

## MUDANÇA DE CURRÍCULO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Michael Young\*

Tradução de Bárbara Ann Newman\*\*

Estou preocupado com a questão da mudança em educação, com o problema de desenvolver uma teoria ou teorias, que possam possibilitar aos envolvidos em educação o conhecimento dos meios para modificar a própria experiência educacional ou a dos seus alunos e estudantes. Mesmo que este conhecimento leve-os a perceber que as lutas dos professores não são independentes de outras lutas, em qualquer campo de trabalho, nas comunidades onde as pessoas vivem (1). Quero fazer isso através de um exame crítico de duas concepções contrastantes de currículo, as quais são bem apresentadas por Maxine Greene (1971). Ela descreve a visão dominante de currículo dos filósofos educacionais, tais como Hirst e Peters (2), em termos de: *“uma estrutura de conhecimento socialmente definida, externa ao indivíduo e que deve ser por ele dominada”*; e a

---

\*Esta palestra foi apresentada originalmente sem referência e eu espero que possa, ainda, ser lida assim. Acrescentei anotações e bibliografia caso os leitores desejem se referir às obras usadas e que achei valiosas no preparo da palestra.

\*\*Professora de Inglês do curso de Letras da UCDB e Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Nota: a tradução e a publicação desta matéria contam com a expressa permissão do autor.

compara com a sua própria visão fenomenológica de currículo: *“uma possibilidade para o aprendiz como pessoa existente, preocupada, sobretudo, em dar significado ao próprio mundo da experiência”* (3).

Para os propósitos do momento eu chamarei estes dois pontos de vista de *“currículo de fato”* e *“currículo como prática”* (4). O *“currículo como fato”*, ou visão de utilidade do conhecimento (5), já foi oportunamente criticado como desumanizador e mistificador de educação, principalmente por sociólogos e filósofos inspirados no marxismo e na fenomenologia. Paulo Freire e Maxine Greene são apenas dois deles. As críticas, expressas na visão de *“currículo como prática”*, não começam pela estrutura do conhecimento, mas pelas intenções e ações dos homens. Argumento que tal visão, como um tipo de reação, exageradas às formas de conhecimento e aos objetivos, pode igualmente ser uma forma de mistificação. Considero que *“currículo como fato”* tem que ser visto para além de uma mera ilusão oportunista, para além de um verniz superficial na prática de sala de aula de professores e alunos; deve ser visto como uma realidade social historicamente contextualizada, expressando relações específicas de produção entre os homens (6). É mistificadora a maneira como se apresenta o currículo como tendo vida própria, a maneira como se obscurece, nele, as relações humanas que qualquer concepção de conhecimento tem embutida, deixando a educação não compreensível e não controlada pelos homens. A concepção alternativa, de *“currículo como prática”*, por sua vez, pode igualmente ser mistificadora, quando procura reduzir a realidade social de *“currículo”* às intenções e ações subjetivas dos professores e alunos. Isto limita a compreensão do surgimento histórico e da

persistência de concepções particulares de conhecimento e convenções particulares (das matérias escolares, por exemplo). Ficamos, por essa razão, limitados na capacidade de nos situarmos historicamente face aos problemas da educação contemporânea, e mais uma vez limitados na sua compreensão e no seu controle.

Antes de explorar estas duas visões contrastantes com maior detalhe, gostaria de tomar um exemplo: a matemática, para ilustrar a distinção entre teorias de conhecimento que desejo fazer. Para tanto usarei um argumento de David Bloor (1973) que, em “A Mathematician’s Apology” de G. H. Hardy, afirma: 317 é um número primo, não porque nós assim pensamos ou porque as nossas mentes são formadas de uma maneira e não de outra, mas porque é assim, porque a realidade matemática é construída dessa forma (currículo de fato - utilidade).

Hardy exemplifica a teoria realista do conhecimento que postula um campo de verdade, independente do homem, e tal teoria fundamenta aquilo a que eu me refiro como visão de “currículo como fato”. Bloor compara Hardy com Wittgenstein, quando discutindo inferências lógicas envolvidas em seqüências de números simples, escreve o seguinte:

*“Com prática sem fim, com exatidão sem misericórdia”; e é por isso que é inexoravelmente exigido que digamos todos “dois” depois de “um”, “três” depois de “dois” e assim por diante” (Bloor, 1967).*

Para Wittgenstein, nós é que somos inexoráveis e

não a matemática, e Bloor comenta:

*“Nossas crianças,”* escreve Wittgenstein, *“são não somente treinadas em cálculo, como também treinadas para adotar uma atitude específica em relação a um erro no cálculo”*. E continua Bloor: *“o sentimento de que o cálculo toma o seu próprio caminho, mesmo que nós como calculadores possamos nos enganar”*. Isto parece para mim um “insight” profundo de como nossos conceitos sobre conhecimento estão relacionados às nossas idéias a respeito de ensino e aprendizagem. Como Bloor ressalta, não é a teoria que nega a realidade social da matemática. Ele reconhece que a matemática é uma invenção e não uma descoberta, mas que ela, como toda invenção, pode vir a ter vida própria, pode ser materializada e, por isso, experimentada como externa aos homens. A questão (a qual retornarei), de como formas específicas de materialização emergem e persistem, não é adequadamente tratada, seja por se ignorar o problema, tal como as teorias de Hardy, ou por se tratar as regras da matemática, ou qualquer outra forma de conhecimento, como mera convenção ou uso, como Wittgenstein poderia ser interpretado.

Voltemos ao primeiro dos meus dois pontos de vista de currículo, “currículo como fato”.

A maior parte do que já foi escrito e as pesquisas a respeito de currículo, inevitavelmente o tratam como um **tópico**, ao invés de explicá-lo como uma **realidade social**. Ele se torna algo para ser preservado ou atualizado nas “grammar schools”\*, modificado ou tornado mais significativo para os menos capazes, ampliando ou integrando

---

\* Escola de segundo grau para preparo acadêmico.

para aqueles que se especializam cedo demais, e assim por diante. Podemos também perceber uma série de práticas administrativas que, embora comecem com a preocupação do que deveria estar acontecendo com os alunos e estudantes, na realidade, sustentam a idéia de que o currículo é algo para ser estudado, reorganizado e analisado; encontramos vice-diretores para currículo, professores para currículo, jornais de currículo, cursos sobre currículo e departamentos de currículo, e, é claro, toda uma produção de atividades acadêmicas é reconhecida na tentativa de desenvolver uma “teoria” de currículo. Paralelamente a isso encontramos novos interesses, como sociologia e psicologia de currículo, em que as duas disciplinas aplicam esse conceito em seus respectivos vocabulários. Para a sociologia, tem sido estratificação e integração, e para a psicologia, desenvolvimento mental e estágios de aprendizagem. Lembro que, em cada caso, problemas são criados, tanto com a separação de áreas como com a hierarquia entre as diversas áreas de pesquisa em sociologia, de tal forma que os nossos métodos não nos habilitam a resolvê-los, e também porque os nossos pontos de partida têm sido **conhecimento e currículo**, ao invés de **produção**, na prática, pelos professores e alunos. Os teorizadores acadêmicos, muitas vezes na procura de um espírito científico, podem ser muito mais ingênuos do que os professores. Eles apresentam o currículo como uma realidade para o qual a linguagem de causa e efeito, resistência e mudança é apropriada; isso descobrimos em artigos com títulos absurdos tais como: Como é que um currículo se modifica? Isto não é tão diferente da fala dos políticos que falam do “Interesse Nacional” ou “da Economia”, na qual uma ideologia é entendida erroneamente no conjunto de relações

sociais que ela procura legitimar. As relações sociais entre professores e educandos e as suposições sobre conhecimento e currículo nelas embutidas tornam-se mascaradas, ou até subordinadas à linguagem da teoria de currículo. Um paralelo pode ser feito com a Economia clássica que usava preços e salários como tópicos, mascarando, assim, as relações de produção entre patrões e empregados. Esta concepção de “currículo como fato”, com sua teoria fundamentada no conhecimento como externo ao conhecedor, com professor e educando, envolvidos nas opções escolares e livros-textos, é amplamente aceita e tem profundas implicações para os nossos conceitos de ensino-aprendizagem. Dizer que Eu ensino História ou Física subentende a existência de um corpo de conhecimento que o professor tem para ser transmitido (ao aluno que não o possui) por memorização, teste, investigação ou projeto. Embora isto se aplique mais obviamente às escolas secundárias, a noção de um corpo de conhecimento, mesmo de modo não formalizado como um conjunto de “matérias”, não está menos comprometido quando se diz: “Leciono para quarta série”. Esta é a estrutura que é subentendida pela maioria daqueles que já teorizaram sobre mudança educacional ou currículo. São professores, tanto quanto os filósofos, que vêem no ensino a iniciação das crianças em atividade que “valham a pena”, desde que esta iniciação seja vista como conhecimento e com validade pressuposta, com relações inevitavelmente hierarquizadas e não questionadas, o que faz a filosofia educacional meramente confirmar o que todo professor e aluno sabe, estabelecendo, assim, que as únicas explicações possíveis do fracasso dos alunos são tanto o “ensino mal feito”, como as características sociais ou psicologias do aluno. Nell Keddie (1971), comentando

o que está envolvido em tal concepção de currículo e ensino, argumenta que iniciar-se na forma de conhecimento vindo do professor é basear-se justamente em alunos que não questionam a base do conhecimento do professor. Da forma como eu vejo, as noções de ensino, como “conhecimento a ser transmitido”, envolvem a interação professor-aluno. Acho que também ilustra como a prevalência de tal conceito de conhecimento praticamente força a passividade do aluno, que neste caso se mostra extremamente relutante.

A ilustração a seguir reporta-se a um transcrito feito a leste de Londres numa classe equivalente a 5ª série, 1º ano de “comprehensive school”.

“Professor e alunos têm uma minhoca à sua frente:

Prof - Já viram exemplos de quanta terra é produzida?

Aluno - Não.

P. Terra na grama.

A. Não, eu só tenho visto buracos na grama.

P. Já viu qualquer outra coisa que pudesse indicar que havia uma minhoca na grama?

A. Sim, eles são chamados novamente, os buracos que fazem são chamados ...

P. Já viu aqueles montinhos?

A. Montinhos?

P. Já viu aqueles montinhos de ...

A. Folhas.

P. Na grama, pequenos ...

A. Buracos.

P. O quê?

A. Pontinhos.

P. Já viu, ...

A. Eu já vi buracos.

P. Você conhece alguma coisa chamado excremento?”.

Se você considera isto como exemplo de “ensino mal feito”, eu sugiro a você fazer perguntas semelhantes sobre qualquer exemplo do que você consideraria “ensino bem feito”. Afirmo que os pressupostos sobre o conhecimento não produzido pelo professor, e a ser transmitido por ele, têm as mesmas características de ensino “mal feito” e “bem feito”, e ambos criam nos professores e alunos uma sensação de “não sabedores”, e nestes últimos fica pior, pelo menos até que seu “conhecimento” seja confirmado pelo professor.

Se olharmos especificamente para o que Banks já chamou de “linha principal”, ou sociologia de educação “tradicional” (7), encontramos uma concepção de “currículo como fato” não menos penetrante. A maioria dos escritores de Durkheim até Parsons e Banks, concebem a educação como transmissão cultural, ou socialização, visando capacidade e valores. Assim, o problema do professor, que tem que planejar seu trabalho, é que na realidade não precisava de sociólogo para lembrá-lo desse conceito de educação. Isto já foi pensado, já está definido. Como pode, nessa circunstância, o professor projetar maneiras mais efetivas

para transmitir estas capacidades, sejam elas quais forem, para o maior número de alunos possível? Tudo o que tal teoria sociológica pode fazer é somente oferecer uma série de explicações, desde a carência cultural ou falta de capacidade nata dos alunos, até à referência à “estrutura da nossa sociedade” para explicar aos professores o porquê, de acordo com os padrões acadêmicos convencionais, eles são freqüentemente um fracasso.

O currículo escolar pode ser apresentado como uma série de portas de entrada para o mundo da competência adulta, embora os educadores tenham a tendência de buscar todo tipo de justificativa para as relações bastante tênues entre a “competência” definida pela escola e o que qualquer pessoa precisa para sobreviver no mundo, ou compreendê-lo para mudar este mundo para o qual, supostamente, estão sendo preparados. Comumente apresenta-se um mundo de matérias ordenadas, até mesmo quando assumem a forma de estudos integrados, constituindo-se em novas matérias ou integração delas, mesmo quando as velhas já foram novas um dia. Tome-se a Geografia e a Química como exemplo: elas são, sem dúvida, pelo menos para os professores, formas de produzir, integração de um conjunto muito distinto de temas e tópicos, de modo que, como em Nuffield Secondary Science\*, pode-se dizer “falta mais Química” - “falta Química”. Esta idéia de integração também é produzida por aqueles que ensinam Estudos Ambientais ou Ciências Físicas ou Ciências Sociais. Seria muito difícil justificar, a não ser em termos de costume e tradição, este segundo exemplo de integração. Há um ponto muito importante: a integração,

---

\*Ciência de Nível Secundário de Nuffield.

em ambos os casos, produz uma organização do mundo, através da qual o educando tem que encontrar o seu caminho em vez de envolver-se no processo de integração de si mesmo. Quando os alunos rejeitam a falta de continuidade entre o seu conhecimento do mundo e aquele que eles experimentam como organização seqüencial da escola, matérias, tópicos etc., eles invariavelmente são descritos como menos capazes ou não-acadêmicos. Tais descrições são coerentes do ponto de vista do “currículo como fato”, que nos diz a que se referem “capaz” e “acadêmico”. Esta visão de currículo é também pressuposta nas propostas de currículos para os menos capazes, e é ilustrada, por exemplo, pelo projeto do Conselho Escolar “Matemática para a maioria”. A diferença é que, enquanto o conhecimento é visto ainda como distante do real (difícil), professor e aluno envolvem ideais sobre o valor da matemática, e também sobre a suposta relevância de certas práticas matemáticas para as vidas dos alunos fora da escola. Assim as noções dominantes de currículo, aos quais eu já me referi, expressam uma relação de poder entre professor e educando, e um modelo relativamente passivo do professor como reproduzidor do conhecimento produzido em outro lugar por outras pessoas. Uma maneira pela qual esta passividade é demonstrada, é a maneira pela qual entidades externas, tais como bancas universitárias de exames, são capazes, sem reação contrária, de definir aquilo que vale como conhecimento nas escolas. Até órgãos como as bancas para o CSE\* e os Conselhos Escolares são, freqüentemente, tidos como repressores externos ao trabalho do professor em sala de aula, basta

---

\*Certificado em Educação Secundária.

conversar com os professores que já tentaram conseguir o apoio dos Conselhos Escolares para projetos locais de desenvolvimento ou, em muitas áreas, desenvolver planos de Módulo 3, com o mínimo de provas formais, para ter a consciência de que o “controle do professor”, por parte destas organizações, é muito forte; é mais um discurso constitucional do que uma realidade.

Resumindo esta parte, uma visão de “currículo como fato” expressa muitas das suposições ou teorias dominantes de profissionais, de professores e de alunos. Já que a maior parte do que se apresenta como teoria de currículo, ou com esse nome, derivam da Filosofia, da Psicologia ou da Sociologia que confirmam tais suposições, pouco se pode fazer, além de redescrever um mundo que professores e alunos já conhecem. Paradoxalmente, tal fato comprova, para os professores, tanto a irrelevância de teoria para uma mudança prática em escolas, como sua própria insignificância enquanto teorizadores; professores têm teorias de conhecimento, ensino e currículo, importante para as possibilidades de mudança, mas faltam a eles “a elegância abstrata e a clareza vazia da Filosofia, a obscuridade conceptual da sociologia e as banalidades irracionais das taxonomias curriculares”. Como teoria, então, “currículo como fato” falha, de acordo com os critérios comentados, por não “possibilitar que as pessoas se conscientizem das maneiras para mudar o seu mundo”, pois isso seria o caso de capacitar professores e alunos para teorizarem, ao invés de aprender o que outros teorizam a respeito da sua prática. **“Currículo como fato”** apresenta a educação como uma coisa, escondendo as relações sociais entre os seres humanos que coletivamente a produzem.

O que se pode dizer, então, sobre a visão do “cur-

riculo como prática”, a teoria que informa aos críticos, os ideais que prevalecem, tais como aquelas que eu me referi? A premissa básica da concepção de “currículo como prática” (8) não é a de uma estrutura de conhecimento com um bloco rígido, acabado, mas de como os homens, coletivamente, tentam ordenar o seu mundo e, nesse processo, produzem conhecimento. Em educação, esse processo tem dado, às práticas de sala de aula realizadas entre professores e alunos, a consideração de realidades educacionais como matérias, currículo e capacidade **inerentes a eles** próprios ou como seus atributos. Esta nova concepção não as considera estanques, isoladas, mas como produtos das práticas e das suposições do professor e aluno sobre conhecimento, aprendizagem e ensino, que estão embutidos nelas (9). Deste ponto de vista, as práticas dos professores são vistas como essenciais para sustentar ou desafiar pontos de vista (teóricos) dominantes de conhecimento e currículo, os quais deixam de ser tratados como distintos, “coisa a parte”, e a partir da variedade de atividades de diferentes graus de dificuldade, os professores produzem notas, disciplinas e crianças de habilidades diferentes (10). A implicação que se segue é que um exame crítico de suposições, que sustentam as atividades dos professores, irá permitir a implementação da mudança, quase que à vontade. Tal teoria, enquanto valiosa para desafiar o ponto de vista do “currículo como fato” e os professores como reprodutores passivos, é enganosa tanto na teoria como na prática, centralizando as possibilidades de mudança em educação, unicamente dentro da prática dos professores. Os professores, assim, recebem uma espécie de autonomia espúria e independente do contexto mais amplo, o qual a sua atividade faz parte, e assim não tem como compreender suas próprias

falhas, a não ser em termos de inadequação pessoal.

Uma visão do “currículo como prática” envolve um ponto de vista sobre conhecimento radicalmente diferente daquele a qual Hardy se referiu na sua matemática - o conhecimento não pode mais ser considerado como uma propriedade particular oferecida pelos investigadores acadêmicos aos professores, para distribuírem ou transmitirem. **Conhecimento se torna aquilo que é conseguido num trabalho de colaboração** dentre professores e alunos. Teoricamente, isto tem implicações profundas para as categorizações existentes nas escolas e para a maneira como organizamos a prática educacional. A educação deve ser vista não como resultado de investigações e projetos, caso seja considerada como transmissão de conhecimento, mas como colaboradora na produção da história ou ciência. O problema não é somente que tais possibilidades parecem estimulantes para alguns e ameaçadoras para outros, mas que continuam como possibilidades “na teoria”, geradas como são de um ponto de vista de “currículo como prática” do professor. Em outras palavras, tal visão de currículo pode ser vista como uma ideologia no tratamento da prática dos professores, como uma realidade independente. Mudanças radicais, baseadas na teoria de “currículo como prática”, estão propensas a enfrentar rapidamente a experiência de que currículo não é somente a prática de professores e alunos - envolve também os pontos de vista de educação dos pais, empregadores, administradores, e assim por diante. Se houvesse uma situação numa escola, ou grupo de escolas, onde os professores começassem com os alunos um exame crítico e uma reformulação de prática atual, eu diria que, nas suas tentativas de implementar alternativas, eles seriam praticamente levados para longe do contexto da sala de aula

e, teoricamente, estariam tentando desenvolver uma teoria mais adequada para entender a sua situação, do que entender “currículo como prática”.

Gostaria de ilustrar estes pontos gerais com dois exemplos específicos de educação científica, que eu proponho que tenham uma relevância mais geral, em relação aos problemas de uma visão de currículo como prática.

Inovação, na educação científica, tem sido praticamente sinônimo dos projetos das Escolas do Conselho de Nuffield, que já, sem exceção, têm a tendência de sustentar, em vez de desafiar, as concepções existentes da ciência escolar e perpetuar as suas estratificações em “pura” e “aplicada” (Hardy, 1975). São exemplos disso as tentativas de introduzir a Tecnologia de Projetos, principalmente através dos setores de trabalhos manuais nas escolas, (é um caso em questão); num outro contexto, o comentário de um professor, chefe de departamento de Química, numa escola para todos os graus no norte da Inglaterra, que pensou que pudesse conseguir a aprovação do seu roteiro de estudos de Ciências Ambientais para o “CSE”, se a nota mais alta que ele pedisse fosse 3. É um exemplo bem claro da maneira de raciocinar, que fundamenta a visão de “currículo como fato” e o tipo de ensino que ele prevê.

Foi o que se deu numa reunião da Associação Britânica em setembro de 1974. O Prof. Jevons foi citado por haver dito que na educação científica “nós enfrentamos algo na estrutura cognitiva da própria ciência”, e por isso a ciência não é apropriada para “ir ao encontro dos ideais mais radicais da educação”. Se, entretanto, voltássemos um século, poderíamos ver como o nosso conceito de ciência

escolar, como um conjunto de conhecimentos venerados nos livros-textos, roteiros de estudos e laboratórios, aos poucos, adquiriu uma ascendência sobre as possibilidades de formas diferentes. Um estudo recente (Layton, 1973) destaca isso muito bem ao descrever o destino de um movimento inovador durante os primeiros dias de ciência escolar, chamado por seu fundador, Richard Dawes, de “ciência das coisas comuns”. Na atuação deste movimento, as experiências do mundo natural dos alunos, nos seus lares, e nas suas vidas diárias, formaram a base para o desenvolvimento das investigações em Ciência na escola.

Um exemplo específico, citado por Layton, é o “currículo radical”\*, no qual a ênfase maior foi dada ao tipo de ciência e técnicas de oficinas relevantes, onde a maioria das pessoas trabalhava na indústria têxtil. Este projeto durou pouco, comenta Layton, porque contribuiu para a separação entre professores e aqueles a quem iam ensinar, e a Inspeção temia que os alunos, ao estudarem o seu próprio contexto de trabalho, pudessem se tornar muito críticos. Além disso, sentiu-se que os professores de um curso assim poderiam se tornar, segundo a colocação de um Inspetor, “emissários ativos da anarquia”. Ambos, Dawes e Rigg, podem ser vistos trabalhando com noções de **currículo como prática**, na qual a ciência escolar e a universitária são o produto emergente das atividades de colaboração de professores e alunos. No contexto específico, suas propostas foram percebidas pelos seus adversários, como propostas que levantam questões de significância para além da sala de

---

\*O exemplo vem do currículo de Arthur Rigg, Diretor do Colégio de Treinamento de Chester.

aula ou do laboratório; a pouca força e a desistência final do movimento inovador podem ser vistas em parte como uma reflexão sobre as limitações de uma teoria que se atém àquilo que acontece na escola. Embora não seja possível ver nenhum paralelo direto com a educação científica de hoje, o que é enfatizado, é a emergência histórica e o caráter político das mais básicas suposições do que se considera ser agora a ciência escolar.

Meu segundo exemplo ilustra os limites de uma visão de “currículo como prática”, e discute como examinadores fora do contexto escolar são envolvidos na sustentação de noções específicas do conhecimento escolar. Esse exemplo é tirado da Ciência Nível A de Nuffield\*, no qual o teste típico e prático é substituído por um projeto a ser elaborado pelo candidato que recebe até 15% da nota. Uma aluna escolheu investigar os problemas de aerodinamizar um barco e, ao fazê-lo, investigou e aprendeu muito sobre viscosidade, um tópico padrão (chave) da ciência escolar de Nível A. No contexto do seu projeto, viscosidade não foi um conjunto de “conhecimento externo” para ser aprendido, porque era necessário e implícito ao estudo; foi reforço a uma maneira de entender e transformar um aspecto de seu ambiente, que fora da escola também era importante para ela. A atividade do professor e do aluno, tanto na teoria como na prática, tornou-se nesta prática como parte da atividade do professor e aluno, num curso de Ciências Físicas foi condensada em uma tarde por semana, enquanto o resto do tempo foi usado no trabalho “real” de reproduzir conhecimento para submeter-se aos exames formais que levam até 85% da nota.

---

\*Ciência Nível A é o nível pré-universitário.

Talvez seja por isso que tanta liberalização tende a sustentar (em vez de desafiar), para professores e alunos, uma visão de que o conhecimento de viscosidade, tal como todo o conhecimento "real", é algo para ser aprendido e reproduzido, e não um caminho para a compreensão do mundo do qual fazemos parte; assim uma visão de currículo como "fato", e não como "prática", é confirmada.

Gostaria de concluir reunindo as temáticas dos dois críticos em relação ao meu problema original - desenvolver uma teoria ou teorias que talvez habilitem os envolvidos em educação a se conscientizar sobre caminhos para a transformação da prática educacional. O "currículo como fato", com seus conceitos de ensino, conhecimento e capacidade, subentende que sua tarefa como teoria deveria ser explicada. Como a educação formulada em termos de currículo se origina e por que ela prevalece ou persiste? Por deixar de fazer esta pergunta, tal teoria deve estar subentendendo, pelo menos para as sociedades industrializadas adiantadas, que o tipo de práticas educacionais que prevalecem são, de alguma forma, necessárias. Isto é um argumento que parece demonstrar o fim da História, no qual o passado, como uma dinâmica de ação e interesses que produziu o presente, é esquecido e o futuro é visto como um tipo de presente universal. A significância desta visão de currículo não é somente uma teoria produzida por acadêmicos, mas que representa a maneira como os envolvidos no direcionamento das nossas instituições educacionais, administradores, diretores, e professores, na realidade, percebem a educação. Desta forma, representa uma parte das circunstâncias, dentro das quais alguém, preocupado em mudar a prática educacional, tem que traba-

lhar. Se é uma característica de qualquer teoria crítica, que o ponto de partida do seu argumento deva ser a visão cotidiana do mundo que as pessoas têm, e se, como eu já sugeri, o conceito de educação expressa na idéia de “currículo como fato” é uma visão assim, então, qualquer teoria preocupada com as possibilidades de mudança não poderia tratar tal visão como mera ilusão, como o produto irrelevante de uma torre de marfim acadêmica. É esta, então, a fraqueza principal da visão de “currículo como prática”. Embora desafiando conceitos de educação dominantes, ao tratá-los como convenções arbitrariamente impostas nas práticas reais dos homens, a concepção de “currículo como prática” pode induzir as possibilidades de mudança, igualmente ao erro, ao localizar esses conceitos, primeiramente, na prática dos professores sobre a qual se teoriza, contribuindo, paradoxalmente, à divisão entre teoria e prática, em que sua crítica às estruturas de conhecimento parecia questionar (13).

Ao enfatizar a classificação das hierarquias dominantes sobre o conhecimento, acadêmico e não acadêmico, teórico e prático, abstrato e concreto, por exemplo - limitar-se à possibilidade de entender como estas hierarquias educacionais específicas (a separação de ciência da tecnologia é apenas uma classificação) estão embutidas em conjuntos especificamente históricos de relações sociais tanto **na** como **da** educação (14). Uma convenção indica que as coisas poderiam ser diferentes (como organizar o conhecimento em “costumes de comer” e “saudações”); que matérias escolares como matemática persistem apenas por hábito ou costume, ou porque é assim ou porque aqueles que estão no poder definem qual é a convenção. O que começa como

uma crítica da separação do conhecimento para o conhecedor, termina numa contradição, já que é preciso invocar relações mecanicistas das mais rudimentares, entre conhecimento e posição social, que na realidade não explicam nada e, sem surpreender, não oferecem estratégias para mudança.

Uma teoria, que pode fornecer possibilidades de mudança na educação, não surge da visão dominante de “currículo como fato”, ou de uma crítica que tal visão expressa na idéia de “currículo como prática”. A primeira, começando por uma visão de conhecimento extraído dos homens na história e dos professores e alunos aos quais é dirigido, nega-lhes possibilidades, dentro da sua estrutura e definições. A segunda, na sua preocupação de reconhecer professores e alunos como agentes conscientes de mudança, como teorizadores de verdade, para enfatizar as possibilidades humanas em todas as situações, também foi extraída das restrições à experiência vivida pelos professores. Possibilidades poderiam ser reconhecidas em **teoria**, mas sua implementação prática é experimentada como algo remoto. Uma crítica **teorética da necessidade** das hierarquias de conhecimento e capacidade pode ser estimulante num seminário, mas não ajuda aqueles que têm dias de necessidades reais na **prática**. O problema, então, é não negar o aceitar estas hierarquias como necessárias, mas tentar reformulá-las, não como na ordem das coisas, mas como os resultados das ações coletivas dos homens, e por isso compreensíveis e potencialmente sujeitas à mudança. Isto me leva a três direções nas quais uma teoria crítica necessitará desenvolver, e esta teoria crítica transcende à dicotomia de currículo como “fato” e como “prática”.

1. A receita para **começar** da prática do aluno e professor, e as teorias que usadas por eles na sua prática cotidiana pode em si continuar como mera teoria. Isto não será possível sem uma mudança **prática** nas relações entre aqueles atualmente rotulados teorizadores e aqueles sobre os quais eles teorizam. Isto não é um argumento anti-teoria, já que poderia levar a uma aceitação não-crítica de qualquer tradição e costume, atualmente encontrados na escola. É um reconhecimento que a confirmação de uma teoria não é, nem na sua clareza conceitual, nem na sua capacidade de prever resultados, critério que herdamos de uma estreita concepção de filosofar e um conceito científico duvidoso, mas como tais idéias são transformadas em ação na prática de professores e alunos que se encontram nas nossas escolas.

2. A prática educacional é freqüentemente experimentada e considerada como se fosse isolada, ou separada (Hextal e Sarup, 1975). Eu gostaria de enfatizar que teorias e inovações em educação raramente desafiam hierarquias existentes dentro das escolas, e muito menos fora delas, e assim nossa própria atividade tende a criar seu próprio conceito de autonomia. Entretanto, se questões a respeito das nossas suposições sobre Currículo vão ser mais do que apenas questões, problemas políticos inevitavelmente serão levantados para professores e qualquer pessoa envolvida com a educação. Isto sugere que as noções dominantes sobre currículo, embora sustentadas por pessoas ligadas à educação formal, não sejam sustentadas somente por elas. Uma teoria mais adequada de currículo como **prática** não se restringiria à prática dos professores e nem à prática dos professores às suas atividades na escola e na sala de aula. Se

a experiência de ambos, professores e alunos, deve tornar uma possibilidade realista da liberação humana, então isto vai envolver muitos outros que têm nenhum envolvimento direto com a escola, e muita ação pelos professores e alunos não seria vista sequer limitada à escola em termos convencionais, nem necessariamente educacionais.

3. Ambas as concepções de currículo, às quais eu me referi, tendem a obscurecer o caráter político-econômico de educação que, como foi argumentado, põe limites às suas possibilidades como teoria de mudança. A essas concepções faltam, como em muitos escritos educacionais, senso histórico ou um elo entre o passado e presente, o que constitui também uma falha do que se passa como História de Educação. O mais próximo que se consegue chegar é a algum tipo de evolução ou tradição inevitável. Uma maneira crucial de reformular, entender e transcender os limites dentro dos quais trabalhamos é ver como no exemplo de Layton, mencionado antes, como tais limites não são dados ou fixados, mas produzidos através das ações e interesses conflitantes de homens na história (Stead, 1974). Os estudos históricos recentes das origens dos testes psicológicos, e a maneira em que a educação obrigatória foi usada, para impor controle central aos movimentos de educação popular básica (Karier, 1972), são exemplos importantes. Estes estudos oferecem uma teoria das possibilidades de mudança em educação, muito mais que as análises estáticas dos desidentes e os críticos da psicologia behaviorista. Estudos muito semelhantes, realizados sobre Conselhos Profissionais e Diretorias de Escolas Locais no início do século, apresentam um quadro muito diferente do envolvimento dos pais, da classe trabalhadora, quando comparado com os dogmas atuais do tipo Plowden; como tam-

bém, uma estratégia bem diferente ao bem intencionado paternalismo dos projetos do EPA (Lynch, 1974). Estas sugestões são não mais do que tentativas de evidenciar como os limites podem ser transformados em possibilidades, e possibilidades em realidade prática. Elas, sim, argumentam para fazer mais explícito o caráter político da educação, e para uma transferência de responsabilidade em transferir a educação dos colégios e escritórios às salas de aula e comunidades. Vejo isto como reconhecimento de que muito do que esperamos poder realizar em educação não acontecerá na escola, e também vejo como parte de uma tentativa de permitir que todos os envolvidos em educação possam aprender sobre o mundo em que vivemos, o mundo que teremos de construir.

## NOTAS

1. Uma discussão dos limites e possibilidades de ação comunitária é dada por Dearlove (1974) e outros, no Simpósio Trabalho Comunitário I (Community Work I).

2. Também, é claro, a maioria da sociologia, psicologia é a chamada “teoria” de currículo.

3. Maxine Greene desenvolve algumas das possibilidades para a teoria de mudança educacional num trabalho mais recente (1974).

4. Esta distinção é desenvolvida a partir de idéias trabalhadas com Geoff Whitty (Whitty e Young, 1975); é claro, se trata de como um tipo de dicotomia mecanicista pode se tornar muito simplificada, e assim ficar enganosa.

como a famosa “base” e “superestrutura” de Marx (Williams, 1973). A intenção deste trabalho é sugerir que uma **teoria crítica** precisa ver “fato” e “prática” relacionados, tanto na teoria como na prática.

5. A importância teórica e prática de uma crítica de uma visão de utilidade do conhecimento para a mudança educacional é indicada por Whitty (1974).

6. Eu não uso o termo “produção” em sentido restrito da “economia”. Para Ollman (1972), e até para Marx, com a exceção de um aspecto, relações econômicas são aspectos críticos das atividades produtivas dos homens em um determinado momento.

7. Ver o artigo de Olive Banks (1974) em **Forum** e minha resposta na mesma revista (Young, 1975).

8. Dois livros, Roche (1973) e Berstein (1971), traçam esta idéia do homem como ativo na produção de sentido, mas por outro lado são tradições filosóficas bem diversas.

9. Um exemplo recente de um estudo que mostra como a designação a uma criança, de uma qualidade como a capacidade acadêmica, em que pode ser vista como a realização prática de professores, é o trabalho de Cicourel et alii (1974).

10. Diferentes e potencialmente estimulantes possibilidades para formular as práticas de nivelamento dos professores são sugeridas por Hextall e Sarup (1975).

11. Este exemplo foi tirado de um trabalho não publicado por Mr. B.J. Hine de Queen Elizabeth's Girl's School em Barnet.

12. A mais clara e a mais explícita formulação da

distinção entre teoria tradicional e crítica é encontrada em Harkheimer (1972).

13. Bartholomew (1975) indica a necessidade de ver o problema de teoria e prática como um problema da divisão do trabalho entre teorizadores e profissionais praticantes.

14. Esta distinção é explorada por Holly (1975).

## BIBLIOGRAFIA

BANDS, O. *The "new" sociology of education*. Autumn, 1974.

BARTHOLOMEW, J. C. *Theory an practice: an unad-dressed issue?* Educ. For Teaching, May, 1975.

BERNSTEIN, R. J. *Praxis and action*. Duckworth, 1971.

BLOOR, D. Wittgenstein and Mannheim on the sociology of mathematics. In: *Studies in the History and Philosophy of Science*, 4, 1973.

CICOUREL, A.V. et alii. *Language use and school perfor-mance*. Academic Press, 1974.

DEARLOVE, J. The control of change an the regulation of community action. In: JONES, D. and MAYO, M. (Eds.). *Community Curriculum change: limits and possibilities* Work 1. Routledge, 1974.

GREENE, M. Curriculum and consciousness. *The Record*. F3, n. 2, 1971.

- GREENE, M. Countering privatism, *Educ. Theory*, 24, n. 8, 1974.
- HARDY, J. *Ideology and natural science; possibilities for science educators?* Paper presented to the Sociology of Science Study Group of the British Sociological Association, Feb. 1975.
- HEXTALL, I. and SARUP, M. *School knowledge, evaluation and alienation*. Paper presented to the annual Conference of the British Sociological Association, 1975.
- HOLLY, D. *Education and social relations of a capitalist society*. Paper presented to the Annual Conference of the British Sociological Association, 1975.
- HORKHEIMER, M. *Critical theory*. Herder, 1972.
- KEDDIE, N. *Classroom knowledge*. In: YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and Control*. Collier Macmillan, 1971.
- KLARIER, C. Testing for order and control in the corporate state. *Educ. Theory*, 22, n. 2, 1972.
- LAYTON, D. *Science for the People*. Allen & Unwin, 1973.
- LYNCH, G. *Ideology and the Social Organization of Educational Knowledge in England and Scotland (1840-1920)* M.A. dissertation, University of London Institute of Education, 1974.
- OLLMAN, B. *Alienation: Marx's Concept of Man in Capitalist Society*. Cambridge: University Press, 1972.
- ROCHE, M. *Phenomenology, Language and Social Science*. Routledge, 1973.

- STEED, D. *History as School Knowledge*. M.A. dissertation, University of London Institute of Education, 1974.
- WHITTY, G. Sociology and the problems of radical educational change: towards a reconceptualization of the "new sociology of education". In: FLUDE, M. and AHIER, J. (Eds.) *Educability, Schools and Ideology*. Croom Helm, 1974.
- WHITTY, G. and YOUNG, M.F.D. *Sociology and the politics of school Knowledge*. Teaching London Kids, (forthcoming), 1975.
- WILLIAMS, R. *Base and superstructure in marxist cultural theory*. *New Left. Rev.*, 82, 1973.
- YOUNG, M.F.D. *Sociologists and the politics of comprehensive education*. *Forum*, Summer, 1975.