

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: O CURRÍCULO COMO UMA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO

TORRIGLIA, Patricia Laura – UFSC

GT-12: Currículo

Introdução

O presente texto possui dois vertentes fundamentais. Na primeira, procuramos apresentar alguns aspectos teóricos metodológicos que nos permitem indagar acerca da organização escolar e do currículo. Nesse sentido, abordamos mediações inerentes a organização escolar e curricular – conhecimento, linguagem, o sentido de conhecer a realidade, o conceito de cotidiano –, com o objetivo de articular o *cotidiano escolar* às múltiplas objetivações que a dinâmica social comporta. A segunda vertente chega ao âmago da questão que nos propomos aprofundar: o fenômeno currículo, a prática docente e a relação entre professor/a, estudante e conhecimento. Indicamos, ademais, impactos da política curricular na organização das escolas, a partir das políticas de descentralização propostas pelas reformas educacionais a partir da década de 1990.

Essa problemática não é nova, mas não perderam sua forte atualidade para o campo da organização escolar. A nosso ver, permanecem dispositivos válidos para pensar uma “escola possível” nessa instituição moderna e contemporânea. Constituem, também, um recurso para refletir sobre as perspectivas teórico-metodológicas que organizam, com a mediação do currículo, as diferentes formas de pensamento, de conhecimento, de transmissão, de apropriação, de luta, de produção e de reprodução. Não pretendemos (nem poderíamos) responder essas questões nem esgotar um tema tão complexo neste texto. Interessa, tão somente, abrir o debate e, na medida do possível, aprofundar, rever e afirmar nosso entendimento sobre o campo da organização escolar.

Importante destacar que o conhecimento dos processos de organização escolar demanda a apreensão de suas múltiplas dimensões em níveis macro e micro. A nosso ver, qualquer recorte que priorize aspectos específicos dessas dimensões (como, aliás, em qualquer fenômeno social), não pode deixar de lado a análise cada vez mais detalhada dos movimentos internos e externos da organização escolar, o que requer um esforço de interconexão e de mediação com uma totalidade maior. Falar de organização escolar pressupõe uma instituição educacional, uma referência direta à “escola”, espaço social

concreto no qual se efetivam práticas educacionais. Essas práticas são realidades interconectadas, estruturadas, dinâmicas e, portanto, complexas e contraditórias, transcendendo, em muito, os muros escolares e seu universo imediato.

1. Linguagem, conhecimento e cotidiano: mediações da organização escolar e curricular

Todas as dimensões e mediações inerentes à organização curricular, ao currículo e à produção de conhecimento, de maneira direta ou indireta, interessam à formação e à prática docente. Entre tais dimensões e mediações salientamos o papel da linguagem, o sentido de conhecer a realidade e o conceito de cotidiano, aspectos, imprescindíveis para as escolas, a prática docente e os processos formativos (inicial ou contínuo).

Falar em *conhecer* significa levar em conta o papel do sujeito e da inteligibilidade do mundo real. Desde o início de sua existência, homens e mulheres realizam um metabolismo entre o mundo social e a natureza para satisfazer suas necessidades de vida. Implícito está, nesse metabolismo, a condição humana do conhecimento. Dessa maneira, o conhecer é um *impulso vital consciente*, parte iniludível da atividade dos seres humanos que procuram, tanto em seu mundo interior como exterior, os complementos de sua existência e sua interioridade.

Assim, essa atividade, a da produção e reprodução da vida humana, configura-se como uma categoria fundamental. Sem ela, seria impossível o processo histórico de objetivações mediante o qual os seres humanos transformam o mundo circundante e ao mesmo tempo transformam-se a si próprios. É nesse processo que homens e mulheres – considerando-se as diferenças de cada etapa e momento da história – produzem modos, meios e relações, constroem espaços e instrumentos para suprirem suas necessidades básicas de sobrevivência.

Mas, poder-se-ia indagar: tal acepção não restringiria homens e mulheres ao empírico e ao imediato de seu entorno? Ao contrário, afirmamos, longe de prender-se ao ciclo limitado de suas necessidades empíricas, o ser humano tem a potencialidade de transcendê-las, superando o mundo circundante. Isto porque, homens e mulheres são capazes de uma prévia ideação, são capazes de antecipar o que pretendem realizar, ou seja, possuem consciência das finalidades e das possibilidades de suas atividades. Por isso

mesmo, são aptos a alargar e complexificar os limites do humano ao longo da história. Vejamos, nas palavras de Lukács, o sentido de consciência que salientamos:

a consciência tem uma função dinâmica específica, ontológica, na qual se manifesta com clareza a peculiaridade do ser social em relação a todas as outras formas de ser: no momento em que a consciência surge como *médium*, como portadora e depositária da continuidade, esta alça-se a um ser-para-si que não existe nas outras esferas (LUKÁCS, 1990, p. LXV).

Todos os momentos singulares da consciência – os processos cognitivos, a apreensão da realidade, o conhecimento, o pensamento – devem ser compreendidos ontologicamente para que não se caia em uma fragmentação. Os momentos da consciência pertencem a uma totalidade, e separar cada momento significaria violentar o processo e o movimento da realidade que nela se objetiva. Ela, a consciência, é “a imagem subjetiva do mundo objetivo” (KONSTANTINOV, 1982, p. 70).

Esta constante busca é o que Lukács chama de *intentio recta*, fundamento ontológico que é o impulso ao conhecimento da realidade, a captura da realidade mediante a consciência. Assim, o trabalho mais primitivo não pode ser efetuado sem informações lingüísticas, ordens e outros tipos de informações, o que não significa o trabalho como um pressuposto, senão como base ontológica que inclui e supõe a linguagem. Isto é, sem mediação lingüística o trabalho não pode desenvolver-se.

Para Heller, (1991, p. 240) a linguagem é “um movimento que o homem deve saber manipular do mesmo modo que outros tipos de movimento”, e este entre as diversas funções que tem, guia o emprego dos meios (utensílios, objetos) no plano do pensamento. O mundo dos usos é comunicado mediante a linguagem e poderíamos agregar que os usos estão mediados por coisas, objetos simbólicos. Neste sentido, os usos quase sempre se referem à utilização de uma coisa. Segundo Marx e Engels (1996, p. 43), a linguagem é tão antiga quanto a consciência “a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens”. A fala surge com o trabalho, ou seja, quando homens e mulheres tiveram alguma coisa que dizer aos outros. Esse “dizer algo” acontece em um ambiente jamais completamente desconhecido, onde o contato recíproco produz formas particulares de comunicação.

Assim, a produção da linguagem é uma característica fundamental dos seres sociais e, concomitantemente, possibilita a comunicação na qual intervêm múltiplos aspectos, há uma intenção, uma finalidade que permite superar o mero “estoque” de palavras. Assim, as palavras configuram a expressão dos sentidos e da existência como portadoras de necessidades. Por isso, a linguagem permite aos seres sociais “dizer algo”, esse dizer é uma forma de nos comunicarmos com o mundo e com os outros “no mundo”. O contínuo processo de objetivação, de interiorização e exteriorização se potencializa pela mediação da linguagem (CHAGAS, 2006). Por ser mediadora, por realizar essa “transposição”, a consciência permite ao ser humano mudanças qualitativas. Nessas mudanças não somente se registra criticamente o mundo objetivado pelos sujeitos singulares e o movimento social em sua historicidade, sena que também conserva os fatos do passado que são necessários para a continuidade dos seres sociais, referentes que inspiram atos futuros, em cada evento que se põe no tempo. Como se pode inferir do que foi dito até agora, estamos diante de uma concepção que afirma duas características do objeto a ser apreendido pelo conhecimento: (a) o objeto não é o objeto construído, mas o objeto real e, (b) a compreensão não é somente uma questão de apropriação intelectual do objeto (MORAES et al, 2003).

É a atividade prática ao longo da história que tornará o objeto compreensível ou não. E a linguagem, como uma mediação fundamental, permite que na atividade humana consciente – o trabalho – forma por excelência do encontro entre sujeito e objeto, se efetive essa possibilidade do conhecer. Assim, conhecer significa a existência de um “ser que responde”, que procura resposta porque é um ser “carente” e transforma essas carências em perguntas, generaliza e amplia constantemente o campo das possibilidades. Mas também o conhecimento não é simplesmente um espaço entre a pergunta e a resposta: o conhecimento é a captura do movimento no real, é a unidade da teoria e da prática na busca da transformação, de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica.

1.2 A vida cotidiana e seus paradoxos

Esta compreensão do conhecimento nos distancia de um conhecimento limitado nos confins do cotidiano e nos remete a uma proposição específica acerca da organização escolar e a centralidade do processo de apropriação do real. Será que o cotidiano escolar

oferece as possibilidades de viabilizar a elaboração de um currículo? Será que somente os conhecimentos ou saberes do cotidiano podem ser considerados como o referencial para a complexidade que significa a realização e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem? E também, como se constituem, se formulam e se definem os referenciais teórico-metodológicos da formação docente baseado nesta concepção de organização escolar?

Mas, o que significa o “cotidiano escolar”? Consideramos que existe um equívoco bastante freqüente ao se falar da cotidianidade. Às vezes atribui-se a ela um aspecto negativo; outras vezes, posturas extremistas a elevam a um patamar único, limite de abordagens teóricas que aproveitam e exprimem somente seus traços superficiais. Nesse sentido, se perde ou prescinde-se a captura da essencialidade da vida cotidiana e os momentos necessários para a sobrevivência da própria existência cotidiana e não cotidiana.

Importante destacar que a vida cotidiana, segundo Heller (1991, p. 19) é um [...] “conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, e ao mesmo tempo a reprodução social”. Para Lukács ela é um “terreno fundante e fundamental da realidade”. Isto significa que quando os homens e as mulheres criam seu ambiente, reproduzem em um primeiro nível objetivações - coisas, utensílios, objetos - que ao ser exteriorizadas conformam um sistema que serve de referencia e de orientação. Apropriam-se do “mundo”, das coisas, da linguagem, dos costumes, captam e representam a realidade. Elaboram um sistema de orientação que permite “sobreviver” no mundo, capturando o aspecto fenomênico da realidade: o mundo da vida cotidiana.

Os seres humanos podem mediante esse processo, compreender fora de si mesmos o próprio sistema. Esta aprendizagem realizada permite plasmar e ordenar as experiências. Esse “sistema de referências primárias”, objetivações genéricas em-si, é base importante para o desenvolvimento das objetivações superiores (objetivações genéricas para-si). As objetivações genéricas em si são iniciadoras de processos contínuos, onde as objetivações se modificam segundo o nível em que se realizam. Este sistema é imprescindível para a reprodução social *terreno fundante e fundamental da realidade*.

A vida cotidiana é histórica, ela muda ou se transforma com a dinâmica social e possui uma universalidade extensiva. A sociedade somente pode ser compreendida em sua totalidade, em sua dinâmica evolutiva, quando está em condições de entender a vida

cotidiana em sua heterogeneidade universal (Lukács in Heller, 1991, p. 11). Heller (1991, p. 20) explica que a vida cotidiana é “um espelho” e “um fermento segredo da história”. Esse fermento – troca de relações, de paixões, de objetivações, de ideologias intuitivas, de impulsos químicos - afetivo, etc. –, da história, é a continuidade e a ruptura da história. A genericidade implica sociabilidade e historicidade.

O ser em-si da vida cotidiana está constituído pela experiência imediata, saberes pragmáticos, pelas “economias” de pensamento, limites rígidos, pensamentos intuitivos, entre outros aspectos, para poder justamente, sobreviver nos confins de sua “cotidianidade”. Nesse pequeno mundo os seres humanos podem se auto-conservar, sobreviver e afirmar-se em uma comunidade, estrato, ou classe específica.

Mas os seres humanos não necessariamente devem estar confinados, rigidamente limitados, às fronteiras do pequeno mundo. A superação e a saída da vida cotidiana são possíveis pelo movimento que ela tem [ou pode vir a ter]. Nesse movimento está inscrita a própria superação e saída em busca de mundos que ampliem a existência dos sujeitos e da própria cotidianidade. O sujeito forma seu mundo como seu ambiente imediato e, apesar de seu raio de ação ser limitado, é capaz de alcançar objetivações mais elevadas, superiores – capacidades fundamentais, afetos, modos de comportamento – que possibilitam transcender a própria ambiência, mediante contínuos processos de objetivação. Nesta perspectiva, concordamos com Heller quando aponta que todas essas capacidades não seriam possíveis de se objetivar se o ser humano senão as houvessem adquirido e apreendido na vida cotidiana.

É paradoxal compreender que a saída da cotidianidade é também a própria existência da cotidianidade. A vida cotidiana, por um lado, pertence e existe pela ação ininterrupta dos seres genéricos, sua concretude é a articulação constante e permanente das relações sociais. Por outro lado, a saída da cotidianidade nos aproxima e favorece a ampliação da sociabilidade, isto é, nos aproxima a genericidade (o ser genérico está desde o princípio na vida cotidiana). Heller explica que a vida cotidiana é a mediadora em direção ao não-cotidiano, é a “escola preparatória para isso”, pois amplia o mundo imediato, incorpora outros mundos, descentra os sujeitos na interação com outros, os desenvolvendo em múltiplas dimensões e em âmbitos cada vez mais complexos.

O saber fazer, o saber pragmático é uma das características da vida cotidiana. É um saber necessário, como já salientamos, para sobreviver na vida. Esses saberes, especialmente baseados na experiência e em generalizações, nos permitem reproduzir-nos como sujeitos. Contudo, se nossa existência se constitui e se alimenta dentro dessa esfera, se as expectativas ficam nesse nível de produção, a reprodução de nosso pensamento, de nossos afetos, de nossa leitura do mundo, será, também, dentro desse nível.

A *doxa* é própria do saber cotidiano, o saber- *doxa* não se separa da ação prática, nessa esfera encontra-se sua “verdade”, mas não a práxis como totalidade. Ao contrário, a *episteme*, é um conhecimento em relação, nunca se refere a uma coisa só. Nesse tipo de conhecimento torna-se necessário conhecer os nexos que ligam um fenômeno a outro. Por isso, “as verdades na arte, na ciência e em outras objetivações para-si, *possuem um duplo sistema de referências*. Por um lado, devem ser validas na realidade (práxis), e por outro devem ser situadas *dentro de um determinado sistema cognoscitivo* (na ciência) ou (na arte) [...]” (Heller, 1991, p. 344). Pensando na escola, e na mesma linha que recupera a *episteme* como um conhecimento em relação, Forquin (1993, p. 169) explica que da tensão observada entre cultura escolar e cultura da vida cotidiana, pode-se dizer que

[...] toda escola contém ao mesmo tempo o mosteiro e a cidadela. É um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. Aqui se obtêm respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma mais ‘universal’ possível, isto é, também a menos ‘concreta’, a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitadas pelas situações triviais da vida [...]

O salto qualitativo que permite a superação dos diferentes aspectos que constituem a cotidianidade - saberes pragmáticos, linguagem, juízos intuitivo, aceitação das normas e do mundo, entre outros, - fazem parte da formação, da educação em seu sentido lato e estrito. Esta superação não é linear, mas, enquanto mais se ampliam as possibilidades de conhecer, mais os seres humanos aspiram a um para-si, a uma noção de coletivo social que afirma uma individualidade *no* social e *para* o social.

2. Considerações sobre o fenômeno “currículo”

Interrogar acerca das perspectivas curriculares e suas políticas, significa, entre outras coisas, pensar a relação teoria e prática, escola e formação, ensino e aprendizagem, bem como nas relações da gestão educacional em suas dimensões macro e micro. A prática docente se define por estas múltiplas mediações, pelo conjunto de relações que definem esta prática específica. Edelstein (2005, p. 1) ao se referir ao “ensino, políticas de escolarização e construção didática” explica que as práticas de ensino que acontecem na instituição escolar, em especial nas salas de aula, são práticas sociais, historicamente determinadas, “que se geram em tempos e em espaço concretos. Que dão lugar a uma atividade intencional que ativa um complexo processo de mediações imprimindo explicita e implicitamente algum tipo de racionalidade” Intencionalidade, explica a autora, que pode adotar forma de prescrição inalterável ou de alternativas possíveis segundo as modalidades de relação sujeito-objeto que se proponham.

Essa prática específica é o *ethos* das instituições escolares, que supõe a articulação do dinâmico e complexo triângulo (equilátero?) conhecimento-professor-estudante. Esse movimento, segundo a autora, transcende a especificidade e as intencionalidades dos sujeitos individuais, pois o contexto social mais amplo perpassa as formas institucionais e estas se adaptam, misturam mediações e prescrições, resistem, adotam modismos, ou seja, respondem e estão presentes nos os limites e possibilidades que as condições históricas determinam. Cada uma dessas relações se desdobra e se encadeia, às vezes mais ou menos explicitamente, em níveis variados de objetivação. Vejamos.

A categoria *conhecimento*, de imediato, nos leva a pensar nos resultados da ciência, das pesquisas (e sua relação com o conhecimento da vida cotidiana), e, também, ao tipo de conhecimento próprio ao ato educacional. A didática possibilita, ou pelo menos deveria possibilitar, a transmissão e a apropriação do conhecimento por parte do professor. Como explica Edelstein (2005, p. 2), a didática apela a construções que são frutos de desenvolvimentos teóricos e empíricos de outros campos do conhecimento, “não como somatória de visões unilaterais e com pretensão omnicomprensiva, senão como registros múltiplos” que resultam potentes para elucidar teorias em relação às práticas do ensino.

Se ativarmos a relação *professor/ estudante* com o eixo do conhecimento, temos por parte dos estudantes, conhecimentos prévios, matrizes e estratégias de aprendizagens que entram em jogo no momento da atividade de ensino. Da mesma forma, o professor/a, nesse tempo e espaço conjuga todos os elementos que estruturam o *pôr teleológico* desse conhecimento na docência, que é na verdade, a intencionalidade na especificidade da aula. Conseqüentemente o caráter histórico deste ato educativo, transcende a sala de aula e a torna mais complexa. Estas características são próprias da escola. Nela se preservam práticas que, dependendo do tempo e da força social, são vistas como tradicionais; ao mesmo tempo, outras práticas se formam — às vezes aos borbotões — e se consolidam, costurando diferentes teorias, normas, modas e conceitos, enfim, relações que definem novas possibilidades e dinâmicas.

Nas circunstâncias da escola o currículo, dependendo da concepção e da perspectiva, dispõe conhecimentos compreendidos como válidos e relevantes para serem ensinados. O currículo, afirma Sacristán (1998, p. 55), reflete um amplo o educativo que “agrupa diversas fases da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais”.

Os princípios e os nexos internos que constituem o fenômeno “currículo” têm uma extensa gama de significações e são muitos os estudos que procuram compreender o seu significado. A nosso ver, o currículo constitui-se em um “modelo” dinâmico, interconectado com programas, propostas, recursos, seleção, relacionado a contextos sócio-históricos específicos que determinam ou assinalam condições concretas para seu desenvolvimento.

Temos a convicção de que o correto entendimento de um fenômeno sócio-histórico supõe a história como compreensão da realidade e como método. Compreendemos que a história é constitutiva dos fenômenos sociais e não uma qualidade que lhes possa ser ou não atribuída (MORAES, 2000). Sendo assim, um fenômeno social é apreensível “além” do seu acontecimento imediato e visível, no campo preciso das mediações. Desse modo, a apreensão de aspectos da história da organização escolar, pode nos aproximar de uma compreensão mais acurada do sentido e possibilidades do currículo hoje no interior das instituições educacionais. Em especial, o que chamamos de “centro nodal” do currículo: a

dinâmica da produção de conhecimento, as escolhas, as alternativas, as finalidades que o sustentam como mediador de teorias e práticas.

Sendo o currículo um fenômeno social, portanto, apreensível no campo preciso das mediações, ele expressa contradições e interesses da sociabilidade mais ampla do sistema de produção e reprodução capitalista. Nesse contexto, a compreensão histórica do currículo permite entender suas diferentes etapas e articulações. Kincheloe (2000, p. 16)¹ salienta que o enfoque da evolução do currículo é importante para reconceituá-lo como um campo de estudo e práticas, sendo necessária a utilização dos dados históricos para a análise da relação que conecta o poder, o currículo e o ensino.

As análises extensivas do currículo e dos dados do passado explicam as questões atuais que marcam e assinalam linhas e tendências sobre os diferentes níveis em que atua, seja nos momentos de sua elaboração ou de sua execução. Nesse sentido, o currículo escrito se diferencia do currículo como atividade, porque é nesta última que se conecta a teoria e a prática curricular. Essa complexidade de interconexão significa, entre outros aspectos, que na natureza do currículo os conteúdos não estão *in totum* no currículo escrito e nele ingressam como complementos, os planos de ensino, a organização de um curso ou de uma aula. As duas instâncias do currículo (escrito e como atividade) é assinalada por Goodson. (2000, p. 54) de pré-ativa (afirmações, planos de estudo, teoria curricular) e interativa (na sala de aula).

Goodson (1995, p. 34) explica que os estudos históricos sobre o currículo que se propõem a focalizar o ensino, necessariamente devem abordar os problemas do conhecimento (formal, prático, utilitário). No entanto, para o autor, o ensino tem uma autonomia relativa e uma realidade interna que o identifica e a perspectiva histórica procura descobrir legados e tradições dos sistemas burocráticos escolares, os fatores que obstaculizam as práticas, e explicar as circunstâncias [determinações] dessa prática.

Assim, Goodson (1995, p. 27) apela à necessidade de uma história do currículo relacionada com a história da educação, um “diálogo entre historiadores da educação e especialistas do currículo”, onde, os especialistas do currículo possam aportar elementos teóricos do processo interno curricular. A idéia é, insiste Goodson, desenvolver, por parte

¹ Joe L. Kincheloe escreve a introdução do livro de Goodson Ivor. *EL cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2000.

dos especialistas, “habilidades dos historiadores”, de estabelecer vínculos com o currículo contemporâneo e com a teoria pedagógica. O autor explica que a história do currículo trata de explicar como “as disciplinas escolares e as matérias de estudo constituíram mecanismos para designar e diferenciar os estudantes” Como também uma forma de analisar as complexas relações existentes entre a escola e a sociedade. (GOODSON, 1995, p. 33).

Para ele, a construção e o processo dessas disciplinas não são lineares e contínuos, “senão amálgamas que mudam de subgrupos e tradições, influenciando, mediante o enfrentamento e o compromisso, a orientação da mudança”. As disciplinas que compõem campos e áreas de conhecimento se complexificam, podendo desdobrar-se, adquirir maior autonomia em uma área ou outra, e neste processo, se incorporam e se transformam em *disciplinas escolares*. Goodson mostra que, eclipsada pela botânica e a zoologia, a biologia encontrou status acadêmico no século XIX, e posteriormente, no final desse mesmo século, pelo avanço de outros campos: bacteriologia, biologia marinha, fisiologia e agronomia.

Estas questões mostram apenas uma ponta do *iceberg* em relação aos complexos desdobramentos que estruturam e conformam as disciplinas. Por um lado, cada disciplina, com sua especificidade e suas relações, foi constituindo os *sistemas* de ensino nos diferentes contextos sócio-econômicos. Por outro, como ocorre hoje, o debate da “interdisciplinaridade”, “transdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade”, e das novas tecnologias, coloca novos conflitos e polêmicas para os processos curriculares e a produção de conhecimento. Outro aspecto a mencionar é que circunstâncias de avaliação (interna e externa), interferem nos conteúdos disciplinares e, algumas vezes, provocam modificações significativas. Ao se referir à Inglaterra, Goodson destaca que a certificação escolar, controlada pela universidade e por bancas examinadoras, influenciou as disciplinas no sentido de serem “reconhecidas como corpos de conhecimento susceptíveis de ser submetidas a exame” (GOODSON, 1995, p. 36). Pensando na realidade brasileira, um ponto interessante a ressaltar é a mudança ocorrida nos últimos anos no Ensino Médio, ao incorporar conhecimentos e demandas dos vestibulares, complementando ou modificando a configuração dos currículos.

Neste entendimento, observamos como o processo de mudança curricular não pode ser apreendido sem uma cautelosa análise de vários movimentos. Como indicamos, as escolas constituem e são constituídas pelo processo sócio-histórico e o currículo, como

veículo e como mediador, enfrenta um leque de problemas que ativa o debate e engendra temas que redimensionam esta instituição. Vejamos, a seguir, algumas destas questões.

2.1 A escola, as políticas de descentralização e seu impacto na política curricular

No contexto das reformas do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, as políticas de descentralização outorgaram às instituições e a suas gestões uma função central. A idéia era que a autonomia nos diferentes níveis e dimensões institucionais possibilitaria processos de auto-gestão e de decisão. Bolívar (1996) explicita algumas das questões referentes à necessidade de desenvolver um currículo inspirado por esse contexto das reformas educacionais e do debate das políticas de descentralização. Para Bolívar (1996, p. 238), as escolas, ou os “Centros Escolares”, como os denomina, são um elemento chave para formulação de políticas curriculares no sentido de melhorar o sistema de ensino. O autor entende que decidir o que os alunos e alunas devem aprender nas escolas e quais seriam os meios e condições que possibilitariam essas aprendizagens são inerentes à política curricular. Para ele, o lugar que o “Centro Escolar” ocupa no desenvolvimento curricular, nas últimas duas décadas, e “tem oscilado entre uma estratégia de controle, desde uma tutela e dependência da regulação administrativa até a descentralização da gestão” (BOLIVAR, 1996, p. 237). Muitas acepções para a escola apareceram: “centros eficazes” “o centro como unidade básica da mudança”, “reestruturação escolar”. Salienta o autor que na atualidade estamos em um momento de transição, “cruzamento de caminhos”, uma “combinação de bifurcação e confusão”.

Algumas perguntas surgem para tentar compreender o rumo dos “Centros Escolares: É necessária maior descentralização? Maior controle? Avaliação externa dos resultados? Sabemos que na tentativa de descentralização das escolas (em um contexto de reforma do Estado) se afirmava a hiper-burocratização como um tipo de organização que não permitia a autonomia dos professores/as e o crescimento da profissionalização. Essa autonomia enfatiza a capacidade na tomada das decisões e uma relação mais confortável com o corpo administrativo, uma gestão mais “aberta”. Nessa idéia de descentralização e de autonomia está subjacente a possibilidade de mudança na sala de aula. Acreditava-se que a

modificação do tipo de organização e de gestão escolar implicaria alterações nos processos áulicos.

Mas o tema é mais complexo. A gestão baseada na escola, que significa um maior poder de decisão por parte delas, pode gerar e promover práticas que incentivem a diversidade, a inovação, o desenvolvimento profissional. Mas também, explica Bolívar, pode significar mecanismos neoliberais para provocar a competitividade entre as escolas, elementos sutis de controle, sem esquecer o recuo do Estado em sua responsabilidade pela educação. Considerando toda a ambigüidade do processo, a chamada reestruturação da escola proclamava a descentralização e a autonomia, bem como mudanças na estrutura e na gestão escolar. Este fato implicava novos papéis para os professores, gestão e formação continuada baseada na escola, trabalho colaborativo, entre outros aspectos. Este movimento situava a mudança curricular em um novo desenho organizacional dos “centros escolares”, que, pensava-se, poderia promover a mudança no ensino, uma vez que, alterando as estruturas internas e as funções da escola o ensino mudaria. Assim, “as mudanças estruturais no nível organizacional parecia ser a condição *sine qua non* para a mudança didática” (BOLIVAR, 1996, p. 247). Para o autor, hoje se impõe uma revisão crítica dessa proposta, uma vez que se anuncia uma inversão dessa idéia: as inovações no nível da didática (melhores aulas) podem exigir mudanças na organização das escolas.

A partir das limitações da dimensão organizacional e administrativa, a premissa passa a ser outra: as mudanças na prática docente são uma questão de ensino e de aprendizagem, e não de organização. As dúvidas são colocadas pelo fato de não haver mudanças mesmo com o processo de descentralização e de autonomia, já que não se percebeu um incremento na qualidade das práticas de ensino. Assim, destaca Bolívar, citando Elmore (1996, p. 40), de que existe pouca evidência de que “a gestão baseada na escola tenha uma relação direta ou previsível com as mudanças em nível da instrução ou aprendizagem dos alunos”. A evidência sugere, destaca o autor, “que a implementação das reformas em gestão baseadas na escola tem uma relação aleatória com mudanças no currículo, no ensino e nas aprendizagens dos alunos”

A ênfase estaria na preposição de que a mudança deve centrar-se no currículo e nas práticas docentes, e as estruturas e a organização devem gerar processos de apoio. As práticas docentes são o alvo fundamental desta preocupação. As reformas não incidiram na

cultura escolar, ou na “gramática da escola”, isto é, as reformas entraram nas escolas sem modificar esta cultura. Ao contrário, “é importante reconhecer que as escolas, assim como estão estruturadas, mudam as reformas, adotando-as a seus próprios modos de ver e fazer” (BOLIVAR apud TYACK e TOBIN, 1996, p. 249).

Neste dilema de fatores cognitivos/atitudinais ou organizacionais/estruturais, acredita-se que as práticas docentes estão determinadas por crenças e modos de trabalho dos professores e professoras, e que as estruturas não ingressam diretamente nessa dimensão, pois não alteram por si mesmas a cultura existente. E esta estrutura, segundo o autor, é muito difícil de mudar. A proposta é de que, na ação diária é possível significar os valores e o modo de trabalho dos docentes, e a organização escolar mediante um desenvolvimento curricular. Dentro desta questão pergunta-se como os professores compreendem a natureza do conhecimento e como realizam este intercâmbio. Assim, o próprio centro escolar (incluída a comunidade social) toma propriedade do poder e do currículo escolar, gerando processos e formas de trabalho dirigidas a auto-revisar o que se está fazendo” (BOLIVAR, 1996, p. 251). Esta reconstrução interna da escola tem como eixo a reflexão/revisão da realidade educacional apostando em valores de colaboração, coletividade e compromisso. A finalidade é a correspondência da política curricular com a prática curricular das escolas, “o currículo em uso conduz ao currículo planejado”.

Enfim, as diferenças entre descentralização e um currículo baseado na escola se expressam nas seguintes questões: a primeira, como vimos, se centra em mudanças estruturais (da administração aos centros); em relação ao modelo de desenvolvimento do currículo interessa um controle indireto numa gestão delegada, e uma adaptação e adoção das propostas oficiais como objetivo da política curricular. A segunda centra-se nos processos internos (dos centros à administração), uma vez que o modelo curricular procura recuperar o espaço escolar para que nele se realize a capacitação profissional e curricular. O objetivo da política curricular é o de conceber a escola como uma unidade de mudança e de promoção dos sujeitos (BOLIVAR, 1996, p. 253)

Segundo o autor, um dos problemas da descentralização é a sutileza de uma tendência neoconservadora que se aproxima da privatização, ao mesmo tempo em que a proposta de um desenvolvimento curricular baseado na Escola não pode gerar equidade por si mesmo. Talvez, a combinação das duas alternativas possa superar uma visão dicotômica

entre a centralização e descentralização. Tal argumentação é justificada por Bolívar (1996) pelo fato de que é muito difícil enfatizar uma ou outra desconsiderando as múltiplas dimensões que configuram a prática educacional.

3. Palavras finais

Poderíamos arriscar dizer que o *cotidiano escolar* é o espaço que dá transparência – com os limites da imediaticidade – à relação da prática e da teoria. O cotidiano escolar é uma espécie de *bumerang*, que devolve elementos e aspectos de uma mesma realidade, mas não são autocompreensivas em sua dimensão empírica. Consideramos que o espaço escolar cotidiano é diáfano, potencialmente enriquecedor de análise e de elaboração de teorias. Sem ele, a prática enfraquece e a teoria perde seu sentido, mas permanecendo em seu interior apenas, a prática se torna prisioneira dos limites do mundo cotidiano, importante e imprescindível, mas insuficiente para compreender os fenômenos que acontecem e se manifestam nas escolas.

Se almejarmos uma educação que favoreça a formação de um indivíduo *multilateral* (pleno de sentido), nos preocupam as propostas que propiciam uma *unilateralidade* do conhecimento. Não discordamos que “as inovações no nível da didática, (melhores aulas) podem exigir mudanças na organização das escolas”. Ou que as escolas e as instituições educacionais precisam revisar as práticas. Como assinala Bolívar, [...] o próprio centro escolar (incluída a comunidade social) toma propriedade do poder e do currículo escolar, gerando processos e formas de trabalho dirigidas a auto-revisar o que se está fazendo, repensar o que se poderia mudar e procurar consensos para um plano de ação [...] (BOLIVAR, 1996, p. 251).

O problema se instaura na ausência de corpos teóricos que permitam não somente analisar as práticas, senão conjuntamente, estudar e discutir as propostas teóricas, das diferentes áreas que embasam essas práticas. A elaboração do currículo baseado nas escolas, como um contraponto ao fracasso da descentralização, não é suficiente para mudar as práticas docentes. Uma concepção de conhecimento balizado na prática, centralizado em conhecimentos ou saberes tácitos, saberes pragmáticos, *doxa*, e demarcado em uma concepção de reflexão na ação, contradiz a superação do cotidiano, enquanto não realiza as rupturas necessárias que geram a possibilidade da crítica. Crítica que se constrói com a

transmissão de conhecimento da cultura, de diferentes visões, perspectivas sobre o que significa conhecer, e da relação de reprodução e produção da vida.

Assim, ao se compreender a organização escolar, como síntese de múltiplas dimensões, o currículo, a valorização da prática pedagógica, a importância da instituição escolar no processo de formação das novas gerações toma outro sentido. Um sentido, em que, todas as dimensões da vida, ampliem as possibilidades de expansão, para que a vida cotidiana, o cotidiano escolar possa se enriquecer com processos formativos que contenham o “mosteiro e a cidadela”, em outras palavras, a genericidade do ser social.

4. Referências

- BOLIVAR, Antonio. El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. In: PEREYRA, Miguel Angel; GARCIA M.; Jesús; GOMEZ, Antonio; BEAS, Miguel (Comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares, 1996.
- CHAGAS, Lilane Maria de Moura. A Língua Materna na primeira série do Ensino Fundamental: As narrativas como uma fonte da imaginação criadora. Tese (289f.). Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- EDELSTEIN, Gloria. *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*. Texto presentado en el X Seminario Internacional del CEM: Educar: ese acto político. Buenos Aires. Abril. 2005
- FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor 1995. *Historia Del Curriculum*. Barcelona: Pomares, 1995.
- _____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b
- _____. *El cambio en el Curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2000
- HELLER A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona-España: Península. 1991
- KONSTANTINOV, F. et al. *Fundamentos de filosofía marxista-leninista*. Moscou: Progreso. 1982
- LUKÁCS, Georg. A reprodução. In: *Para uma ontologia do ser social*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Tradução Sergio Lessa, de *La riproduzione*, segundo capítulo de *Per una Ontologia dell 'Essere Sociale*, Roma: Riunit, 1981, 1990. Mimeo.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia Alemã (I – Feuerbach)*. 10.^a ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Reformas de ensino, modernização administrada. A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta*. Florianópolis: NUP/CED/Editora da UFSC, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes et al. Educação light, que palpita infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. *TEIAS*. Faculdade de Educação/UERJ, n. 1, jul/dez. 2000b. Rio de Janeiro: UERJ. p. 51-59.

MORAES Maria Célia Marcondes et al. Sentido do *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. de Org) *Iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SACRISTÁN, José. Gimeno. Políticas y prácticas culturales en las escuelas. Los abismos de la etapa postmoderna. In: *Heuresis*. V. N. 2. 1999. Disponível: <http://www2.uca.es/heuresis99/v2n1.html>

_____. *O Currículo*. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998