

O CURRÍCULO E AS COMPETIÇÕES FERIZES

O conhecimento como valor universal

A questão de um vínculo forte entre política e educação marcou o processo de formação do pensamento pedagógico brasileiro a partir dos anos 1970; direta ou indiretamente, a questão esteve na raiz das inúmeras controvérsias que assinalam a história da evolução desse pensamento.

Entre essas controvérsias está a questão do valor universal do conhecimento, presente não apenas nas polêmicas da primeira fase, entre os diversos teóricos do reprodutivismo escolar, mas igualmente na segunda, quando surgiu a Pedagogia dos conteúdos. Foi preciso tempo e discussão para que ocorresse uma superação mínima do enfoque sociológico que tomava o conhecimento como “construção social”. Uma admissão minimalista do valor universal do conhecimento ocorreu apenas na metade dos anos 1980 e foi assim formulada: “Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal.”

O valor universal do conhecimento não se limitava, na concepção do autor da frase citada, ao campo da natureza. Ele entendia que a universalidade e a objetividade também se estendiam ao campo dos fenômenos sociais. Essa cláusula era importante para que ficasse registrado que eram igualmente objetivos “os conhecimentos das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista”.

O que você leu anteriormente é um pastiche do texto de Carlos Nelson Coutinho, “A democracia como valor universal”. Substituí a palavra “democracia” pela palavra “conhecimento” e fiz apenas ajustes menores.¹ Com esse pastiche proponho um paralelo entre a discussão dos anos 1970

sobre o valor universal (e não apenas estratégico) da democracia e as atuais discussões sobre currículo, nas quais a dimensão universal e a objetiva do conhecimento estão sendo postas à prova.

A Pedagogia brasileira viveu um debate semelhante àquele originado por Coutinho. É suficiente lembrar os textos de Demerval Saviani e do grupo da Pedagogia histórico-crítica dos conteúdos. Desde logo é preciso acrescentar que, apesar das declarações em favor de uma epistemologia universalista e objetiva, até há bem pouco tempo Saviani não renunciava a uma importante restrição, que ele deixa bem clara nessa passagem:

Portanto, para resolvê-las [as contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção] é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. E só a partir daí será possível resolver também os graves problemas educacionais que vêm afligindo os educadores e toda população brasileira.²

Os pedagogos histórico-críticos revalorizaram a escola e os conhecimentos objetivos, mas não perderam a ternura pela vontade de conhecimento das leis da história. Fica evidente na passagem citada que a solução dos problemas educacionais é dependente de alterações profundas nas relações sociais.

O campo do currículo e da Pedagogia vem tocando uma mesma melodia desde o final dos anos 1970 e não produziu até hoje um manifesto semelhante ao de Carlos Nelson Coutinho.³ A teoria do currículo hegemônica no Brasil diz que

[...] o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.⁴

Essa teoria do currículo gira em torno da sociologia do conhecimento e dos estudos culturais. Assim, de onde pouco se espera convém pouco esperar, pois nesse andar o valor universal e objetivo do conhecimento aguardará um bom tempo pelo seu reconhecimento na academia.

“Competições ferozes”

A divulgação da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular criou um fato raro: a expressão “currículo escolar” passou a frequentar o noticiário. A Base foi apresentada em 2015 – ela decorre de uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – como uma proposta de fixação dos conhecimentos essenciais que devem ser trabalhados nas escolas em todos os níveis de ensino básico. O objetivo principal é que ela seja um instrumento de gestão pedagógica e acompanhamento da vida escolar, um sistema grande e complexo. O sistema escolar brasileiro tem quase duzentas mil escolas e mais de dois milhões de professores. Com a Base, passa a existir, simultaneamente, uma orientação para a escolha dos conteúdos fundamentais a ser ensinados e uma lista de objetivos de aprendizagem para cada etapa da vida escolar. Os conteúdos e os objetivos previstos pela Base devem deixar espaço para que cada região e escola incluam elementos que atendam às particularidades de seu contexto.

A proposta da Base ocupou as páginas dos jornais devido, principalmente, à forte polêmica em torno dos conteúdos e objetivos previstos para algumas disciplinas, entre elas as de História e Literatura. No caso da História, os curriculistas teriam privilegiado conteúdos ligados diretamente a Brasil e África, deixando em segundo plano aqueles classicamente abordados na disciplina. De um dia para outro, a conversa sobre o currículo saiu do círculo dos especialistas, passou para os editoriais dos grandes jornais e dali foi para as redes sociais. A questão da existência ou não de uma Base Curricular Nacional deixou de ser um tema dos especialistas e passou a ser matéria do noticiário cotidiano.

As polêmicas sobre a Base Nacional Comum Curricular continuam. Uma das críticas da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (Anped), que destaquei anteriormente, dirige-se à *própria ideia da formulação de objetivos de aprendizagem*, que são considerados por ela um fato que fica *aquém* das verdadeiras aprendizagens relevantes no processo educativo. Outro tipo de crítica concorda com o conceito de uma Base Curricular, mas discorda de alguns resultados obtidos. É o caso de algumas discussões sobre os conteúdos de História, Literatura e Arte.

Existem também críticas não apenas aos resultados pontuais, mas à metodologia e a algumas características estruturais da proposta. A proposta que temos é o resultado do trabalho isolado de grupos de especialistas nas diversas áreas e não há sinais de uma etapa de trabalho no qual ao menos as áreas sejam submetidas a uma integração. Para que o leitor entenda: se o grupo de Língua Portuguesa coloca como objetivos de primeira série do nível médio que o aluno seja capaz de identificar a estrutura de um argumento, espera-se que o grupo de Filosofia ofereça esses elementos em sua proposta para a mesma série. *Não* há esse tipo de trabalho na Base Curricular que está em discussão. Nela, por assim dizer, as disciplinas não conversam entre si, o que seria de se esperar em um país cujas leis educacionais insistem em louvar a interdisciplinaridade. Não houve trabalho interdisciplinar na elaboração da Base e só isso seria suficiente para algum ceticismo quanto aos resultados a que chegaremos.

Cada um dos grupos de trabalho fez o que pôde e o resultado reflete a quantas andamos em cultura curricular e pedagógica. Há grupos maduros, com alguma tradição em pesquisa na área, mas há disciplinas que apenas começam, como Sociologia e Filosofia. O que se espera é que cheguemos, na versão final, a uma maior consistência na redação dos objetivos de aprendizagem, pois na versão inicial cada grupo decidiu-se por um estilo; é recomendável um trabalho na integração entre disciplinas e áreas em um mesmo nível, na dosagem progressiva dos desafios de aprendizagem, na avaliação adequada do tempo escolar previsto para cada item, nas decisões sobre o mínimo fixo e o variável regionalmente. O desafio da elaboração de uma Base Comum, no entanto e em que pese a contrariedade de uma parte da comunidade pedagógica, parece ser inarredável, não apenas pela força da lei, mas igualmente como parte dos esforços que nos faltam fazer para que nosso sistema educacional promova inclusão com qualidade.

Este livro não é uma proposta de discussão da Base Nacional Comum Curricular, mas de aspectos da educação brasileira que incidem sobre ela, em especial algumas dificuldades de nossa cultura curricular. Quero passar a limpo algumas das razões pelas quais chegamos a certos extravios na conversa sobre currículo. Para o leigo, a expressão “currículo” designa uma lista de conhecimentos escolares. As polêmicas em torno

dos documentos da Base reforçam esse uso do termo, pois se discute sobre a presença ou ausência deste ou daquele conteúdo nesta ou naquela disciplina. E ao leitor dos documentos é esclarecido que a Base “vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio”.⁵

Por mais que os especialistas protestem e que o currículo seja mais do que uma relação de conhecimentos essenciais sequenciados, faz parte dele, em alguma instância, uma listagem de conteúdos e objetivos, um certo horizonte de expectativas e direitos de aprendizagem. Como esclarece o documento introdutório da BNCC, o currículo é um instrumento para a gestão pedagógica, pois é com base nele que podemos acompanhar a vida escolar das crianças. Ele é também, como consta em documentos patrocinados pelo Ministério da Educação, “um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados”.⁶

Bastaria que o leigo lesse essa advertência em um documento que tem selo oficial para que não se surpreendesse com as polêmicas em torno do currículo. Seria estranho se não ocorressem “competições ferozes”.

Uma tradição interrompida

A tradição dos estudos curriculares no Brasil é relativamente recente. De certa e lenta maneira, ela acompanha, com ênfases e ritmos diferentes, o ciclo internacional, que costuma ser dividido em três grandes fases: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas do currículo.⁷ Há sutilezas e subdivisões nessas teorias, mas aqui abordarei apenas algumas características do período mais recente, a partir dos anos 1970.

Os estudos de currículo predominantes nas universidades brasileiras até os anos 1970 eram influenciados por autores como Ralph Tyler e Hilda Taba. Entre as referências importantes na época estavam Marina Couto, Lady Lina Traldi, Dalila Sperb, entre outros nomes.⁸ Essas au-

toras foram influentes na teoria curricular brasileira entre os anos 1960 e 1970 e defendiam o que era então chamado de “currículo por objetivos”.⁹ Essa expressão generalizou-se porque uma das principais etapas do planejamento de ensino nesse modelo consistia na especificação dos objetivos, rendimentos ou realizações que os estudantes deveriam obter nos diferentes momentos de suas vidas escolares. O modelo levava a algo assim:

[...] quando o aluno estiver estudando os componentes de Matemática, na primeira série do ensino médio, deverá ser capaz de operar com vetores (soma e multiplicação por um escalar), interpretando essas operações geometricamente e representar transformações no plano por meio de vetores.

Retirei esse exemplo da proposta atual de Base Curricular.¹⁰

Uma tradição retomada?

Estamos voltando à teoria curricular dos anos 1960? Sim, ao menos em parte. O leitor das propostas da Base constata que a parte sua essencial consiste na indicação de itens de aprendizagem para as diferentes etapas da vida escolar e é a indexação do objetivo com a série que permite o acompanhamento e avaliação da vida do estudante.

O que estamos fazendo com a Base Curricular tem um parentesco com algo que foi duramente criticado e literalmente abandonado pelos estudos curriculares progressistas que tomaram conta da Pedagogia brasileira a partir dos anos 1980. Uma parte das atuais críticas à Base surge do próprio campo dos estudos curriculares que um dia desconfiou e recusou esse vocabulário de objetivos e conteúdos. Como chegamos a isso? Ou melhor, como *voltamos* a isso? E, melhor ainda, *de fato* voltamos a isso ou a algo apenas *parecido* com isso? *Podemos* ou *devemos* ter objetivos de aprendizagem? Voltarei, mais adiante, ao tema das outras etapas de nossos estudos curriculares. Por ora quero seguir um pouco mais com essa história dos objetivos para tentar ver melhor o que foi que um dia jogamos fora pela janela e agora estamos trazendo (ou não) de volta pela porta.

Queremos tanto Pitágoras

Tudo começou com uma falta de cuidado para com o conceito de “educação”. Se os primeiros teóricos exageraram na forma de ver a educação como um meio para obter certos objetivos que deveriam ser claramente enunciados,¹¹ os progressistas valeram-se do oposto e sustentaram que ninguém educa ninguém e, em nome desse ditado, praticamente sepultaram o campo curricular e, com ele, o campo das didáticas, pois a academia começou a ocupar seu tempo desconstruindo a escola.

O modelo de currículo por objetivos surgiu no momento de expansão dos serviços educacionais públicos, o que demandou esforços inéditos de planejamento e na distinção entre *finalidades* e *objetivos* educacionais, algo importante para usos menos vagos do conceito de educação. O campo das finalidades comportava os enunciados amplos, de natureza antropológica e política, que incluíam a transmissão da cultura e a ampliação de um modo de vida democrático. Esses enunciados mais gerais deveriam ser a fonte de inspiração para aquilo que seria indicado em um nível mais específico, aquele dos objetivos de aprendizagem. Foi nessa época que se consagraram entre nós as ideias básicas que deveriam presidir o planejamento educacional: a realização de diagnósticos de contexto, a formulação de objetivos compatíveis com o diagnóstico, a seleção e a organização de conteúdos, a seleção e a organização das experiências de aprendizagem mais adequadas para aquele contexto, bem como a seleção e a organização das formas de avaliação compatíveis. Esses conceitos foram bem recebidos na cena pedagógica de então, pois o planejamento curricular, assim concebido, não apenas era de bom senso, mas também progressista, pois introduzia racionalidade e argumentos em um meio que era dominado por personalismos e improvisação.

Aos poucos, no entanto, aconteceram os excessos e o modelo passou a ser visto como uma camisa de força, perdendo o prestígio que havia justamente obtido.¹² Junto aos exageros decorrentes da própria lógica do modelo, firmava-se no Brasil o processo de resistência à ditadura militar. Em sintonia com esse momento, as faculdades de Educação passaram a valorizar, mais do que o estudo e a redação de objetivos comportamentais, a compreensão dos aspectos sociais e políticos da escola. Começava

ali o abandono da teoria curricular como a conhecíamos, como uma tarefa que incluía também o trabalho miúdo da especificação de objetivos de aprendizagem.

De certa forma, a conversa em torno de uma Base Curricular Nacional está voltando a isso. Eu escrevi “de certa forma” porque não se volta do mesmo jeito ao ponto de partida, depois de tanto tempo. É como se agora, após 30 anos de normalidade democrática, pudéssemos finalmente voltar a conversar sobre o quanto queremos bem ao teorema de Pitágoras e à regra de três, minimizando nossas preferências políticas.

As críticas ao modelo de objetivos de ensino

Voltamos a ser “tradicionalistas” em matéria de currículo quando aceitamos falar, como fazem os documentos da Base Nacional, em objetivos de aprendizagem? Mais uma vez, trata-se de uma questão que depende do esclarecimento de detalhes que costumam ser esquecidos. Repassarei aqui algumas das principais críticas que foram feitas ao modelo de currículo por objetivos.¹³ Uma delas é que as técnicas de redação de objetivos de aprendizagem somente funcionam bem quando são aplicadas aos conteúdos curriculares mais simples e triviais. Com essa providência, os conteúdos podem ser operacionalizados na sala de aula, com a consequência de certa desconexão do planejamento curricular em relação aos resultados mais importantes que se esperam do processo educacional. O modelo podia ser considerado interessante para metas triviais, mas seria inadequado para os fins mais amplos da educação. O modelo foi, então, chamado de “tecnicista”, pois, entre outros aspectos, privilegiava o detalhamento e tirava a atenção das metas mais amplas.

Essa crítica era usualmente combinada com observações acerca dos longos prazos requeridos para a realização de mudanças importantes na educação. Assim, um modelo orientado pela formulação de objetivos de aprendizagem expressos operacionalmente poderia ser bom para empresários, mas de pouca valia no campo educacional.

Uma outra direção de críticas dizia respeito ao controle do trabalho do professor, que se veria engessado pelo cumprimento dos passos previstos pelo currículo. Na medida em que o modelo previa objetivos e direitos

de aprendizagem explícitos, isso inibiria uma certa dimensão do trabalho do professor, em especial aquela de aproveitar as oportunidades de ensino que surgem no cotidiano. Essa mesma tecla do controle serviu para acionar uma outra direção de críticas: o modelo privilegiaria os comportamentos cognitivos que podem caber nos procedimentos de avaliação e mensuração e isso deixaria de contemplar outras dimensões da humanidade do aluno, mais dificilmente mensuráveis. Nessa mesma linha, o modelo de objetivos passou a ser visto como pouco democrático porque ele parecia fixar de antemão os ideais de comportamento cognitivo (em detrimento da área afetiva, por exemplo).

Por fim, o modelo passou a ser considerado pouco realista para áreas importantes do ensino, como artes e humanidades, nas quais a elaboração de objetivos de aprendizado parecia ser mais difícil. A lista das objeções ao modelo tradicional não era pequena.

Grandiloquências

Algumas dificuldades que surgem nessa conversa têm sua origem no fato de que estamos olhando menos para o ensino e a escola e mais para uma teoria da ação social defendida com conceitos demasiadamente amplos, para não dizer vagos.¹⁴ Seria muito raro que não houvesse nada razoável nas autoproclamadas teorias críticas, mas seria ainda mais incomum se nada prestasse naquelas que são chamadas genericamente de “teorias tradicionais”.¹⁵ Há duas razões para isso. A primeira delas é que a educação possui, necessariamente, uma dimensão conservadora. Abordarei esse tema mais adiante. A outra é que há áreas do ensino nas quais o modelo de currículo por objetivos pode funcionar muito bem, sem que o aspecto essencial de indeterminação, intrínseco à formação educativa, seja desrespeitado.

Não é fácil dizer onde e como o modelo de currículo por objetivos pode funcionar bem. Há uma convicção generalizada de que as primeiras elaborações sobre currículo foram simplificadoras e, algumas vezes, transplantaram mecanicamente os conceitos da teoria do planejamento empresarial ou governamental. Por outro lado, as caracterizações clássicas da educação usualmente apenas indicavam seus propósitos superiores

e, com isso, ficava à descoberto um amplo campo de aspectos essenciais. Em nome de ideais grandiosos, o simples treinamento, a mera instrução, a memorização de conteúdos e procedimentos, os pequenos rituais de iniciação foram deixados de lado. Em nome de uma crítica ao tradicionalismo na educação, a palavra de ordem passou a ser que ninguém educa ninguém. A educação começou a ser vista na essência pelos seus aspectos pretensamente mais elevados, que apenas disfarçavam confusões e grandiloquências.

Desempacotando o conceito de educação

Educação *também* rima com indeterminação, mas não apenas isso. Em primeiro lugar devemos lembrar os processos de *habituação* e *treinamento* aos quais nossos filhos são submetidos desde que nascem. Alguns desses processos são tão sutis que nem sequer nos damos conta deles. Pois não é assim que a criança habitua-se primeiro a confiar em alguém, em abraços e sorrisos? Ela habitua-se com a repetição das palavras e dos gestos e vai afinando sua mão para tocar aqui e ali. Em todas as sociedades há um tempo privilegiado para a lenta formação das mais diversas capacidades que exigem a repetição, o hábito, o treinamento, a memória. São centenas de situações de aprendizado de usos dos mais variados instrumentos para manipular coisas que um dia serão feijões ou casas, canoas ou carroças, desenhos e comidas; mesmo que não usemos um vocabulário de objetivos, o critério universal para a avaliação dos aprendizados de habituação e treinamento é o exame das realizações da criança diante dos padrões admitidos pela comunidade.

A educação comporta também os processos de *instrução*. Há coisas que precisamos saber em nossos corações e, por isso mesmo, dizemos *de cor*. O mundo é vasto demais e as gerações, numerosas. Com alguma sorte, elas acumularam informações valiosas para a nossa sobrevivência e uma parte substantiva de nossas vidas depende de que sejamos instruídos sobre coisas elementares que precisamos saber, fazer, lembrar. Se no treinamento e na habituação acionamos as camadas mais profundas e corporais da memória, no passo seguinte da instrução somos convidados a guardar informações de prontidão essencial. No nível instrucional tam-

bém não há o que objetar ao modelo de currículo por objetivos, exceto os exageros que o bom senso se encarrega de cuidar. As lembranças e os reconhecimentos são pilares em nossas vidas.

Quando consideramos a educação como um conceito que traz muitas camadas dentro de si não podemos esquecer os processos de *iniciação*: “a iniciação se ocupa da familiarização com valores e normas sociais e uma iniciação realizada com êxito dá lugar a uma capacidade para interpretar o entorno social e antecipar a reação às próprias ações”.¹⁶

Talvez seja mais adequado falar no plural aqui, em *iniciações*, pois elas começam nos círculos mais íntimos e depois se expandem. Elas podem ser mais ou menos explícitas e seus limites são variáveis, podem ser mais ou menos sérias, mais ou menos rígidas. Em algumas épocas da vida certas normas e ideais podem ser promovidos de forma intensiva como nos momentos de escolarização formal. Surgem ali as tensões típicas das iniciações, distribuídas em um arco que inclui desde as identidades que sonhamos ter a partir das intenções da escola até aquelas que surgem junto aos mais variados grupos de pares, grupos, bandos e bondes. A forma de vida que a escola promove ao apresentar-se para a criança como uma comunidade de formação orientada pelos valores de compaixão e verdade representa o grande contorno de uma iniciação. Aqui podemos pensar que os objetivos mostrarão uma direção, mas serão, ao mesmo tempo, um tanto vagos. O sentido da iniciação fica mais evidente quando vemos que ele está ligado aos nossos esforços de introduzir as crianças e os jovens nos sistemas de pensamento, no conhecimento da cultura, nos valores de pertencimento e autonomia que nos alimentam. Não podemos aqui ter medo das palavras, são processos de *indução*. Quando eles são bem realizados permitem o desenvolvimento de nossa capacidade para não apenas captar relações e juízos, mas também para progressivamente estabelecê-los por nós mesmos.

Quanto mais nos elevamos nas camadas do processo educativo – *habituação, treinamento, instrução, iniciação, indução* –, mais se torna complexa a aplicação do modelo de currículo por objetivos. Os problemas mais interessantes ocorrem na área de indução ao conhecimento, pois se trata de uma tarefa na qual as diferentes camadas da educação estão presentes. De um lado, quando aprendemos a falar, colocamos em ação as estruturas

conceituais e inferenciais da linguagem, das quais nem sempre temos uma consciência explícita e de cujas potências nem sempre suspeitamos; mas quando aprendemos nossa língua materna, não estamos apenas dominando um código, pois ele traz consigo algo que um dia chamaremos, com sorte, de “mundo”. Aqui surge (ou não) a aventura do conhecimento, pois queremos induzir nossos filhos a uma explicitação dos níveis básicos de conhecimento que acompanham a aquisição da língua materna. O nome disso pode ser escola e currículo.

A melhor crítica ao currículo por objetivos é voltar-lhe as costas?

O conceito de educação, quando desempacotado na direção sugerida aqui, pode ser compatibilizado com a formulação de currículos por objetivos. O mapeamento obtido com a explicitação do conceito será valioso para indicar as situações nas quais o modelo pode ser aplicado com mais ou menos sucesso, ou quando deve ser simplesmente deixado de lado. Evita-se, assim, a repetição da tragédia dos anos 1980, quando a crítica ao modelo de currículo por objetivos consistiu em voltar-lhe as costas.

A caracterização do currículo, como indiquei atrás, tem sido um campo de lutas ferozes. Uma sugestão menos metafórica é a de Stenhouse. O currículo, diz ele, é “uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educacional, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser levado efetivamente à prática”.¹⁷

Essa definição nos leva aos temas de conteúdos e métodos de ensino, aos problemas decorrentes de sua aplicação concreta nas instituições escolares, a princípios de planejamento e de avaliação e, enfim, a propostas educacionais, pois o currículo será o conjunto das iniciativas, dos meios e dos procedimentos com os quais tentamos colocar em prática nossas convicções de indução formacional.

Como se teoriza hoje sobre currículo no Brasil, à parte as polêmicas sobre a Base Curricular Nacional? As vozes hegemônicas da teoria curricular brasileira distribuem-se em um espectro que começa na esteira de um movimento que ficou conhecido como a Nova Sociologia da

Educação (NSE). Voltarei a esse tema mais adiante. Por ora basta dizer que a NSE tem seu início simbólico em 1971, com a publicação do livro *Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação*. Essa Nova Sociologia da Educação foi rapidamente afunilada entre nós. Os pedagogos brasileiros enveredaram pelas obras de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet, para divulgar um evangelho reprodutivista em diversas versões. O ponto de partida consistiu na sustentação de que a escola era um instrumento de reprodução do capitalismo, por meio da difusão dos valores da classe dominante. As diferenças entre os reprodutivistas correram por conta de quanto cada um deles concedia em valor e autonomia para o conhecimento e a escola. A segunda onda veio com Michael Apple e Henry Giroux. Os escritos deles sobre as relações entre currículo, poder e ideologia ocuparam o lugar dos poucos estudos curriculares à moda antiga que porventura ainda existiam. Nesse mesmo período – a segunda metade dos anos 1970 – firmou-se a posição de Paulo Freire como liderança pedagógica, em um clima aparentado, mas apenas de longe, com a Nova Sociologia da Educação. Abordarei o tópico mais adiante.

No final dos anos 1970, o giro sociopolítico no campo do currículo consolidou-se e, com ele, os estudos curriculares ligados aos conteúdos e às didáticas foram varridos para baixo do tapete pedagógico. No lugar deles entraram as teorias da ação social aplicadas à educação. O esvaziamento da escola foi de tal ordem que surgiu no início dos anos 1980 um movimento que procurou recuperar o que havia sido sacrificado no altar da crítica. Tratava-se da “Pedagogia histórico-crítica”, um grupo que não queria abrir mão do território comum da crítica e apresentou-se ainda como “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”.¹⁸ O grupo notabilizou-se pela defesa de uma separação entre educação e política (“inseparáveis, mas distintos entre si”¹⁹) e pela valorização do conhecimento escolar. Ficaram também conhecidos como “conteudistas”. Nas palavras de Moreira, “os conteudistas propõem-se, então, a resgatar a importância dos conteúdos e a ressaltar a função básica da escola que é, segundo eles, a transmissão de conhecimento”.²⁰

O grupo também ficou conhecido por esgrimir as primeiras críticas à pedagogia de Paulo Freire, acusado de valorizar a cultura popular de uma

forma que terminaria por não promover adequadamente a inserção do aluno no conhecimento escolar.²¹

Depois da *Pedagogia dos conteúdos*, que faz parte da onda das teorias críticas, surgiram as teorias *pós-críticas*, que colocaram na agenda da Pedagogia os estudos culturais e seus temas: feminismo, gênero, etnias etc. Esses novos temas, no entanto, foram tão fascinantes e cresceram tanto que terminaram por ocupar praticamente toda a atenção. Apresso-me a acrescentar: não há nada de errado na investigação dos aspectos políticos e culturais que envolvem a escola, mas ela também é didática, conteúdos, ensino e aprendizagem, e nosso cuidado com a política não pode implicar o menor descuido dessas dimensões.

É nesse ambiente, do campo curricular ocupado principalmente com os estudos culturais, que estamos elaborando uma base nacional de objetivos de aprendizagem. A qualidade do resultado a que chegaremos será proporcional à de nossa cultura curricular, que é próxima a quase nada.

NOTAS

- ¹ Ênio Silveira et al., *Encontros com a civilização brasileira*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, pp. 33-47.
- ² Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica*, Campinas, Autores Associados, 2013, p. xvi. As passagens anteriores, entre aspas, também são de autoria de Saviani, no mesmo livro, na p. 50.
- ³ Uma boa avaliação do manifesto pode ser encontrada em Nogueira, 2013.
- ⁴ Antônio Moreira e Vera Candau, *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 28.
- ⁵ Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>, acesso em 15 fev. 2016.
- ⁶ A frase está em um dos documentos oficiais da Base Curricular Nacional. Trata-se do estudo realizado por Antônio Moreira e Vera Candau, op. cit., p. 28.
- ⁷ Essa periodização pode ser encontrada, por exemplo, nos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva. Não vou discutir aqui o curioso uso da palavra “teoria” que tem curso livre na literatura sobre o tema, mas não podemos deixar de ver aqui o tributo que a Pedagogia paga ao modelo sociológico que se tornou dominante a partir dos anos 1940. Outros teóricos, adeptos de outras científidades, falam em “campo do currículo”, “estudos curriculares” etc. Farei um uso alternado dessas expressões.
- ⁸ Acompanho aqui as sugestões de Antônio Moreira, *Currículos e programas*, Campinas, Papirus, 2012, p. 96.
- ⁹ Os antecedentes desse modelo estão nos livros de Franklin Bobbitt *The Curriculum* (1918) e *How to Make a Curriculum* (1924). Um bom resumo dessa história pode ser encontrado no livro de Lawrence Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, que traz também uma síntese da definição típica de currículo nos anos 1960: “O conjunto de experiências planejadas proporcionadas pela escola para ajudar os alunos a conseguir, no melhor grau, os objetivos de aprendizagem projetados, segundo suas capacidades. [...] É o esforço conjunto e planejado de toda a escola, destinado a conduzir a aprendizagem dos alunos a resultados de aprendizagem predeterminados. [...] Em vista das deficiências da definição popular atual, diremos aqui que o currículo é uma série estruturada de objetivos de aprendizagem que se deseja obter. O currículo prescreve (ou ao menos antecipa) os resultados da instrução.” (Tradução nossa da edição em espanhol: Stenhouse, 1998, pp. 28-9.)

- ¹⁰ Esta proposta está disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>>, acesso em 15 fev. 2016.
- ¹¹ Esse modelo foi conhecido como “currículo por objetivos”. Os principais nomes são os Ralph Tyler (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de 1949) e de Hilda Taba (com seu *Curriculum Development: Theory and Practice*, 1962). Eles tiveram muita influência nos estudos curriculares brasileiros nos anos 1960 e 1970.
- ¹² “Planejar um currículo, nesse período, demandava responder, de forma minuciosa, ordenada e clara, muitos quesitos de planilhas; o macroplanejamento curricular tinha, na outra ponta, na sala de aula, o plano de ensino redigido com verbos comportamentais que deveriam indicar precisamente os rendimentos esperados ao final da aula. Isso, dizia-se, era a condição necessária para uma avaliação adequada. Esses procedimentos, com o passar do tempo, começaram a ser vistos como abusivamente racionais; dizia-se que esse tipo de planejamento procurava antecipar acontecimentos que não comportavam tamanha previsibilidade; outra acusação é que se privilegiava a abordagem psicológico-comportamentalista e com isso passava-se ao largo dos aspectos sociais e políticos da educação; acima de tudo denunciava-se a camisa de força dos objetivos comportamentais ao modo de Bloom.” Ronai Rocha, *Ensino de Filosofia e currículo*, 2. ed., Santa Maria, Ed. da UFSM, 2015, p. 91.
- ¹³ Retomo nesse ponto o tratamento que dei a esse tema no meu livro *Ensino de Filosofia e currículo*.
- ¹⁴ As teorias da ação e do controle social foram decisivas para a Sociologia da educação que se tornou dominante, escreve Michael Young no prefácio de *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (London, Collier-MacMillan, 1971). Um trabalho decisivo nessa direção foi o de Alan Dawe, como, por exemplo, “Teorias da ação social”, em Tom Bottomore e Robert Nisbet (orgs.), *História da análise sociológica*, trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- ¹⁵ Poucas palavras são tão castigadas na Pedagogia como “tradicional”. Ela foi deformada até o esvaziamento.
- ¹⁶ Stenhouse, op. cit, p. 122.
- ¹⁷ Idem, ibidem, p. 29.
- ¹⁸ Sobre esse grupo, o documento principal é o livro *Pedagogia histórico-crítica*, de Dermeval Saviani, op. cit. Há exposições sobre o tema nos livros de Antônio Moreira, op. cit., e Tomaz Tadeu Silva (*Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autêntica, 2005).
- ¹⁹ Demerval Saviani, *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*, São Paulo, Cortez, 1984, p. 85.
- ²⁰ Antônio Moreira, op. cit., 2012, p. 135.
- ²¹ Sobre esse ponto, veja Antônio Moreira, op. cit., 2012, pp. 136 ss.