



**O CURRÍCULO EM DEBATE: POSITIVISMO—PÓS-MODERNISMO. TEORIA—PRÁTICA \***

Cândido Varela de Freitas <sup>1</sup>

**UNIVERSIDADE DO MINHO**

**RESUMO**

Nos Estados Unidos o debate sobre o currículo tem sido muito vivo. Emergindo como dominante nos tempos pósmodernos, os reconceptualistas advogam para os professores liberdade total na gestão curricular, afastando-se completamente da rationale de Tyler, que acham depender excessivamente da posição positivista; contudo, falta aos teóricos conceptualistas uma reflexão cuidada sobre a prática nas escolas. Neste artigo, após a análise desse debate, centra-se a atenção no currículo em Portugal, procurando entendê-la na sua evolução recente. Verifica-se que, embora falte entre nós o debate animado existente nos Estados Unidos, também em Portugal se caminha hoje para uma maior responsabilização dos professores na condução do currículo; será importante, no entanto, que exista serenidade na consideração das teorias dos curriculistas pós-modernos.

**Palavras-chave:** teoria do currículo; desenvolvimento curricular; pós-modernidade.

*Curriculum debates, implicitly or explicitly, are always debates about alternative views of society and its future. (Michael Young, 1998, p. 9)*

**Introdução**

Os grandes debates sobre o currículo têm sido raros, diria mesmo inexistentes, em Portugal. Houve momentos em que se discutiram “reformas” — como a de Veiga Simão, em 1973, ou a chamada reforma do sistema educativo, em 1998 — e obviamente os problemas curriculares afloravam nessa discussão. Contudo, exceptuados apontamentos que fugiam claramente a um debate de fundo sobre o currículo, os temas abordados eram-no sempre numa lógica que espelhava uma visão fragmentada do processo curricular.

---

<sup>1</sup> vfreitas@ie.uminho.pt

\* Freitas, C. M. V. de (2000). O currículo em debate: positivismo—pós-modernismo; teoria—prática. *Revista da Educação*, IX(1), 39-52 (<http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol9-n1.html>). Este artigo inspira-se largamente, sem ser dela a reprodução, na lição com o mesmo título que o Autor proferiu nas suas provas de agregação na Universidade do Minho, em Janeiro de 1999 [republicado com autorização do Autor e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa — <http://www.ie.ulisboa.pt> —, proprietário do arquivo da “Revista de Educação”].

Esta situação deveu-se a dois factores principais. O primeiro releva do facto de os estudos curriculares terem sido, entre nós, introduzidos há pouco tempo. Como com certa ironia se escreveu em prefácio de um livro relativamente recente<sup>1</sup>, currículo foi um vocábulo “importado” (provavelmente nos anos 70) e teve muito a ver com o desenvolvimento dos estudos superiores de educação em Portugal. O segundo factor relaciona-se com a própria interpretação do conceito de currículo, que tem variado ao longo do século XX, oscilando entre o ser considerado um conjunto de disciplinas ou todas as oportunidades de aprendizagem significativas, relevantes para a criança ou o jovem, organizadas (ou não) pela escola. Entre nós, como aliás em quase toda a Europa não anglosaxónica, foi a primeira visão que prevaleceu.

Na actual conjuntura nacional, neste virar de século, assistimos no entanto a uma alteração muito significativa. Mercê do acolhimento que o ensino superior concedeu aos estudos de currículo e também a decisões correctamente tomadas pelo Ministério da Educação, o termo passou de desconhecido a “descoberto” e embora subsistam confusões acerca do que efectivamente representa, o currículo passou a existir no vocabulário dos nossos professores de todos os graus de ensino.

Parece pois oportuno que se dimensione entre nós um debate que não desconheça as posições, algumas muito polémicas, que estão neste momento a ser objecto de discussão noutros países. É evidente que essas posições radicam em pressupostos teóricos que terão, previamente,

de ser delineados. Assumir-se-á, assim, neste artigo, uma linha a que posso chamar quase-histórica, enquadrando a discussão das diferentes posições no confronto modernidade — pós-modernidade.

Uma vez que este debate tem sido mais profundo nos Estados Unidos da América, grande parte deste texto foca exclusivamente os seus desenvolvimentos nesse país.

### **Modernidade e pós-modernidade**

Desde o início do século XX que alguns pensadores se perguntavam se ainda se vivia num mundo “moderno”, caracterizado pelo triunfo da industrialização e pela crença no progresso da ciência, facetas reconhecidas como características do positivismo.

Mais tarde, as grandes alterações provocadas pelos conflitos mundiais, em especial o segundo, reforçaram a ideia de que se vivia já na pós-modernidade, ou, como alguns preferem, numa modernidade tardia ou alta modernidade (ver p. ex. Giddens, 1990).

A era pós-moderna é a era da globalização, da comunicação total, da interpenetração de culturas, da aceitação do que era antes inaceitável. Caracteriza-se, em contraste com a modernidade, pela adopção de novos tipos de produção e consumo; pela maior rapidez na mudança de modas e estilos; pela expansão da publicidade, em especial através da televisão.

Se, como defendem Usher e Edwards (1994, p. 13), o pós-modernismo se expressa pelas mudanças que se verificam na produção, circulação e consumo da cultura, a educação vive na pós-modernidade, o que pode justificar o estado de crise latente que, em quase todo

o mundo, se verifica nos sistemas educativos. Na produção literária têm aparecido títulos que evidenciam a ideia de a educação viver já na época pós-moderna (Coulby & Jones, 1995; Diamond & Mullen, 1999; Parker, 1997; Slattery, 1995).

*A era pós-moderna é a era da globalização, da comunicação total, da interpenetração de culturas, da aceitação do que era antes inaceitável.*

Naturalmente, o currículo não podia deixar de ser posto em causa pelos teóricos que defendiam uma educação que fugisse aos parâmetros da modernidade, apoiada em pressupostos com raiz positivista. Como escreve Slattery (1995, p. 35), “[o]s estudiosos do currículo pós-modernos desafiarão a assunção de que a interpretação histórica deve ser dirigida para a validação do conhecimento e valores do paradigma moderno, dominante. O pós-modernismo celebra as dimensões ecléctica, inovadora, revisionista, irónica e subjectiva da interpretação histórica”<sup>2</sup>.

### **O currículo, tema central dos estudos em educação**

O currículo constitui um campo delicado, uma arena onde se digladiam o político, o social, o económico e o cultural. O currículo é o tema central dos estudos educacionais, e tais estudos (de índole teórica ou prática) constituem, porventura, a única disciplina da área da educação que tem um objecto próprio, porque sendo embora tributária da psicologia e da sociologia, delas se diferencia nitidamente.

“Quem controla o currículo” é a questão mais delicada que se põe aos responsáveis da educação: administradores, autoridades locais, professores. O controlo do currículo traduz-se pelo poder de definir que educação se deseja para as crianças, jovens ou adultos. Nos países democráticos, essa definição começa nos parlamentos, quando se aprova uma lei que regulamente o sistema educativo, prolonga-se na acção governativa, revestindo graus de intervenção diferentes conforme o regime de Estado, e acaba nas escolas, com os órgãos colegiais e, obviamente, com a acção dos próprios professores.

Como geralmente a gestão dos sistemas educativos está dependente de um poder central — sejam os Estados unitários ou federais — tem existido sempre uma tendência para utilizar meios que impeçam grandes desvios entre o currículo formal e o operacional, [termos de Goodlad (1979)], meios por vezes usados com uma grande subtileza, como o controlo através dos manuais e outros materiais a ser utilizados nas escolas, a inspecção nas salas de aula e, sobretudo, os exames.

Mesmo assim, o professor dispõe de uma grande margem de liberdade, pelo menos teoricamente, porque a ele compete a escolha dos métodos a usar no processo de ensino-aprendizagem e a relação directa com os seus alunos: são os professores os responsáveis últimos pelo currículo, pelo que lhes cabe o peso maior neste processo.

Os professores, no entanto, não gostam particularmente de teorias. Como fez notar Lawton, (1978, p. 1) os professores preferem considerar-se práticos, mais do que teóricos; e

embora o seu ponto de referência fossem os docentes ingleses, tal afirmação pode ser generalizada.

Por isso, a teoria curricular tem sido desenvolvida sobretudo nos meios académicos universitários, daí influenciando as escolas. Vale a pena, em linhas muito gerais, dar conta da evolução dos estudos de currículo.

### **O currículo ao longo do século XX — panorama nos Estados Unidos da América**

Foi nos Estados Unidos da América que se iniciou o estudo sistemático do currículo (com repercussões principais noutros países de língua inglesa). Praticamente todos os historiadores do currículo estão de acordo ao atribuir a Franklin Bobbitt a primazia de ser o seu primeiro teórico, devido à publicação do livro *The Curriculum*, em 1918, livro que, de acordo com as próprias palavras do Autor, terá sido o primeiro totalmente dedicado ao currículo.

Mas antes de Bobbitt deve recordar-se o nome de John Dewey, sem dúvida uma das maiores, se não a maior figura da educação nos Estados Unidos da América. O interesse de ambos para a educação nesse país nos começos do século XX é inegável, tendo embora orientações diferentes.

Após a Guerra Civil (1861-1865), o sistema educativo norte-americano consolidara a ideia da escola pública, que Dewey considerava que tinha o potencial para “mudar a sociedade”. Num curto ensaio, publicado em 1902, intitulado *The Child and the Curriculum*, Dewey contrasta a criança e o currículo, a natureza individual e a cultura social.

*[A] escola fazia parte integrante da vida da comunidade e tinha de ser um verdadeiro instrumento para a necessária reforma social que estava em marcha: o tornar a escola uma escola para todos. Para Dewey a educação era um “processo de vida e não a preparação para a vida” (1897, p. 78).*

Ao analisar o contexto educacional da época, Dewey reconheceu que a criança era um ser que vivia num mundo de contactos limitados, e que ao ir para a escola era obrigada a estudar separadamente as diferentes disciplinas, o que não a fazia alargar a sua visão do mundo. Dewey mostrou-se contrário a um currículo que não tinha em conta nem os factores psicológicos nem os factores sociais. Para ele, a escola fazia parte integrante da vida da comunidade e tinha de ser um verdadeiro instrumento para a necessária reforma social que estava em marcha: o tornar a escola uma escola para todos. Para Dewey a educação era um “processo de vida e não a preparação para a vida” (1897, p. 78).

Esta posição, colocando a criança como centro das preocupações na construção de um currículo, vai ter grande influência na formação de um movimento, o da educação progressista, do qual resultou mais tarde a fundação de uma associação, a *Progressive Education Association*<sup>3</sup>.

Bobbitt era igualmente um acadêmico, proveniente da área da administração, que nos começos do século teve uma experiência interessante nas Filipinas, onde participou no estabelecimento de um currículo para as escolas elementares com o objectivo de aculturar rapidamente as crianças das ilhas ocupadas pelos americanos após a guerra com a Espanha.

Regressou aos Estados Unidos pouco antes da publicação de um livro célebre, intitulado *The Principles of Scientific Management*, escrito por Frederik Taylor, livro esse que o vai marcar decisivamente. A adesão às teorias que Taylor desenvolve para a indústria vai conduzir Bobbitt aos princípios que fundamentaram a sua teoria de currículo.

A gestão científica que Taylor propunha implicava um estudo aprofundado das tarefas que em cada fábrica eram executadas para assegurar à produção, a chamada *job analysis* (ou seja, o estudo criterioso de todos os gestos, sequências e tempos necessários para a concretização de uma tarefa). Esse estudo servia de base para reorganizar os postos de trabalho, aumentando a produtividade, reduzindo os custos de produção e — claro — aumentando os lucros da empresa!

*É sua a célebre frase: “A educação é um processo de moldagem, tanto quanto a manufactura de carris de aço” (Bobbitt, 1912, p. 259).*

Bobbitt vai traduzir, para a educação e para a escola, esta filosofia e a prática que dela decorre. É sua a célebre frase: “A educação é um processo de moldagem, tanto quanto a manufactura de carris de aço” (Bobbitt, 1912, p. 259).

As assimilações feitas nesse processo são as seguintes:

Escola — Fábrica

Criança — Matéria prima

Adulto — Produto final

Professor — Operário

Supervisor, Orientador — Contramestre, Capataz

Director — Gestor/Patrão

A orientação proposta visava a preparação da criança (e do adolescente) para o estado adulto, tendo como base um processo científico. Existia, claramente, uma lógica: o desejo de uma eficiência social que sempre tinha sido patente ao longo da curta história dos Estados Unidos, e que explode, nos começos do século, devido à industrialização em larga escala, produtora de riqueza é de bem estar — ainda que nem para todos.

Este movimento da eficiência social aplicado ao currículo terá como característica principal torná-lo altamente prescritivo, isto é, antecipar os processos a utilizar no desenvolvimento do currículo e impô-los aos professores (que, não esqueçamos, eram os operários no esquema de Taylor).

Bobbitt é claro ao traçar o quadro da educação norteamericana no princípio do século XX:

A técnica de construção do currículo suportada por linhas científicas tem sido muito pouco desenvolvida. As finalidades de controlo da educação não têm sido suficientemente particularizadas. Como finalidades (da educação) temos uma cultura vaga, disciplinas mal definidas, um desenvolvimento harmonioso do indivíduo nebuloso, uma construção do carácter moral indefinida, uma eficiência social indiferenciada ... [O]s objectivos não são mais do que vagas opiniões. (Bobbitt, 1918, p. 15)

Como consequência, Bobbitt vai insistir na necessidade de se definirem objectivos específicos, o que explicitamente acontece pela primeira vez nos Estados Unidos. Por outro lado, um currículo tal como ele o encara vai ser um currículo organizado por disciplinas. Esta linha de pensamento e de acção casa às mil maravilhas com a psicologia behaviorista que, pela mesma época, florescia, na esteira dos trabalhos pioneiros de Watson (ver, p. ex., 1913).

Como se vê, as orientações de Dewey e Bobbitt são diferentes. As preocupações pedagógicas e sociais do primeiro estão ausentes no segundo; enquanto para Dewey “[a] verdadeira educação deriva da estimulação dos poderes da criança pela imposição das situações sociais na qual ela própria se encontra” (1897, p.77), para Bobbitt “[a] educação dirige-se em primeiro lugar para a vida adulta, não para a vida da criança” (1924, p. 8).

Em qualquer caso, as implicações de uma precisão científica no processo de planeamento dos currículos proposta por Bobbitt (e pelos seus seguidores) foram consideráveis (Kliebard, 1979). A prevalência dos objectivos, formulados através de uma análise das actividades humanas, começou a conceder menor relevo às matérias disciplinares em si próprias, e alargou imenso o campo do currículo, que passou a ser tão amplo “como a própria vida, preparando os jovens do país para todas as responsabilidades da vida, e não simplesmente aquelas que envolviam aspectos intelectuais e culturais” (Kliebard, 1979, p. 198).

No entanto os Estados Unidos vão conhecer tempos difíceis: a grande crise financeira de 1929, que ocasionou a Grande Depressão dos Anos 30, veio de certo modo pôr em causa a “eficiência social” e, no campo educativo, desorganizou as escolas. Dewey, em 1931, publicou mesmo um panfleto, intitulado *The Way Out of Educational Confusion*, no qual condena o currículo baseado essencialmente em disciplinas e retoma as suas ideias centrais de uma integração que vise o desenvolvimento da criança.

Este clima de crise ajudará a que se afirme uma outra tendência que, alguns anos depois, vai ser retomada por teóricos do currículo. Esta tendência é conhecida como o reconstrutivismo social, que, em síntese, se opunha quer à teoria da eficiência social quer ao pensamento progressista. Defendia o papel da escola para conseguir a reforma social dentro da comunidade, fazendo-a partilhar de uma “regeneração social”, baseada na tomada de consciência pelos alunos das desigualdades e iniquidade de uma sociedade individualista e egoísta, fruto do regime económico apadrinhado pelo poder político. Representa esta corrente um professor do Teachers College, da Universidade da Colúmbia, Georges Counts (p.

ex., 1930). Esta posição só muito mais tarde vai ter um maior número de adesões.

Contudo, a recuperação económica dos Estados Unidos, muito visível sobretudo depois da Segunda Grande Guerra, igualmente recuperou a crença na eficiência social (que é, aliás, uma das constantes em grande parte dos pensadores do país). Os anos 30 vão assinalar o aparecimento de Ralph Tyler na cena educacional dos Estados Unidos. Tudo começou quando, jovem doutorado pela Universidade de Chicago, ele foi nomeado para dirigir a avaliação de um Projecto, o “Estudo dos Oito Anos”. Este projecto é ainda hoje considerado como o de maior envergadura alguma vez realizado de avaliação educacional.

A *Progressive Education Association* decidiu, obtido o apoio de 30 escolas secundárias e várias Universidades de 13 Estados, dar inteira liberdade às primeiras para o estabelecimento dos seus currículos, aceitando as universidades os alunos dessas escolas sem os obrigarem às provas de admissão que habitualmente requeriam. O objectivo do estudo era verificar se os resultados obtidos por esses alunos diferiam muito dos daqueles que entravam nas Universidades através das provas de admissão, pondo assim em evidência o papel dos currículos das escolas secundárias.

Nesse estudo Tyler descobriu o valor dos objectivos educacionais expressos em termos de comportamento. Alguns dos objectivos definidos no “Estudo dos 8 Anos” eram demasiadamente vagos, como por exemplo “construir uma filosofia de vida” ou “aprofundar a sensibilidade social”. Ao desenvolverem cerca de duas centenas de testes, Tyler e a sua equipa terão entendido quanto a definição de objectivos comportamentais facilitaria a tarefa<sup>4</sup>.

Regressado à Universidade de Chicago, Tyler vai amadurecer ideias em relação ao currículo. A sua participação no “Estudo dos 8 Anos”, a influência do pensamento de Dewey e o trabalho de uma estoniana refugiada nos Estados Unidos, Hilda Taba, que com ele participou no projecto, ajudaram-no na sua reflexão.

Em 1947 (portanto, já no pós-guerra) teve lugar em Chicago uma Conferência sobre teoria curricular, que é unanimemente considerada como um marco na história do currículo como disciplina académica. E é o próprio Tyler quem, em colaboração com Herrick, um seu colega, estabelece as três principais tarefas de uma teoria do currículo: identificar os problemas críticos do currículo e as suas generalizações; identificar as relações existentes entre esses pontos críticos e as suas estruturas de suporte; sugerir e prever como se podem resolver esses mesmos pontos críticos, para ser uma teoria defensável (Herrick & Tyler, 1950).

Partindo destes princípios, Tyler vai sugerir soluções para os pontos críticos que, em seu entender, estavam a entravar o desenvolvimento do currículo. É assim que, em 1949, publica o pequeno livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, que mais não é que o texto por ele seguido numa disciplina que leccionava na Universidade de Chicago. Este livro vai ter um papel importantíssimo no campo do currículo: em linguagem clara, Tyler vai ligar a teoria à prática, cumprindo a tarefa que enunciara na Conferência de 1947.

Logo de começo, expõe aquilo que vai ficar a ser conhecido como a sua *rationale*, que constitui a fundamentação lógica dos princípios adoptados. Vale a pena lembrá-la: são quatro

pontos apenas, apresentados em forma de perguntas.

1. Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados?

*Provavelmente, o aspecto mais saliente da *rationale* tyleriana é a introdução dos objectivos educacionais no processo de *design* e de implementação do currículo; e vai ter um poderoso aliado quando, na década de 50, Bloom e a sua equipa começam a publicar a “*Taxonomy of Educational Objectives*” (1956).*

Para Tyler, as respostas a estas perguntas serão diferentes conforme as situações: cada escola, de acordo com a sua especificidade, terá de encontrar a resposta exacta: isto é, não há um currículo uniforme nem disciplinar por natureza.

Provavelmente, o aspecto mais saliente da *rationale* tyleriana é a introdução dos objectivos educacionais no processo de *design* e de implementação do currículo; e vai ter um poderoso aliado quando, na década de 50, Bloom e a sua equipa começam a publicar a *Taxonomy of Educational Objectives* (1956).

Para alguns autores (p. ex., Olson, 1989), a contribuição de Tyler para o processo educativo reforçou o culto pela eficiência social, com base numa racionalidade técnica, característica da posição positivista que, de uma maneira generalizada, informava as estruturas universitárias. Numa outra interpretação, Tyler respondeu mais ao desejo de construir uma educação que ajuste os jovens à sua própria vida, mais na linha de Dewey do que na linha de Bobbitt.

Deve dizer-se que os princípios do desenvolvimento do currículo propostos por Tyler têm mérito: são claros, funcionais, e a ênfase nos objectivos justifica-se já que não é possível que um processo de ensino-aprendizagem dispense definir objectivos. Por outro lado, Tyler mantém a tradição norte-americana de um currículo à medida da criança e interessado por todos os problemas da vida contemporânea.

Nos primeiros anos da década de 50 o desenvolvimento curricular ganha uma dimensão e visibilidade que não tivera até então; estudos de currículo passam a fazer parte dos programas das universidades, surgem numerosos projectos curriculares específicos que as escolas ensaiam, com dominância clara do modelo tyleriano.

Mas em 1957 a União Soviética lança o primeiro Sputnik e abre-se uma crise inesperada: como se compreendia que os russos estivessem científica e tecnologicamente mais avançados do que os americanos? Foi fácil atribuir culpas ao sistema de educação, aos currículos existentes, que não estavam a dar a atenção necessária a disciplinas como as

ciências e a matemática. Este estado de espírito vai subsistir na década subsequente.

Em 1960 Jerome Bruner, um professor de Harvard, publica um livro importante para a discussão sobre o currículo: *The Process of Education*, no qual defende um currículo baseado em disciplinas. Para ele, a compreensão da estrutura de cada disciplina permite ao aluno perceber como essa disciplina funciona, quais os seus problemas e como os pode resolver, pelo que, independentemente do seu nível cognitivo, o aluno é sempre capaz de aprender. Esta visão é sensivelmente diferente do que era habitual na escola americana, mais voltada para uma concepção compreensiva de currículo, mas dadas as circunstâncias vai ganhar adeptos.

Como consequência, os especialistas das disciplinas vão substituir os especialistas em currículo na definição do que deve ser aprendido nas escolas. É nos anos 60 que vão ser experimentados projectos curriculares disciplinares que tiveram grande difusão, como por exemplo o BSCS (Biological Science Committee Study), o PSSC (Physical Science Study Committee) e o MACOS (Man-A Course of Study).

Houve, naturalmente, reacções a esta tendência, uma das quais virá de John Goodlad. Num pequeno livro, *School Curriculum Reform in the United States*, publicado em 1964, o autor exprime os seus receios sobre esta inflexão do currículo, voltado agora para os “saberes académicos”, deixando cair as tendências nobres de construir currículos orientados para a criança ou para a sociedade, que, melhor do que as disciplinas, ajudariam a responder à questão fundamental — “o que é importante que as crianças aprendam?”

Paralelamente, gerara-se, em relação ao uso dos objectivos educacionais formulados em termos de comportamento, uma grande discussão pública (ver, p. ex., Eisner, 1967; Popham, 1972). Muitos professores adoptaram-nos porque indiscutivelmente facilitavam a avaliação, quer dos alunos, quer de programas. Mas começou a questionar-se até que ponto a estrita utilização de objectivos comportamentais não retiraria lucidez ao processo educativo, por duas razões: não é fácil definir esse tipo de objectivos em todas as áreas, e, por outro lado, o regular a educação por aquisição de comportamentos provoca um empobrecimento da própria educação, que não deve visar apenas aspectos mecânicos da aprendizagem mas também aspectos criativos e de crescimento pessoal.

Essa década de 60, fervilhando de propostas, de debates, e gozando nessa altura a educação de um estatuto invejável no que se referia a financiamentos por parte do Estado, preparava, pelas contradições que continuamente os teóricos enfrentavam, um novo cenário para a evolução do currículo.

*Nesse artigo, intitulado “The practical: A language for curriculum”, Schwab diz que o currículo está moribundo, atribuindo esse estado à “inveterada e não examinada confiança na teoria” (p. 1).*

Em 1969, um artigo publicado na *School Review* por um professor da Universidade de Chicago, Joseph Schwab, vem claramente mostrar quanto essas contradições estavam

minando o campo do currículo. Nesse artigo, intitulado “The practical: A language for curriculum”, Schwab diz que o currículo está moribundo, atribuindo esse estado à “inveterada e não examinada confiança na teoria” (p. 1).

Para que o currículo ultrapasse esse estado e possa “renascer” (palavras suas) é necessário que se inverta à orientação dominante até então seguida — a teórica — e se invista na prática, que é “uma disciplina complexa, relativamente pouco familiar dos acadêmicos e que difere radicalmente das disciplinas teóricas. É a disciplina preocupada com escolhas e acção, em contraste com o teórico, que se preocupa apenas com o conhecimento” (Schwab, 1969, p. 1). Schwab diz ainda que o currículo tem de ser eclético, ou seja, dar acolhimento a muito mais do que as tradicionais disciplinas.

O papel que Schwab desempenhou como detonador dos novos movimentos que vão ter lugar a seguir tem sido interpretado diferentemente pelos estudiosos. No fundo a prática que se reclama para os acadêmicos é a que os leve a preocupar-se com o que acontece na sala de aula — o desenvolvimento do currículo — substituindo os especialistas das disciplinas que tinham “usurpado” o seu lugar.

*A ortodoxia em relação à classe social e ao primado da economia tornam-se pontos críticos para a fundamentação de uma teoria do currículo.*

Mas esta posição vai sofrer desvios importantes. Neste tempo, os teóricos da educação nos Estados Unidos iam-se abrindo à aceitação de ideologias diversas. Se é certo que o reconstrutivismo social de Counts tinha cariz ideológico, as suas teses eram moderadas em relação a estas novas ideias. Jackson (1980) fez notar que é nesta altura que alguns curriculistas introduzem no seu pensamento contribuições de ideologias que até então eram estranhas ao campo, como as de Marx e Freud, mas também as de outros ideólogos, “importados” da Europa, em especial da França e da Alemanha, como por exemplo Merleau-Ponty, Sartre, Husserl e Habermas. A ortodoxia em relação à classe social e ao primado da economia tornam-se pontos críticos para a fundamentação de uma teoria do currículo.

*“A reconceptualização é um termo guarda-chuva que se refere a diversos grupos que têm em comum uma oposição à rationale de Tyler, ao behaviorismo na conceptualização do currículo (...) e ao carácter ahistórico e ateorético do campo” (Pinar, 1991, p. 35).*

Nestes tempos de mudança vai ter lugar o que um dos mais influentes curriculistas do movimento, William Pinar, chamou reconceptualização do currículo:

A reconceptualização é um termo guarda-chuva que se refere a diversos grupos que têm em comum uma oposição à rationale de Tyler, ao behaviorismo na

conceptualização do currículo (incluindo objectivos comportamentais, avaliação quantitativa, “mastery learning”, análise do tempo de trabalho) e ao carácter ahistórico e ateorético do campo (Pinar, 1991, p. 35).

Como se vê, o alvo é Tyler e — com ele — à tendência “positivista” discernida na tentativa de tornar o processo educativo mais “científico”.

Que propõem então, em alternativa, os que aderiram a este movimento de reconceptualização do currículo? A principal linha de orientação é personificada precisamente por Pinar, que tem sido, nestas últimas três décadas, uma figura de proa do currículo, com uma produção extensíssima e variada. Seguindo o próprio Pinar (1975), a *rationale* de Tyler está esgotada. O fim do reconceptualismo não é guiar os práticos, como acontece com os tradicionalistas, nem investigar fenómenos com os métodos e objectivos das ciências sociais e do comportamento. Ao mesmo tempo que diz que a sua teoria não visa ajudar os práticos, isto é, os professores, dá ênfase ao que chamou a investigação autobiográfica (ou seja, a descrição das experiências individuais no currículo). Pinar “arruma” assim, numa prateleira, e com rótulo, os que porventura não aderirem ao movimento: são os tradicionalistas. Esta é uma atitude cómoda e recorrente na evolução das sociedades, ainda que por vezes um pouco injusta e sem sentido.

Num livro muito curioso publicado em 1976, conjuntamente com Madeline Grumet, *Toward a Poor Curriculum*, Pinar descreve o que entende pelo método autobiográfico, fazendo a analogia com o vocábulo latino que (segundo ele) está na origem de *curriculum*: *currere*. Para ele, o professor age como um corredor, a quem podem indicar como organizar a corrida, mas em que só ele é responsável pela maneira como corre; nas suas palavras,

os directores podem dizer-me que curso devo ensinar, mas se o curso é ou não instrutivo, interessante ou desinteressante, agradável ou desagradável, libertador ou não, é uma responsabilidade última minha, minha e dos meus companheiros corredores. (Pinar & Grumet, 1976, p. 2).

Nesse mesmo livro defende que um currículo deve ser pobre, pobre no sentido de ser despojado de tudo o que o enfeita (a seu ver, desnecessariamente): “Um curriculum pobre é aquele a quem foram retiradas as suas distrações. Sem vídeos, sem áudio, sem livros vistosos e edifícios, sem clarificação de valores ou ensino individualizado” (Pinar & Grumet, 1976, p. 8).

Um verdadeiro currículo é, pois, para Pinar, aquele que o professor, ao encontrar-se só perante os seus alunos, sem quaisquer ajudas exteriores, vai pôr em execução.

Como se vê, o que através de Pinar se defende, agora, é o oposto que Tyler defendia. Em vez de se fornecer aos professores um modelo de currículo, e de colocar nas mãos dos editores de livros, testes e outros materiais, a incumbência do seu *design*, deve dar-se ao professor a oportunidade dese encontrar sozinho na tarefa de construir o currículo, na corrida

em que vai envolver os seus alunos. Anuncia-se, aqui, a pós-modernidade, na sua reacção contra o estabelecido, o científico, valorizando a flexibilidade e a incerteza.

*Outro movimento que tem uma grande importância para a teoria curricular é a chamada teoria crítica. Segundo Carr e Kemmis, “a teoria educacional deve rejeitar as noções positivistas de racionalidade, objectividade e verdade” (1986, p. 129).*

Outro movimento que tem uma grande importância para a teoria curricular é a chamada teoria crítica. Segundo Carr e Kemmis, “a teoria educacional deve rejeitar as noções positivistas de racionalidade, objectividade e verdade”<sup>5</sup> (1986, p. 129), e deste modo definem o que se pode chamar uma teoria crítica da educação. Talvez seja mais legítimo falar de teoria crítica em geral, considerando que parte da sua agenda será especular sobre a educação. Na verdade, existiram e existem pensadores que se têm debruçado sobre o estudo da realidade das escolas e da sociedade, a fim de descobrir o verdadeiro significado das forças que as governam, de acordo com uma perspectiva que os liga, explicitamente, aos teóricos críticos. Nas interpretações que vão fazendo abordam o currículo, mas de um modo geral não fazem dele o seu principal objecto de estudo.

A teoria crítica tem as suas raízes na Alemanha do pós-primeira Grande Guerra, e é usualmente referenciada como fruto da chamada Escola de Frankfurt, que iniciou a sua actividade em 1923, e onde inicialmente pontificaram Adorno e Marcuse, membros do Instituto de Investigações Sociais dessa cidade.

Filósofos da ciência, procuravam sobretudo argumentos contra o positivismo, que em seu parecer, suportava os sistemas de poder constituídos, dadas as suas características doutrinárias, advogando o uso de uma racionalidade fria, que impedia uma autocrítica.

A Escola de Frankfurt “transferiu-se” para os Estados Unidos quando a situação na Alemanha nazi se tornou intolerável, em 1933, mas “regressou” à Europa na década de 50. E foi então que nela pontificou Habermas, distanciado dos princípios originais da Escola, mas com ela identificado. Embora não se tenha referido à educação como uma prática social, muitos teóricos da educação aplicaram os conceitos e posições por ele assumidos a diferentes áreas do campo, como aconteceu com o currículo.

São ainda evidentes no pensamento desses teóricos as influências da chamada “nova sociologia da educação”, das posições neo-marxistas de pensadores franceses, como Bourdieu e Passeron (1964, 1977), e ingleses, Michael Young (1971) e Basil Bernstein (1975, 1977).

Entre os que nos Estados Unidos da América foram influenciados pela teoria crítica conta-se Michael Apple, que, como confessa numa declaração autobiográfica (1975), é devedor a Marx das ideias que enformam a sua teoria do currículo. Apple é uma personalidade que tem marcado o campo do currículo nos últimos vinte e poucos anos.

Tem um vastíssimo conjunto de publicações e tem intervindo em numerosos congressos, conferências e seminários. Como professor na Universidade de Wisconsin tem

feito escola. A seu lado existem outros nomes importantes no mundo acadêmico, entre os quais se deve referir Henri Giroux.

Não é fácil sintetizar, sem desnaturar, as grandes linhas de força das teses destes teóricos críticos, mas tentar-se-ão resumir deste modo:

1. Num primeiro momento, aceita-se que o currículo nunca é neutro, será sempre marcado por valores que lhe são inculcados por ideologias de carácter político e social; por isso as classes dominantes, que detêm o poder, usam o currículo para formar os jovens com vista a reproduzirem, no futuro, o que as classes de onde provêm são, no presente (*teoria da reprodução*);

2. deste modo, o principal fim do currículo tem sido que o conhecimento veiculado pelas escolas promova a estratificação social, isto é, que cada “classe” continue a deter os conhecimentos que lhe são “apropriados”, em termos de prestígio social;

3. do mesmo modo, procura-se, subtilmente, que aprendizagens essenciais para a vida derivem do chamado “currículo oculto”, ou seja, tudo o que se aprende na escola pela teia de relações que se estabelecem, pela organização da própria escola (aquilo que se chama por vezes o conhecimento construído socialmente).

4. Num segundo momento, surge a convicção de o conceito de reprodução a nada conduzir, o que leva ao sentimento que o dar-lhe demasiada atenção conduziria apenas a um “discurso do desespero” (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995, p. 252). Os teóricos críticos concluíram que não havia esperança de alterar o estado de coisas, porque, no fundo, “professores e alunos eram cúmplices na reprodução dos papéis das classes dominantes” (Pinar *et al.*, 1995, p. 252);

5. aparece, por isso, uma nova teoria, a teoria da resistência, um conceito introduzido por Paul Willis (1977). De acordo com os estudos deste investigador britânico, os rapazes oriundos de classes desfavorecidas, alunos de escolas secundárias inglesas, resistiam quer ao currículo oficial quer ao currículo oculto, por motivos que ele considerou terem que ver com as profundas raízes culturais da sua classe.

*Apple reviu as suas posições em favor da teoria da reprodução, e terminou dizendo que não basta investigar sobre a teoria da resistência [Paul Willis, 1977]: “as pessoas devem, de facto, resistir”, numa alusão a uma luta no terreno das escolas.*

Quer Apple quer Giroux consideraram, inicialmente, a importância desta teoria, que foi objecto de uma notável conferência internacional, realizada em Ontário (Canadá) em 1980,

subordinada ao tema “Repensando a Reprodução Social”. Ambos participaram e fizeram declarações: Apple reviu as suas posições em favor da teoria da reprodução, e terminou dizendo que não basta investigar sobre a teoria da resistência: “as pessoas devem, de facto, resistir”, numa alusão a uma luta no terreno das escolas. Giroux, por sua vez, relaciona a teoria da resistência com a necessidade de levar a efeito uma “*pedagogia radical (crítica)*”, dando como exemplo a seguir a obra de Paulo Freire (Pinar *et al.*, 1995).

Paulo Freire representava, para os teóricos críticos, uma mais-valia muito importante porque ele realizara, na prática, experiências decisivas em relação à alfabetização de camponeses que tinham demonstrado a possibilidade de, através da educação, alicerçar uma consciência política.

Para Freire o ponto de partida para a organização de programas educativos ou de acção política devia ser a situação concreta e existencial, que reflectisse as aspirações do povo (Freire, 1975). Essas experiências promoveriam a desejada consciencialização política. Giroux apoiou esta posição, dizendo que “[a] noção de uma pedagogia crítica começa com a indignação... e deve definir-se como forma de política cultural” (Giroux & McLaren, 1989, p. 252).

Até à sua morte, recente, Paulo Freire foi sempre um companheiro dos teóricos críticos e daqueles que, embora não se reclamando inteiramente como seus seguidores, se aproximavam contudo das suas ideias.

As grandes esperanças que a teoria da resistência levantara (através da acção nas escolas) esfumaram-se a meio da década de 80, na medida em que nada do que se esperava aconteceu: as escolas permaneceram relativamente imunes à ideologização. Por isso, o conceito de resistência, embora continue a aparecer em textos, começa a esboroar-se, e os críticos voltam-se para uma pedagogia radical, ao estilo de Freire, querendo encontrar respostas para os problemas graves que as escolas norte-americanas — e em muitos outros países — experimentavam, é que eram, para além das diferenças sociais, a raça e o género. É espelho dessa viragem o livro já clássico de Carr e Kemmis *Becoming Critical* (1986), que mais não pretende do que dar aos professores, através da chamada investigação-acção, uma grande capacidade de intervenção na vida das escolas.

Contudo, independentemente da dialéctica usada, a maior parte das escolas não só continuou a desenvolver o currículo seguindo a *rationale* de Tyler como, paralelamente, se expandiram teorias e conseqüentes realizações práticas no campo do *design* da instrução, que, apoiando-se sobretudo na evolução das tecnologias, faziam surgir no mercado materiais em “kits” prontos a usar que retiravam, aos professores, grande parte da iniciativa de serem eles a gerir o currículo.

Assim, o apelo dos reconceptualistas aos professores ficou largamente sem resposta; mas o debate entre curriculistas entrou em turbulência, reflectindo-se nas universidades, onde os professores de currículo se dividiram entre os que deram apoio à reconceptualização, chamando para as suas fileiras jovens inteligências seduzidas para o novo conceito de currículo, e os que continuavam a pensar que os velhos princípios de Tyler têm ainda

merecimento e podem ajudar muito os professores nas escolas.

As condições próprias da pós-modernidade vão acentuar, entretanto, facetas diversas de um currículo reconceptualizado. Como diz Pinar (1998), após a reconceptualização o campo do currículo passou de uma unidade paradigmática — com Tyler — para o particularismo, em que existem diferentes discursos, ou textos, que podem ser lidos de formas muito diversas.

*Como diz Pinar (1998), após a reconceptualização o campo do currículo passou de uma unidade paradigmática — com Tyler — para o particularismo, em que existem diferentes discursos, ou textos, que podem ser lidos de formas muito diversas.*

Eis essas modalidades de texto, tal como Pinar e colaboradores (1995) os referem:

*Um texto racial* — Os problemas raciais não devem ser ignorados em currículos que servem sociedades cada vez mais multiculturais; particularmente nos Estados Unidos isso é inevitável, na medida em que há escolas onde as outrora minorias se transformam em maiorias.

*Um texto de gênero* — Os problemas do gênero sempre foram centrais nos currículos, mas assiste-se hoje a leituras marcadamente feministas que eram impensáveis há alguns anos, podendo falar-se mesmo de uma pedagogia feminina.

*Um texto fenomenológico* — O currículo que parte da experiência vivida, rejeitando qualquer tipo de racionalismo e de empirismo, incapazes de descrever o mundo como o fazem os seres humanos.

*Um texto teológico* — Não propriamente um texto “religioso”, mas algo que vai mais além, incluindo no currículo análises aos problemas éticos, de valores, de hermenêutica, de cosmologia, e também de crenças religiosas.

*Um texto institucionalizado* — O reconhecimento que o currículo tem também um aspecto burocrático e apesar de tudo os professores não o podem ignorar.

Finalmente, o currículo como *texto autobiográfico* — a posição inicial de Pinar, o currículo como *currere*: é ele quem primeiro define o currículo como uma apropriação das vivências de professor e alunos em relação aos temas a desenvolver.

Em todas estas vertentes, podem entrever-se características da pós-modernidade. Muitos curriculistas assumem ser pós-modernos, mas ninguém o terá feito melhor do que Patrick Slattery, que em 1995 publicou o livro *Curriculum Development in the Postmodern Era*. Contrariamente a Pinar, que foi seu mentor, Slattery faz reviver a expressão “desenvolvimento curricular”, que aquele considerava ter desaparecido em 1969.

Um segundo aspecto — mas não menor em importância — é que o Autor assume o seu livro como um livro de texto para os estudantes de currículo das universidades e escolas, um manual que será saudado por Pinar com esta frase significativa: “Finalmente! O livro perfeito simultaneamente para estudantes e professores: claro, conciso, compreensivo, e muito atraente” (Slattery, 1995, contracapa).

O texto segue naturalmente as linhas do movimento reconceptualista, insistindo na demarcação da *rationale* de Tyler, na necessidade de o currículo estar aberto a todas as “vozes”, ou seja, de minorias, de género, de estudantes, etc., e dando grande ênfase à autobiografia, tão cara a Pinar desde que introduziu o *currere*.

Mas num outro ponto o livro de Slattery merece atenção. Um dos aspectos um pouco desconcertantes dos curriculistas pós-tylerianos de feição reconceptualista é a quase ausência de referências à prática na sala de aula. Slattery, certamente pela boa razão de querer que o seu texto servisse a estudantes das universidades, ilustra práticas de ensino-aprendizagem para o currículo pós-moderno.

No entanto, como já foi salientado por um seu crítico (Wraga, 1996, pp. 471-472) as práticas sugeridas — como dispor os alunos em círculo, partilha de experiências pessoais, visitas a museus, envolvimento da comunidade em projectos da escola — têm sido rotineiramente usadas pelos professores, muito antes dos reconceptualistas as proporem.

Aliás, é neste ponto que residem as maiores perplexidades em relação à reconceptualização. Como salientam ainda Wraga (1999) e Hlebowitsh (1999), os reconceptualistas — e na sua esteira todos os que se afirmam pós-modernos — encaram “a teoria como algo que é separado da prática, como qualquer coisa que não está ligada directamente às actividades do professor na sala de aula” (Hlebowitsh, 1999, p. 345). Se pretendem, no fundo, uma outra prática nas escolas, é também verdade que parece nada, ou pouco, terem conseguido: os professores continuam a proceder hoje como faziam no passado (Hlebowitsh, 1997).

E é este o quadro actual do debate do currículo nos países de língua anglo-saxónica. Já no fim de 1998 Pinar edita o livro *Curriculum: Toward New Identities*, no qual duas dúzias de autores escrevem sobre temas tão surpreendentes como “Curriculum, Transcendência e Zen/taoísmo: Uma Crítica Ontológica do *Self*” ou “Feminismo Psicanalítico e o Professor com Poder”. Mas quando se procura no índice analítico, não consta a entrada “prática” ...

### **O currículo em Portugal**

Depois desta análise longa — mas não minuciosa — sobre o que foi e é o debate sobre o currículo nos Estados Unidos (e de uma maneira geral nos países de língua inglesa), lancemos um olhar sobre o que se passou, homologamente, em Portugal.

É evidente que não há comparação possível, pois os sistemas educativos são diferentes. Portugal é um Estado unitário, com uma tradição fortemente centralizadora, e os Estados Unidos são um Estado federal, em que cada Estado tem autonomia que normalmente se estende às escolas.

Mas a comparação que interessa relaciona-se mais com as concepções teóricas que têm vindo a ser sistematizadas.

Até à década de 70 viveu-se em Portugal uma época em que o currículo — que obviamente existia! — não era mais do que a soma das disciplinas impostas pelo plano de estudos, que eram trabalhadas individualmente, desde a sua concepção à sua concretização

nas escolas, passando pela formação de professores. No entanto, ao nível do ensino primário (nessa altura, a designação para os 4 primeiros anos de escolaridade), os “programas” aprovados em 1960 contêm algumas indicações que mostram um conceito mais aberto em relação ao papel dos professores na escola.

*Até à década de 70 viveu-se em Portugal uma época em que o currículo — que obviamente existia! — não era mais do que a soma das disciplinas impostas pelo plano de estudos, que eram trabalhadas individualmente, desde a sua concepção à sua concretização nas escolas, passando pela formação de professores.*

Noutros níveis existiam, também, actividades várias, mas desligadas do contexto das aprendizagens regulares. No fim da década de 60, por exemplo, foram criados os Centros de Actividades Circum-Ecolares (CACE), sob a tutela da organização nacional chamada Mocidade Portuguesa, os quais tinham como finalidade a organização de actividades diversas com interesse para os jovens, mas sem um cimento que as unisse.

Quando o ministro Veiga Simão reorganizou o Ministério da Educação, nos começos dos anos 70, foram criadas nas Direcções-Gerais Divisões de Programas e Métodos; isto é, ainda não tivera acolhimento o conceito de currículo para um sector importante de uma Direcção-Geral. As remodelações na estrutura de ensino processavam-se sempre da mesma maneira: convidavam-se professores das disciplinas aos quais se pedia que “fizessem” o “programa”. Por vezes nem uma reunião global de autores existia.

Mas nessa altura, estava-se no limiar da aceitação do conceito de currículo. Para isso terá sido decisiva a participação regular em reuniões de trabalho e em projectos da OCDE, em especial de dirigentes e técnicos do Gabinete de Estudos e Planeamento. Não admira, assim, que em 1973 tivesse sido publicado pelo GEP um estudo (sem nome de autor) intitulado *Desenvolvimento Curricular no Ensino Secundário*.

No mesmo ano, o CERI (Center for Educational Research and Innovation) da OCDE promoveu um seminário de quinze dias, o qual teve lugar em Coleraine (Irlanda do Norte), cujo tema era “School-based Curriculum Development”. Por decisão do Ministério da Educação, Portugal fez-se representar por um grupo de professores e responsáveis. Para os participantes, esse seminário foi uma descoberta e um ensejo para repensar, a nível nacional, o que se estava a fazer em termos de organização de ensino<sup>6</sup>.

Entretanto, nos Estados Unidos, umas dezenas de professores portugueses que tinham obtido bolsas de estudo para fazerem mestrados em educação, estudavam, pela primeira vez, currículo. Alguns permaneceram lá e fizeram doutoramentos.

Mas o ano de 1973 teve um acontecimento importante: em Abril desse ano a Assembleia Nacional — assim se chamava o órgão legislativo — discutiu, e aprovou, a proposta de lei do governo sobre a “Reforma do Sistema Educativo”. Foi uma rara oportunidade para se ter uma ideia do que pensavam da educação e do currículo os deputados

da nação. Um ou outro deputado utilizou mesmo o termo *curriculum* — em raras ocasiões — e na discussão espelharam-se divergências ideológicas — as possíveis! — que iriam naturalmente informar os currículos, sem outro suporte teórico que não fosse, na altura, o condicionamento político vigente.

Entretanto, vindo de Moçambique, da Universidade de Lourenço Marques, convidado pelo Prof. Veiga Simão para presidir à Comissão Instaladora da Escola Normal Superior de Lisboa, o Prof. João Evangelista Loureiro apresenta em 1974 um relatório, igualmente publicado pelo GEP, *Esboço de um programa de Desenvolvimento e Definição dos Objectivos Curriculares e Programas*. Este projecto foi abandonado depois do 25 de Abril; mas mais tarde, integrando a Comissão Instaladora da Universidade do Minho, o Prof. Loureiro teve ensejo de, na estrutura dos cursos de formação de professores, poder introduzir uma disciplina com o título de *Teoria Curricular e Docimologia*, a primeira disciplina de currículo a fazer parte de um curso universitário em Portugal.

Pela mesma altura, um então técnico do Gabinete de Estudos e Planeamento que haveria de ser ministro, o Eng.º Roberto Carneiro, como coordenador de uma pequena equipa local, publicou um relatório de interesse, em 3 volumes, intitulado *A Organização do Desenvolvimento*

*Curricular em Portugal: Estudo Preliminar*. Esse relatório surge na sequência de um compromisso que o governo português assumira com o Banco Mundial no sentido de preparar um estudo prévio sobre a organização do desenvolvimento curricular, à escala nacional. Teve como consultor um grande amigo do nosso país, o Prof. L. C. Taylor, então a trabalhar na OCDE. Nesse trabalho é proposta a criação de uma estrutura nacional, o CENADEC (Centro Nacional de Desenvolvimento Curricular), que teria extensões regionais.

*Regressava também ao nosso país, depois de ter obtido o doutoramento nos Estados Unidos, o Prof. Carrilho Ribeiro, que em 1980 publica em Portugal o primeiro livro sobre currículo: “Desenvolvimento Curricular”.*

Regressava também ao nosso país, depois de ter obtido o doutoramento nos Estados Unidos, o Prof. Carrilho Ribeiro, que em 1980 publica em Portugal o primeiro livro sobre currículo: *Desenvolvimento Curricular*.

Esta década de 70 terá sido a de iniciação ao estudo do currículo, entre nós, mas ela é importante em relação a muitos outros aspectos relacionados com a educação, incluindo, naturalmente, a assunção pelas universidades da formação de professores e, também, um grande esforço a nível das estruturas do Ministério da Educação para a reformulação do sistema educativo.

A linha de orientação seguida ia muito ao encontro das perspectivas behavioristas, com incidência nos objectivos comportamentais. Pode pois dizer-se que o desenvolvimento curricular em Portugal adoptou a *rationale* tyleriana, adaptando-a ao currículo por disciplinas

que sempre vigorou entre nós.

Os anos 80 vão consolidar os estudos curriculares e, em certo sentido, favorecer a afirmação do campo. Em 1980, sendo Secretário de Estado da Educação o Eng.º Roberto Carneiro, este formou um grupo de trabalho, coordenado pelo já referido Prof. L. C. Taylor, com o fim de retomar a ideia da criação de uma estrutura que, a nível nacional, gerisse aspectos relacionados com o currículo, formação de professores e a inovação educacional. O grupo apresentou um relatório que foi entregue na altura em que o Secretário de Estado abandonou o governo, e por isso não houve qualquer seguimento à proposta que ele continha.

A consolidação do campo do currículo nesta década define-se pelos seguintes factos:

- (a) a profissionalização em exercício, em vigor desde 1980 e depois reformulada em 1986, consagrou o desenvolvimento curricular como uma das áreas de formação;
- (b) nos planos de formação dos futuros professores das escolas superiores de educação previu-se a área do currículo, embora a designação do primeiro mestrado, criado na Universidade do Minho, fosse neutra — “Análise e Organização do Ensino”;
- (c) todas as escolas superiores de educação, ao prepararem os seus planos de formação, inseriram neles pelo menos uma disciplina de currículo;
- (d) começaram a surgir, nos meios académicos, docentes e investigadores que se assumiram da área do currículo e como tal a vão fortalecer, quer com o seu ensino quer com os seus trabalhos;
- (e) e finalmente, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo (muito limitadamente) quer nos estudos feitos pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo, o conceito de currículo ganha estatuto e começa a ser usado correntemente.

Ganha especial significado, no final da década, a ampla reforma a que se vai chamar Reforma Curricular, que foi gradualmente implantada ao longo desta década de 90. Sobre ela, muito se tem debatido, e de algum modo pode dizer-se que só desde então o currículo se “universalizou” entre nós.

Essa reforma partiu de uma proposta de um grupo de trabalho constituído por quatro personalidades de relevo na educação portuguesa (três ex-ministros da Educação, o Prof. Marçal Grilo, o já referido Eng.º Roberto Carneiro e o Prof. Fraústo da Silva, e ainda o Dr. Tavares Emídio, inspector-geral). Nessa proposta são feitas considerações de grande pertinência. Nela se introduzem conceitos como centro educativo, território educativo, professor-tutor, e, sem fugir à necessidade de uma estrutura disciplinar, verbera-se o excesso de disciplinas e avança-se com a ideia de a escola ser responsabilizada pela introdução, em área própria, das aprendizagens que, não cabendo nas disciplinas “tradicionais”, sejam desejáveis para a formação integral do aluno: a tão discutida “área-escola”.

Abre-se, com este discurso quase “oficial”, uma brecha no conceito de um currículo que a escola portuguesa consagrara: um currículo igual para todos os alunos, sem ter em consideração as diferenças individuais. Infelizmente, a concretização da proposta — que teria de estar associada a outras medidas — não foi tão longe quanto deveria ter ido,

contemporizando com outras soluções que não eram compatíveis com a visão do grupo de trabalho. Os responsáveis não souberam, quiseram ou puderam evitar a quase anarquia que rodeou certos aspectos da implementação da reforma (como por exemplo qual o sistema de avaliação a adoptar).

*(...) as novas propostas do que se começou a chamar “gestão flexível dos currículos” têm uma agenda própria que contém, na base, um germe de renovação da maior importância.*

Presentemente verifica-se a procura de novos rumos para os currículos dos ensinos básico e secundário. Não se pode dizer que se trate de qualquer reacção associada ao debate teoria-prática que expus, mas as novas propostas do que se começou a chamar “gestão flexível dos currículos” têm uma agenda própria que contém, na base, um germe de renovação da maior importância.

Quais são os pontos-chave dessa agenda (por enquanto apenas ao nível do ensino básico)? Em primeiro lugar, o reconhecimento expresso que o currículo deixou de ser integralmente um assunto que diz respeito ao poder central, pelo que deixa às escolas uma margem de liberdade na gestão do currículo; caminha-se para um modelo em que o Estado fixará um *core curriculum* e as escolas terão, no restante, liberdade. Em segundo lugar, o reconhecimento que, não obstante a organização curricular ter como base o ancestral modelo por disciplinas, o currículo não se esgota nelas e é necessário que a escola integre aprendizagens importantes e urgentes que dificilmente pertencem a uma só disciplina.

Para tal definem-se competências que os alunos deverão demonstrar possuir no termo da escolaridade, iniciam-se os estudos para definição dos saberes essenciais (ou de referência) que nortearão as aprendizagens de cada um dos ciclos e houve mesmo o cuidado de envolver todos os professores numa primeira fase do processo, através de uma consulta ampla.

Além disso, estabeleceram-se alguns princípios globais da flexibilização, como a gestão das cargas horárias das áreas disciplinares e não disciplinares; e instituiu-se uma fase em que escolas interessadas adoptam os princípios definidos e de algum modo experimentam os aspectos positivos e negativos do novo modelo.

Perante esta agenda, surgiram dois tipos de reacção. Argumentou-se que afinal o Ministério continuava a “comandar” as escolas e os professores, porque em vez de lhes dar autonomia plena na gestão do currículo, lhes “concedia” apenas a possibilidade de arrumar, como pudessem, a casa que já tinham. A outra reacção, de uma boa parte dos professores, mostraria a sua insegurança ao serem chamados a tomar decisões em áreas onde só esperam que lhes cheguem instruções. Para além destas, verificou-se uma outra reacção, a de algumas associações de professores, que saíram em defesa das respectivas disciplinas, desejando novos “programas” e manifestando-se hostis a quaisquer reduções de horas lectivas.

Os professores — e não só em Portugal! — reclamam sempre maior autonomia, mas

quando têm possibilidade de a exercer, retraem-se (Freitas, 1996). Isso só demonstra que não foram devidamente preparados para a assumir, e por isso este projecto, em que se depositam fundas esperanças de poder vir a alterar o contexto em que tem vivido o desenvolvimento curricular entre nós, depende fortemente dos dispositivos de formação e acompanhamento que forem criados.

É indiscutível que os professores têm de assumir a responsabilidade da sua acção, mas não como Pinar defende, ou seja, colocar nas suas mãos o currículo, sem mais. Temos de ter consciência que o processo educativo é exigente e tem de existir uma direcção, para que a escola não se transforme num “folclore pedagógico”, em vez de constituir um lugar onde se aprende.

No número de Dezembro de 1998 da *Education Update*, o boletim mensal da *Association for Supervision and Curriculum Development*, relata-se uma conferência sobre currículo que decorreu em Nashville, Tennessee, em Outubro do 1998, dando conta da intervenção de Heidi Jacobs (ASCD, 1998). que afirmou:

Aquilo a que chamam ‘currículo genérico’ não existe... O verdadeiro currículo é aquele cujo *design* — tal como uma obra de arquitectura — deve servir determinadas pessoas num determinado lugar e tempo... As instruções curriculares são documentos bem intencionados, mas são ficção. (pp. 1 e 6)

E, mais adiante, disse que era preciso terminar a “luta” entre disciplinas, e incentivou os professores a serem *designers* dos seus próprios currículos, dizendo, além disso, que todos os professores deveriam partilhar responsabilidades no ensino da leitura, escrita, elocução e compreensão do que se ouve. Tudo isto com apoio (formação) por parte das entidades gestoras do sistema.

Afinal, parece que existem temas recorrentes em dois países tão diferentes, que foram objecto de análise neste artigo. Isto apesar de terem tido evoluções tão distintas, e de as grandes discussões teóricas existirem num e terem faltado no outro.

### Síntese

O debate positivismo — pós-modernismo só tem sentido se conseguir despertar nos teóricos do currículo o sentimento de que este tem de se ajustar constantemente às condições da vida real que as crianças e adolescentes experienciam, sem, todavia, deixar de ter em consideração que há limites que os educadores, precisamente porque são educadores, têm de respeitar. Problemas actuais, como a multiculturalidade — com todas as implicações políticas, sociais e culturais que arrasta consigo — não podem ser resolvidos, em termos de currículo, na base de uma opinião pessoal, de uma visão proveniente de uma “história de vida”. Aqui, uma teoria esclarecida tem de guiar a prática dos professores, ou por ela ser construída. O que não pode é tolher, noutras áreas, a liberdade de acção que lhes é inerente e lhes deve ser reconhecida. É no equilíbrio entre a teoria a prática que se poderá conseguir

encontrar o melhor rumo para um currículo do futuro. E a Universidade tem, neste campo, uma palavra muito importante a dizer.

---

<sup>1</sup> Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA. A referência é de António Nóvoa, na “Nota de Apresentação”, p. 14.

<sup>2</sup> Todas as traduções são do Autor.

<sup>3</sup> Embora esta Sociedade, como tal, e deste modo o movimento, tenham desaparecido em meados do século, o espírito da escola, nos Estados Unidos, conserva ainda muito das suas ideias primitivas.

<sup>4</sup> Por curiosidade, refere-se que os resultados do estudo mostraram que o currículo seguido pelos alunos nas escolas secundárias não era relevante para que tivessem êxito nos cursos superiores que seguiram — tanto os alunos das 30 escolas como os que não estavam integrados no estudo obtiveram resultados semelhantes.

<sup>5</sup> Em itálico no original.

<sup>6</sup> Faziam parte desse grupo, além do Autor deste artigo, como responsável da Direcção-Geral do Ensino Secundário, os seguintes professores: do ensino secundário, a Dr.<sup>a</sup> Maria Branco e a Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Duarte da Silveira Mascarenhas; do ensino preparatório, a Dr.<sup>a</sup> Maria José Pacheco e o Dr. Helder Ivo Pacheco; e do ensino primário, a inspectora Maria Maurícia Macedo.

## Referências

- Apple, M. (1975). Autobiographical statement. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*, pp. 89-93.
- Berkeley, CA: McCutchan. ASCD (1998). Playing hardball with curriculum. *Education Update*, 40(8), 1/6.
- Bernstein, B. (1975, 1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bobbitt, J. F. (1912). Elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher*, 12(6), 259-271.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Vantage.
- Carneiro, R. (Coord.) (1977). *A organização do desenvolvimento curricular em Portugal: Um estudo preliminar*. Lisboa: GEPMEC.
- Carr, W., & Kemmis, W. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Coulby, D., & Jones, C. (1995). *Postmodernity and European education systems*. London: Trentham Books.
- Counts, G. (1930). *The American road to culture: A social interpretation of education*. New York: John Day Co.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1931). *The way out of educational confusion*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Diamond, C. T. P., & Mullen, C. A. (1999). The postmodern educator: Arts-based inquiries and teacher development. New York: Peter Lang.
- Eisner, E. (1967). Educational objectives: Help or hindrance? *School Review*, 75, 250-260.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (2.ª edição). Porto: Afrontamento.
- Freitas, C. M. V. de (1996). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio - Educação e Sociedade*, 10, 99-118.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. A. (1983). Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the State, and cultural struggle*. New York: State University of New York Press.
- Goodlad, J. (1964). *School Curriculum Reform in the United States*. New York: The Fund for the Advancement in Education.
- Goodlad, J. (1979). Curriculum inquiry: The study of curriculum practice. New York: McGraw Hill.
- Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA.
- Herrick, V., & Tyler, R. (Eds.) (1950). *Toward improved curriculum theory*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Hlebowitsh, P.S. (1993). Radical curriculum theory reconsidered: A historical approach. New York: Teachers College Press.
- Hlebowitsh, P. S. (1997). The search for the curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 507-511.
- Hlebowitsh, P. S. (1999). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 342-354.
- Jackson, P. W. (1980). Curriculum and its discontents. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 159-172.
- Jackson, P. W. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: The Macmillan Company.

- Kliebard, H. M. (1979). The drive for curriculum change in the United States, 1890-1958. I — The ideological roots of curriculum as a field of specialization. *Journal of Curriculum Studies*, 11(3), 191-202.
- Lawton, D. (1978). Why curriculum studies? In D. Lawton, P. Gordon, M. Ing, B. Gibby, R. Pring & T. Moore, *Theory and practice of curriculum studies* (pp. 1-6). London: Routledge.
- Lawton, D., Gordon, P., Ing, M., Gibby, B., Pring, R., & Moore, T. (1978). *Theory and practice of curriculum studies*. London: Routledge.
- Lewy, A. (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Loureiro, J. E. (1974). Escola Normal Superior de Lisboa. Esboço de um Programa de desenvolvimento e definição dos objectivos curriculares e programas. Lisboa: GEP-MEC.
- Olson, J. (1989). The persistence of technical rationality. In G. Milburn, I. F. Goodson, & R. J. Clark (Eds.), *Re-interpreting curriculum research: Images and arguments* (pp. 102-109). London: Falmer Press.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching postmodern world. A manifesto for education in postmodernity*. Buckingham: Open University Press.
- Pinar, W. F. (Ed.) (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1991). The reconceptualist approach. In A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 35-37). Oxford: Pergamon Press.
- Pinar, W. F. (Ed.) (1998). *Curriculum: Toward new identities*. New York: Garland.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Popham, J. (1972). Must all objectives be behavioral? *Educational Leadership*, 29(7), 605-68.
- Programas do Ensino Primário* (1960). Porto: Editora Educação Nacional.
- Schwab, Joseph J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 76(1), 1-23.

- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper and Bros.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor*. Farnborough: Saxon House.
- Wraga, W. G. (1996). Toward a curriculum theory for the new century: Essay review of Patrick Slattery, *Curriculum Development in the postmodern era*. *Journal of Curriculum Studies*, 28(4), 463-474.
- Wraga, W. G. (1999). "Extracting sun-beams out of cucumbers": The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. *Educational Researcher*, 28(1), 4-13.
- Young, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future: From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.

## DEBATING THE CURRICULUM: POSITIVISM—POST-MODERNISM. THEORY—PRACTICE

### ABSTRACT

In the United States a persuasive debate on curriculum occurs in this moment. The reconceptualists, the dominant force in the post-modern curriculum theory, espouse for teachers total freedom on curriculum development. They fight against the Tylerian rationale, which according to their views is hostage of the positivism. However, the reconceptualists do not give any attention to the practice in schools. In this essay, after the analysis of that debate, the Author focuses on the curriculum in Portugal, trying to understand its recent evolution. Although in Portugal the passionate debate on curriculum is missing, today there is a trend to give teachers much more responsibilities as curriculum developers than in the past. However, the Author advises that it is necessary to be cautious when considering the post-modern curriculum theories.

**Key-words:** Post-modernity; Curriculum theory; Curriculum development.

## LE CURRICULUM EN DÉBAT: POSITIVISME—POST-MODERNITÉ. THÉORIE—PRATIQUE

### RESUMÉ

Dans les États-Unis le débat sur le curriculum a été très vif. Les réconceptualistes, qui émergent comme une force dans la post-modernité, réclament pour les professeurs, comme responsables pour la gestion du curriculum, une totale liberté. Ils s'écartent des idées de Tyler, notamment de sa *rationale*, qu'ils trouvent trop dépendante des idées positivistes. Pourtant, les réconceptualistes ne montrent pas d'intérêt envers la pratique dans les écoles. Dans cet essai, après l'analyse du débat, on s'occupe de la situation du curriculum au Portugal, surtout de sa plus récente évolution. Si entre nous le débat vif manque, on voit aujourd'hui une tendance pour donner aux professeurs plus responsabilité dans la conduction de leurs classes qu'il avaient auparavant. En tous cas, l'Auteur croit qu'il est absolument nécessaire être sereinement critique des théories des curriculistes post-modernes.

**Mots-clé:** théorie du curriculum ; développement curriculaire; pratique de la classe.