

Discutindo conceitos em torno do Currículo

*Jesus Maria Sousa**

Resumo

William Pinar, num artigo sobre *"The Problem with Curriculum and Pedagogy"*, publicado em 2005, considera que é necessário conferir ao estudo o mesmo realce que é dado a conceitos como ensino, instrução ou pedagogia, bem como, na dependência do ensino, aprendizagem e avaliação, no âmbito dos estudos curriculares. Face à diversidade conceptual que é trazida à discussão, na sua relação de proximidade ou de conflitualidade com o conceito de currículo, é nosso propósito discutir essa relação entre os pares currículo-pedagogia, currículo-ensino e currículo-estudo. O artigo de Pinar constitui assim apenas um pretexto para a clarificação conceptual, tão necessária para o diálogo entre os estudiosos deste campo de investigação.

Palavras-chave: currículo-pedagogia; currículo-ensino; currículo-estudo.

* Professora Catedrática (Full Professor), responsável pela linha de pesquisa em Currículo na Universidade da Madeira, Portugal. E-mail: angi@staff.uma.pt

Discussing concepts around the Curriculum

Abstract

William Pinar, in an article on “*The Problem with Curriculum and Pedagogy*”, published in 2005, considers that it is necessary to give the study the same emphasis given to concepts such as teaching, instruction or pedagogy and, depending on teaching, learning and assessment, in curricular studies. In view of the conceptual diversity that is brought to the discussion, in its relationship of proximity or conflict with the concept of curriculum, it is our purpose to discuss this relationship between curriculum and pedagogy, curriculum and teaching, and curriculum and study. The article of Pinar thus constitutes only a pretext for the conceptual clarification, so necessary for the dialogue among the scholars of this research field.

Keywords: curriculum-pedagogy; curriculum-teaching; curriculum-study.

Discusión de conceptos alrededor del Currículo

Resumen

William Pinar, en un artículo sobre “*The Problem with Curriculum and Pedagogy*”, publicado en 2005, considera que es necesario conferir al estudio, el mismo realce que se da a conceptos como enseñanza, instrucción o pedagogía, así como, en la dependencia de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, en los estudios curriculares. Ante la diversidad conceptual que se trae a la discusión, en su relación de proximidad o de conflictividad con el concepto de currículo, es nuestro propósito discutir esa relación entre los pares currículo-pedagogía, currículo-enseñanza y currículo-estudio. El artículo de Pinar constituye tan sólo un pretexto para la clarificación conceptual, tan necesaria para el diálogo entre los estudiosos de este campo de investigación.

Palabras clave: currículo-pedagogía; currículo-enseñanza; currículo-estudio.

Discutindo conceitos em torno do Currículo

Like teaching or instruction or pedagogy, study, too, should be a subsidiary concept in curriculum studies. (PINAR, 2005, p. 2).

É propósito deste artigo discutir alguns conceitos que se reclamam subsidiários dos estudos curriculares, clarificando as suas relações, convergentes ou divergentes, no âmbito desta área de investigação.

Num artigo sobre *“The Problem with Curriculum and Pedagogy”*, de onde retirámos a epígrafe que inicia este texto, William Pinar considera que é necessário dar ao estudo (*study*), o mesmo realce que é conferido a conceitos como ensino, instrução ou pedagogia (*teaching or instruction or pedagogy*), bem como, na dependência do ensino, aprendizagem e avaliação (*learning and assessment*), na sua relação com o currículo. No entanto, é neste *cocktail* conceptual que a apologia do estudo feita por Pinar, numa leitura nossa necessariamente subjetiva, e por isso mesmo passível de contestação, coloca todos os outros conceitos numa mesma categoria (menorizante), com base em argumentos de natureza histórica, psicológica e epistemológica que, apesar de sólidos, merecem a nossa reflexão crítica. O artigo de Pinar constitui assim apenas um pretexto para este texto.

Currículo e Pedagogia

Adjusting the inflated status of pedagogy in curriculum studies will be difficult but necessary labor (PINAR, 2005, p. 2)

Sobre o estatuto inflacionado da pedagogia nos estudos curriculares, consideramos que é importante, antes de mais, que se clarifique a relação entre currículo e pedagogia. Para isso, retomamos a ideia já apresentada (SOUZA, 2013) do risco da descaracterização do campo do currículo, cuja identidade desde sempre se radicou em torno da educação institucionalizada, ou seja, a escola, quer a um nível macro, englobando a definição e a análise das políticas educativas e curriculares, quer a um nível micro, referente à operacionalização dessas políticas

dentro da escola, ou mesmo fora dela, desde que sob a sua responsabilidade e iniciativa.

Havíamos então alertado para o perigo de este campo se tornar numa *“no man’s land”*, uma terra de todos que afinal não é de ninguém, ao procurar albergar dentro de si outros objetos de estudo, talvez por uma questão de sobrevivência face ao reconhecimento do facto de ser ela própria reforçadora de diferenciações sociais. Dizíamos então que:

[...] o desvelamento das razões mais profundas na determinação do currículo, pelas teorias críticas e pós-críticas, vieram colocar a nu a própria escola, expondo-a a um ataque cerrado por parte das elites intelectuais. Mas há o risco de [...], ao encararem a escola e o próprio currículo como causadores de discriminação social (cultural, racial, religiosa, sexual...) poderem levar a que os intelectuais do currículo, por uma questão de sobrevivência da área busquem outros objetos de investigação que não tenham a ver com a escola, qual fenómeno de *brand stretching* (SOUZA, 2013, p. 3-4).

Mas, se as teorias críticas neomarxistas bem como as teorias pós-críticas mais abrangentes visam a escola que temos, ao responsabilizá-la, bem como ao currículo tecnicista a ela atrelado, pelas desigualdades sociais existentes, a escola (pública) também não fica imune às críticas ferozes provenientes de outros quadrantes político-ideológicos que a responsabilizam, neste caso, qual bode expiatório de políticas falhadas de inclusão social, pelo insucesso das crianças e dos jovens, num panorama globalmente competitivo, de que é paradigmática a lei *No Child Left Behind* (NCLB), assinada por George W. Bush em 2002, entretanto substituída, em 2015, pela *Every Student Succeeds Act* (ESSA), reforçando uma cultura escolar de prestação de contas, centrada na atuação dos professores, tendo em vista atingir determinados *standards*, medidos comparativamente através de exames e de testes de literacia e numeracia.

É por isso que discutir as relações entre currículo e pedagogia leva-nos a um mesmo patamar de reflexão a que já nos habituámos sobre as relações entre ensino e educação.

Mas, assim como ninguém levanta dúvidas de que o ensino não abarca todo o território da educação, pois “*education is only ‘incidentally’ a function of teaching and learning*” (PINAR, 2005, p. 4), também o currículo, para nós, fica aquém da pedagogia, não podendo nem devendo ser a ela equiparado.

Apesar de o currículo, almejar em termos ideais, propósitos educativos e pedagógicos, estes só são plenamente vividos na experiência da vida, que integra sem dúvida a escola, mas que vai muito além dela: são as brincadeiras e os jogos infantis, os debates e as tertúlias de café, as leituras, os filmes e as músicas partilhadas, experiências vividas a sós, ou com um par mais próximo, nos seus grupos de amigos ou em equipas desportivas, no seio da família, na igreja, no trabalho, no lazer, isto é, referimo-nos a uma infinidade de atividades que não deixam de ser educativas e pedagógicas, quando existe uma intencionalidade consciente (deixemos passar o pleonasma).

Estamos a pensar na pedagogia que pode e deve acontecer na escola, é certo, mas que extravasa essencialmente os seus muros, acontecendo num mundo real, na vida vivida de todos os dias, sem prescrições ou regras a seguir, numa transação de conhecimento, onde todos aprendem uns com os outros. Não são as atividades extracurriculares que podem ter lugar fora da escola, pois essas realizam-se sempre sob a sua supervisão. Evocamos, pelo contrário, todas as situações de educação não-formal, onde um grupo de pessoas se reúne por iniciativa própria, estando automotivadas para, em comunhão, aprenderem algo que seja determinante nas suas vidas: uma pedagogia não só preocupada com o conhecimento de factos, princípios e teorias, mas acima de tudo com o autoconhecimento que valoriza a história pessoal de cada um, que faz apelo ao resgate da identidade dos mais frágeis, no respeito por si (o Self) e pelo outro, que aguça o sentido crítico e estimula a criatividade e a tomada de decisões, ou seja, uma pedagogia no sentido político que lhe confere Paulo

Freire, quando afirma que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão” (FREIRE, 2010, p. 26).

De facto, desde a sua primeira obra, publicada em 1967, Paulo Freire aponta para uma pedagogia norteada para a “Educação como prática da liberdade”, onde, no capítulo denominado Educação e Conscientização, explicita em detalhe o seu Método de Alfabetização de Adultos que, neste caso em particular, são cortadores de cana-de-açúcar que se juntavam após uma jornada dura de trabalho, num espaço que não a escola, para discutirem as suas vivências em torno das “ideias geradoras”, num processo de conscientização política aliado à alfabetização. É essa vocação ontológica da pessoa humana, enquanto Sujeito, que é capaz de tomar decisões políticas e sociais que é, neste livro de Paulo Freire, profusamente abordada.

Deste pedagogo incontornável da história mundial de educação, ressaltamos também obras como “Essa escola chamada vida” (FREIRE, 1985), “A educação na cidade” (FREIRE, 1991) e “Política e educação” (FREIRE, 1993), cujos títulos são deveras significativos de um sentido de pedagogia que ultrapassa de longe a ideia de currículo associada à escola. É também com base no sentido freireano da “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1970), “Pedagogia da esperança” (FREIRE, 1992), “Pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1997), “Pedagogia da indignação” (FREIRE, 2000) e “*Pedagogy of the heart*” (FREIRE, 1997), tradução do “À sombra desta mangueira” (FREIRE, 1995), que suportamos a tese de que, ao falar-se de currículo, não é razoável colocar a pedagogia no mesmo prato da balança do ensino e da instrução, por um lado, quando confrontados com o estudo, por outro, conforme faz Pinar (2005).

Concordamos antes com Carlos N. Fino (2016), responsável pela linha de pesquisa em inovação pedagógica da Universidade da Madeira, quando afirma que

Pedagogia não carece de nenhum vínculo a nenhum currículo, muito menos a um currículo de ensino, que especifica o que

se deve aprender, onde se deve aprender e quando e como se deve aprender. Uma pedagogia não importaria a muitos, independentemente das suas diferenças, o mesmo programa de ensino, especificado *a priori*, visando metas idênticas de aprendizagem, ainda que sem esperar, e provavelmente sem desejar, que essas metas sejam atingidas no mesmo grau por todos os implicados (FINO, 2016, p. 16-17).

Por isso é que as investigações levadas a cabo dentro desta linha de pesquisa têm o cuidado de distinguir inovação pedagógica de inovação curricular, pois a pedagogia visa “garantir a cada um o direito de percorrer o próprio caminho de aprendizagem. Como se cada um pudesse ter o seu currículo pessoal, ideia herética, porque absolutamente antagónica à que subjaz à definição de currículo” (Ibid). E é assim que a investigação no campo da inovação pedagógica recai preferencialmente sobre as práticas pedagógicas que ocorrem em ambientes não formais de aprendizagem, uma vez que “[a] inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo” (FINO, 2008, p. 3).

Consideramos assim que o currículo só viria a beneficiar com a inflação da pedagogia nos estudos curriculares, pela sua abertura ao mundo que gira fora da escola, pois como Alan Block afirma, “*we acknowledge that our knowledge will never suffice and that what we undertake in the classroom is merely a hint of all that exists outside it*” (BLOCK, 2004, p. 3), ou seja, o conhecimento é de tal forma inesgotável que o que levamos da sala de aula é apenas um pequeno indício de tudo o que existe fora dela.

Currículo e Ensino

In 1938 the first Department of Curriculum and Teaching was established in the United States (at Teachers College, Columbia University). This historic mistake - the conjunction of curriculum with teaching - institutionalized social engineering at the site of the teacher (PINAR, 2005, p. 2)

A associação do termo ensino ao currículo, na designação de um primeiro departamento universitário de currículo em 1938, nos EUA, constituiu um erro histórico, segundo Pinar, como se vê através da epígrafe selecionada. Mas será que podia ter sido de outra maneira, nessa fase de afirmação dos estudos curriculares, enquanto área de especialização na educação, nas primeiras décadas do século XX?

Evoquemos o papel incontornável de Franklin Bobbitt (1876-1956), quando convidado a fazer parte de uma comissão para elaborar um currículo da escola primária das Filipinas, sendo ele então, de 1903 a 1907, professor da Escola Normal Filipina, em Manila.

Encarando a educação escolar como preparação para a vida adulta, Bobbitt elaborou então esse currículo percorrendo cinco etapas: antes de mais, fez a análise de toda a experiência humana, dividindo-a em grandes áreas (primeira etapa); para seguidamente se centrar nas áreas mais específicas, relacionando-as com as necessidades futuras de trabalho (segunda etapa); para daí fazer derivar os objetivos (terceira etapa); e de entre esses selecionar alguns apenas (quarta etapa), partindo do princípio de que os restantes seriam atingidos pela chamada socialização normal; os objetivos selecionados constituíam deste modo a base de toda uma planificação detalhada (quinta etapa), incluindo atividades e experiências escolares a serem construídas pelos professores para que as crianças alcançassem os objetivos.

Bobbitt acreditava que cabia às escolas fornecer à sociedade aquilo de que esta necessitava, ao preparar os alunos para os papéis a desempenhar na nova sociedade industrial, protagonizando assim, juntamente com outros educadores do início do século XX, como W. W. Charters, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden, o que veio a ser conhecido como movimento de eficientismo social na educação.

Imaginava-se então uma escola em estreita ligação com a força de trabalho, seguindo à risca o modelo fabril de funcionamento, sendo célebre a máxima de Bobbitt, quando afirma: “*Education is a shaping process as much*

as the manufacture of steel rails" (BOBBITT, 1918, p. 12), comparando a educação à produção de carris de aço (estávamos na fase da expansão das linhas férreas na América), num processo simples de moldagem.

Aliás, tanto em *The Curriculum* (1918), como em *Curriculum Making in Los Angeles* (1922), e *How to make a Curriculum* (1924) deste autor, está bem presente o ideal de gestão científica patente em *The principles of scientific management* (1911) de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), com o propósito de tornar a indústria norte-americana mais eficiente e, desse modo, construir uma sociedade bem ordenada e estável. Neste sentido, o currículo surge como um instrumento de controlo social, assumindo a escola a responsabilidade de transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades ocupacionais específicos, necessários para a industrialização dessa sociedade.

Assim sendo, o currículo não podia deixar de estar inextricavelmente associado ao ensino, virado para resultados finais claramente observáveis e mensuráveis, na lógica determinista da engenharia social, onde a melhor causa, esse ensino, engendraria o melhor resultado a ser verificado através da avaliação. Assim, em cadeia, era preciso que os gestores e administradores da educação (*schoolmasters, principals, supervisors*, e, no topo, os *superintendents*) zelassem pela eficiente execução do ensino.

Elwood P. Cubberly (1861-1941), pioneiro desta outra área emergente da educação, a administração educacional, corroborava igualmente esta lógica de funcionamento fabril da escola, dando especial atenção à medição dos resultados. Curiosamente graduado na mesma universidade de Bobbitt (*University of Indiana*), e indubitavelmente sob a sua influência, escreveu o seguinte, no livro *Public School Administration*.

Our schools are, in a sense, factories in which the raw products (children) are to be shaped and fashioned into products to meet the various demands of life. [...] This demands good tools, specialized machinery, continuous measurement of production to see if it is according to specifications, the

elimination of waste in manufacture and a large variety in the output (CUBBERLY, 1916, p. 337-338).

Ou seja, as escolas são equiparáveis a fábricas, em que se espera que o material em bruto (as crianças) seja moldado em produtos para dar resposta às diversas necessidades da vida. Para isso, exige-se equipamento adequado e especializado além de uma contínua medição do que vem sendo produzido, tendo em conta as especificações prévias, a eliminação dos desperdícios e a realização de uma grande variedade de resultados.

Segundo Raymond Callahan (1962), nesta engrenagem efficientista, que domina tudo e todos, os professores, enquanto executores do ensino, são pormenorizadamente escrutinados, por inquéritos enviados aos diretores das escolas, relacionando a formação, o tempo de experiência e o salário de cada um, numa avaliação entre custos e resultados. A título de exemplo, apresenta uma ficha com 45 parâmetros, organizados em 5 categorias de análise (I. *Personal Equipment*; II. *Social and Professional Equipment*; III. *School Management*; IV. *Technique of Teaching*; e V. *Results*), sobre os quais os docentes seriam classificados de *Poor, Medium, Good* ou *Excellent*.

Para ficarmos com uma ténue ideia deste tipo de mensuração, verificamos que, relativamente ao Equipamento Pessoal, eram objeto de avaliação aspetos como a aparência geral (1); saúde (2); voz (3); capacidade intelectual (4); iniciativa e autoconfiança (5); adaptabilidade e desembaraço (6); rigor (7); assiduidade (8); entusiasmo e otimismo (9); integridade e sinceridade (10); autocontrolo (11); pontualidade (12); tacto (13); e sentido de justiça (14). Mais diretamente ligados à Técnica de Ensino, teríamos aspetos como domínio da matéria a ensinar, conhecimento psicológico da criança, uso correto da língua, neste caso inglesa, capacidade de manutenção da disciplina, clareza dos objetivos, habilidade de fazer perguntas, organização da matéria, cuidados com a avaliação, capacidade de motivação, preocupação com iluminação, aquecimento e ventilação, limpeza da sala de aula, e muitos outros mais.

Como diz Callahan, *“by 1920 rating scales for teachers were being used extensively, but there was also widespread dissatisfaction with their use”* (CALLAHAN, 1962, p. 110-111). Apesar desse descontentamento generalizado, as escalas de classificação docente, a partir dos numerosos inquéritos aplicados nas escolas, bem como as frequentes reuniões para discussão dos *standards* em educação, eram sintomáticos de um enorme investimento no ensino/instrução para a obtenção de resultados objetivos e comparáveis, tendo mesmo dado lugar a uma nova profissão: a dos *“efficiency experts”* que se especializavam nas técnicas de verificação quantitativa do grau de eficiência alcançado.

The movement indicates the growth not only of a professional consciousness as to the need of some quantitative units of measurement, but also to a limited extent, of a public demand for a more intelligent accounting by school officers for the money expended for public education (CALLAHAN, 1962, p. 325).

Havia pois que prestar contas, de maneira inteligente, do investimento de dinheiros públicos na educação, com dados objetivos, de maneira a poder apresentar com clareza à população em geral, tendo por base unidades quantitativas de medida.

Mesmo quando John Dewey, contemporâneo dos eficientistas, contrapõe o seu ideal de educação progressiva, encarando a escola não como preparação para a vida, mas como a própria vida, não deixa de recorrer a uma filosofia instrumentalista (Dewey prefere o termo instrumentalismo, ao invés de pragmatismo), responsabilizando da mesma forma a escola e o ensino pela construção da sociedade, neste caso, até democrática. Como diz Pinar, *“certainly Dewey attributed to the teacher a key role in enabling children to discover, articulate, and expand their interests and thereby direct their attention”* (PINAR, 2005, p. 6), como progressivista que era, ao contrário de Cubberley (1916), eficientista social atrás referido, que defendia que

We should give up the exceedingly democratic idea that all are equal and that our society is devoid of classes [...] The employee tends to remain an employee; the wage earner tends to remain a wage earner. ... One bright child may easily be worth more to the national life than thousands of those of low mentality (apud HOWE; MEENS, 2012, P. 4).

Apesar de serem radicalmente opostos nos seus ideais de sociedade, o certo é que, num e noutra caso, existe uma *“governmentality of the self”*, recorrendo à expressão de McClintock (1971, p. 180, apud PINAR, 2005, p. 7), uma governamentalização do “eu”, que encara a aprendizagem como se fosse uma consequência do ensino, um efeito da *“authoritative instruction”* que *“can discourage thinking”* (McCLINTOCK, 1971, p. 162, apud PINAR, 2005, p. 3). Pois se a instrução chega à criança ou ao jovem num invólucro de autoridade, porquê duvidar? Porquê questionar? Dito de outra forma, se alguém com autoridade já pensou por nós, porque precisamos nós então de pensar?

Assiste-se, por isso, nessas primeiras décadas do século XX, à emergência dos estudos curriculares associada à didactização do currículo (SOUZA, 2016), na defesa dos melhores métodos e das melhores técnicas de ensino, retomando, com as devidas adaptações tendo em conta outro contexto temporal, as Regras jesuítas da *Ratio Studiorum*, publicadas em 1599, para serem aplicadas em todos os Colégios da Companhia de Jesus de então; os métodos de ensino prescritos na *Didactica Magna*, tradução latina de Česká didaktika (Didática checa), publicada em 1627, de Jan Amos Komensky, Comenius (1592-1670); ou os conhecidos aforismos didáticos de Wolfgang Ratke, também conhecido como Wolfgangus Raticius (1571-1635), para o seu novo método de ensino rápido de línguas. Retomam-se assim as regras de bem ensinar (as boas práticas de ensino), monitorizadas agora por uma avaliação pressupostamente objetiva por ser quantitativa e claramente mensurável.

Culminando esta tendência, não é por isso de admirar que Ralph Tyler, em 1949, consagre a união entre o currículo e o ensino, numa linha meramente instrucionista, com a publicação do seu *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, qual receituário linear, a ser seguido pelos professores, ao darem resposta às seguintes questões, correspondentes aos capítulos do livro, pela ordem que se segue:

1. *What educational purposes should the school seek to attain?*
 2. *What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?*
 3. *How can these educational experiences be effectively organized?*
 4. *How can we determine that these purposes are being attained?*
- (TYLER, 1949, p.1).

Assistimos, no entanto, à substituição dos termos *efficiency, efficient, efficiently*, anteriormente utilizados, por *effectiveness, effective, effectively*, como sugere a questão 3. Da criação das condições operacionais, recursos humanos e materiais, que são preocupação do eficientismo, passa-se agora para os resultados palpáveis resultantes dessas condições, ou seja, a sua eficácia. No entanto, uma e outra, eficiência e eficácia, são ambas dimensões de avaliação, tendo em conta a produção do máximo de resultados com o mínimo de recursos, tempo e energia, conforme o objetivo planeado.

Neste caso, o objetivo era, segundo Pinar (2005, p. 7), *“the mass production of docile workers and uncritical consumer-citizens”*, já que, conforme McClintock (1971, p. 183), *“accountability schemes ensure student “servility”* (apud PINAR, 2005, p. 7).

This is the political point of accountability, of course, to force teachers to force children – especially those “left behind” by forty-years of right-wing assault on them - to accept “new” norms: docility, dependence, and an unquestioning trust of authorities (PINAR, 2005, p. 10).

Para estes autores, a produção em massa de trabalhadores dóceis, acríticos e facilmente manipuláveis subjaz a todos os esquemas de prestação de contas, sejam eles quais forem, uma vez que os avaliados, em situação de subalternidade, têm de provar que se aproximam dos padrões externamente determinados.

É por este motivo que Pinar lamenta esta colagem do ensino ao currículo, por considerar que o processo de ensino, tal como atualmente se apresenta, ao serviço de outras forças que não os interesses do próprio, menoriza o aprendiz, dele se esperando, qual elemento mecânico que reage a estímulos, que responda acriticamente aos designios formulados por outros patamares que extravasam a sua esfera de decisão pessoal, numa confiança absoluta nas intenções das autoridades que detêm o poder.

Currículo e Estudo

Study is the site of education [...] The first step in doing so is forcing the teaching genie back into the bottle. If we have a future, it will come to us through study (PINAR, 2005, p. 11).

Chegamos finalmente à reflexão sobre as relações entre o currículo e o estudo, depois do forte apelo de Pinar, evocando as fabulosas histórias de Xerazade, das Mil e uma Noites, para que o génio do ensino seja obrigado a entrar de novo na garrafa, qual lâmpada maravilhosa de Aladino, a fim de dar lugar ao estudo, como o grande pressuposto de educação. Mas poderá o estudo ser, de facto, a salvação do currículo, ajudando-o a se libertar da colagem que lhe foi feita pelo ensino/instrução, como vimos no ponto anterior?

Para responder à questão, preferimos recuar no tempo relembrando quando o estudo reinou só, todo-poderoso, no êxtase socrático perante o desconhecido, no prazer da descoberta, no deslumbramento da decifração de algum tipo de mistério, para a qual era necessário um trabalho persistente, de grande concentração inte-

lectual, solitário, movido apenas pelo desejo íntimo de conhecer.

Evocando os métodos da Yeshivá, instituição judaica onde cada um se debruça sobre os textos religiosos com base nas antigas tradições exegéticas, Alan Block (2004, apud PINAR, 2005) considera que o estudo é antes de mais uma atitude perante a vida, uma forma de estar, que exige recolhimento e disciplina espiritual, tal como a oração em lugar sagrado. Comparando o estudo à oração, Block (Id., p. 3) afirma que ambos brotam do silêncio: “[p]rayer and study emanate from the silence of awe and wonder” (apud PINAR, 2005, p. 5), um silêncio de espanto e admiração.

Também a Escolástica medieval praticada nas escolas conventuais e monásticas e nas universidades medievais europeias, dava grande realce ao estudo realizado pelos monges e frades (BERLIOZ, 1994), para validação dos dogmas religiosos, através da lógica platónica e aristotélica, numa tentativa de reconciliação entre a Fé e a Razão. Num trabalho aturado de estudo e pesquisa em bibliotecas, o estudante (não aluno) procurava, em ambiente solitário, desenvolver-se no meio de imensa informação, para chegar à verdade sobre a Santíssima Trindade, a Providência, a Revelação Divina, a Criação a partir do Nada..., para em seguida levar estes temas para a discussão filosófica, com recurso à dialética.

Então, quando e como foi o estudo destronado?

O estudo, no sentido do desbravamento genuíno por entre a complexidade do conhecimento, numa atitude de entrega e devoção, colapsou quando esse conhecimento passou a ser mapeado através de um plano sequencial de estudo, ou seja, através do currículo. William Doll indica mesmo uma data, 1576: “*It was in one of Ramus’s works, a taxonomy of knowledge, the ‘Professio Regia’ (1576), published four years after his death, that the word curriculum first appears referring to a sequential course of study*” (DOLL, 2002, p. 31).

Esse mapa lógico do conhecimento elaborado por Peter Ramus (nome latinizado de Pierre de la Ramée) visava tão

só a simplificação do conhecimento para sua divulgação mais alargada, para além das elites religiosas que detinham a sua posse exclusiva então. Como afirma Hamilton, “[s]tarting with a map of knowledge, Ramus reduced such knowledge into a tree of knowledge, using repeated binary division” (HAMILTON, 2003, p. 08).

A redução do conhecimento referida por Hamilton dá-se com a mudança do texto para o livro do texto, numa belíssima metáfora deste autor sobre a rutura de paradigma que o currículo provoca, enquanto livro de texto:

A textbook is not merely a compendium of knowledge. Rather, it is an assemblage of knowledge organised for educational purposes. Textbooks, therefore, are not simply depositories of knowledge. Through their chapters, headings, tables, illustrations, worked examples, homework exercises, and so on, they mediate the structure of knowledge on the one hand, and the performance of teaching and learning on the other. They are a condensation, therefore, of both knowledge and instruction (HAMILTON, 2003, p. 08).

Um livro de texto, mais comumente entre nós chamado de manual escolar, não é o conhecimento, nem é um depositário do conhecimento; um livro de texto é simplesmente a organização do conhecimento em capítulos, títulos, quadros, ilustrações, exemplos, exercícios, etc., com propósitos meramente instrucionistas de ensino-aprendizagem, entendendo aqui a aprendizagem como consequência do ensino e, por isso mesmo, avaliável, passando a trilogia “ensino-aprendizagem-avaliação”, segundo esta ordem, a ser o corolário do currículo.

Sousa e Fino (2014) apontam também o dedo acusatoriamente para “o pecado original do currículo”. Consideram estes autores que o surgimento do currículo, nessa passagem metafórica do texto ao livro de texto, apesar das intenções mais louváveis de simplificação do conhecimento para sua divulgação em massa (contando para isso já com o apoio da prensa), trouxe, no entanto, consigo um pecado original, de que não se conseguiu ainda

libertar: o facto de ele, currículo, ter sido idealizado em função do ensino (“teaching” e não “thinking”).

Na realidade, o ato solitário de pensar (“thinking”), soberbamente representado por “O Pensador” de Rodin, e característico do estudo, da meditação e do esforço intelectual, vai dando lugar ao ensino (“teaching”), à medida da escolarização de massas: quanto mais numerosas forem as turmas, mais ruidosas elas serão, menos condições de concentração haverá, prevalecendo o ensino para descargo das consciências docentes.

Além disso, a simplificação do conhecimento acabou por determinar a seleção de um, em detrimento de outro conhecimento, autorizando que essa decisão coubesse a outro que não ao próprio interessado, transformando-se assim o currículo numa verdadeira arena política, por constituir um meio privilegiado de exercício hegemónico de poder. Pois, que tipo de conhecimento e de cultura veicula o currículo? Quem toma esse tipo de decisão? E de onde provêm esses decisores?

Por isso, a invocação de Pinar sobre a necessidade de incluir o estudo no campo dos estudos curriculares merece a nossa especial atenção: tal significará um movimento no sentido da dignificação do estatuto do aprendiz-estudante, não aprendiz-aluno, pois aluno (“*alumnus*”, do verbo “*alere*”, “alimentar”) significa etimologicamente aquela “criança de peito” que precisa de ser alimentada para crescer, alguém extremamente dependente, com pouca ou nenhuma autonomia, um lactente intelectual que necessita que o alimento, neste caso, o conhecimento, lhe chegue à boca, devidamente preparada para uma melhor ingestão. Em contrapartida, o estudante será aquele que estuda por *motu proprio*, de livre vontade, com autonomia, iniciativa e motivação.

Pinar acredita, deste modo, que cabe ao professor criar essa paixão pelo estudo nas escolas, porque só assim cada um tomará consciência das suas reais dificuldades.

The work of the teacher would not be instruction, but to engage each student's capacity for study. Sounding phenomenological for the moment (see Jardine, 1992), McClintock

(1971, 190) suggests that in a school devoted to study, not instruction, students will focus on their “real” intellectual difficulties (PINAR, 2005, p. 8).

É por isso que pensamos que, quando os estudos curriculares assumirem que a responsabilidade última da educação cabe ao aprendiz, libertando o professor da falácia instrucionista, pois “*the truth is, of course, quite different: teachers provide educational opportunities; students are responsible for taking advantage of them*” (PINAR, 2005, p. 11), então sim, este campo terá dado um passo decisivo para a sua autonomização, enquanto área científica da educação.

Referências

- BERLIOZ, Jacques. (Org.). **Monges e Religiosos na Idade Média**. Lisboa: Editora Terramar, 1994.
- BOBBITT, Franklin. **Curriculum Making in Los Angeles**. Chicago: University of Chicago Press, 1922.
- _____. **How to Make a Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1924.
- _____. **The Curriculum**. USA: The Riverside Press, 1918.
- CALLAHAN, Raymond. **Education and the cult of efficiency**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1962.
- CUBBERLY, Elwood P. **Public School Administration**: a statement of the fundamental principles underlying the organization and administration of Public Education. USA: Houghton Mifflin, 1916.
- Howe, Kenneth R.; Meens, David E. **Democracy Left Behind**: How Recent Education Reforms Undermine Local School Governance and Democratic Education. Boulder, CO: NEPC: National Education Policy Center, 2012. Disponível em <http://nepc.colorado.edu/publication/democracy-left-behind>. Acesso em 04-08-2017.
- FINO, Carlos N. Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, jan./abr., 2016, p. 13-22.
- _____. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: Alice Mendonça, A.; Bento, A. V. (Orgs.). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008, p. 277-287.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- _____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogy of the heart**. London: Bloomsbury Academic, 1997.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo como terra de ninguém. Questões Contemporâneas de Educação. **Newsletter SPCE**, 3, 2014, p. 1-4.

_____. Curriculum and Didactics: a matter of power. The case of the University of Madeira. **European Journal of Curriculum Studies**, Vol. 02 (02), 2016, pp. 282-296.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos N. O pecado original do currículo. In: CARVALHO, M. J. (Coord.). Atas do XII Congresso da SPCE. **Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar** (p. 1267-1191). Vila Real: UTAD, 2014, pp. 1176-1191.

TYLER, Ralph W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

Recebido em 10 de Agosto de 2017.

Aceito em 01 de Setembro de 2017.

