

TEORIA DO CURRÍCULO: O QUE É E POR QUE É IMPORTANTE

MICHAEL YOUNG

TRADUÇÃO Leda Beck

REVISÃO TÉCNICA E NOTAS Paula Louzano

RESUMO

Este artigo discute a importância da teoria do currículo e de seus especialistas no debate contemporâneo sobre currículo escolar. Após um breve relato sobre a evolução no campo dos estudos curriculares, o autor discorre sobre os papéis crítico e normativo da teoria do currículo, sugerindo que esses dois objetivos têm sido separados, em detrimento de ambos. Em seguida, ao defender que a educação é uma atividade prática e especializada, o autor sugere que a teoria do currículo una esses dois papéis e enxergue o currículo como forma de conhecimento especializado. Finalmente, postula que os teóricos do currículo se debruçam sobre como desenvolver currículos que ampliem – e não somente reproduzam – as oportunidades de aprendizagem.

Palestra proferida em 1º de novembro de 2013 no II Seminário FE/USP sobre currículo "Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo", realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE/USP. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=18988>>. Acesso em: fev. 2014.

CURRÍCULO • CONHECIMENTO • TEORIA DO CURRÍCULO

CURRICULUM THEORY: WHAT IT IS AND WHY IT IS IMPORTANT

ABSTRACT

In this paper we discuss the importance of curriculum theory and its specialists in the current debate on school curriculum. After a short account on the evolution of the field of curriculum studies, we delve into the critique and normative aspects of the curriculum theory, suggesting that these two objectives have been separated, much to the demise of both of them. Next, when defending education as a practical and specialized activity, we suggest that the curriculum theory unite both aspects and regard the curriculum as a form of specialized knowledge. Lastly, we postulate that curriculum theorists concentrate their efforts on the development of curriculum that not just reproduce learning opportunities, but rather broaden them.

CURRICULUM • KNOWLEDGE • CURRICULUM THEORY

TEORÍA DEL CURRÍCULO: QUÉ ES Y POR QUÉ ES IMPORTANTE

RESUMEN

Este artículo discute la importancia de la teoría del currículo y de sus especialistas en el debate contemporáneo sobre el currículo escolar. Luego de un breve relato sobre la evolución en el ámbito de los estudios curriculares, el autor discurre sobre los papeles crítico y normativo de la teoría del currículo, sugiriendo que estos dos objetivos han sido separados en detrimento de ambos. En seguida, al defender que la educación es una actividad práctica y especializada, el autor sugiere que la teoría del currículo una estos dos papeles y lo considere al currículo como una forma de conocimiento especializado. Finalmente, postula que los teóricos del currículo se dediquen a desarrollar currículos que amplíen – y no sólo reproduzcan – las oportunidades de aprendizaje.

CURRÍCULO • CONOCIMIENTO • TEORÍA DEL CURRÍCULO

ESTOU CONVENCIDO DE QUE NÃO HÁ QUESTÃO EDUCACIONAL mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola”?

Como teóricos do currículo, deveríamos ter as respostas para perguntas desse tipo. Afinal, somos os especialistas em matéria de currículo. Isso não significa que somos autoridades inquestionáveis no assunto – longe disso. Mas significa, na minha opinião, que temos a responsabilidade que acompanha a especialização: dizer a verdade em nosso campo, como a vemos. Ao mesmo tempo, tais questões sobre “o que ensinar na escola” constituem apenas um nível de investigação para a teoria do currículo. O currículo foi associado por tempo demais apenas a escolas. Faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional.

As perguntas relativas ao currículo estão longe de ser diretas e claras – e isso é dificultado pelo fato de que todo mundo acha que tem respostas para elas, especialmente em relação ao currículo escolar. Aqueles que detêm o poder político em geral não reconhecem a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo. Essa falta de reconhecimento é parcialmente por nossa culpa: há pouco acordo entre os especialistas em currículo sobre qual deveria ser o objeto de sua teoria.

Inicialmente, vou contar uma brevíssima história da teoria do currículo, com base na experiência de dois países que conheço um pouco: a Inglaterra e os Estados Unidos. Os dois países começaram com formas muito restritas, mas muito diferentes de teoria do currículo.

Nos Estados Unidos, essa teoria derivou do gerenciamento científico desenvolvido por F. W. Taylor e, em seguida, foi aplicada às escolas, de maneira que os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais – é por isso que muitos departamentos de currículo nas universidades estadunidenses se chamam Departamento de Currículo e Instrução.¹ Na Inglaterra, tivemos uma tradição bem diferente: era uma visão elitista e complacente do que deveria ser ensinado nas escolas, conhecida como “educação liberal”. Partia de duas premissas: a primeira, de que uma teoria não era necessária; e a segunda, de que se os alunos não aprendiam era porque lhes faltava inteligência.

Essas tradições perderam muito de sua credibilidade a partir das décadas de 1960 e 1970, embora a ideia de que as escolas precisam ser “mais eficientes”, como fábricas, nunca tenha desaparecido por completo em nenhum dos dois países. No entanto, é difícil, hoje, quando se olham as publicações acadêmicas, saber exatamente quais são os atuais limites do campo: não apenas *o que é teoria do currículo*, mas também *o que não é a teoria do currículo*.

Ocorreram várias linhas de evolução no campo dos estudos curriculares, todas críticas das duas primeiras tradições:

1. A interação entre a tradição anglo-estadunidense e as tradições alemã e do norte da Europa de teorias educacionais.
2. O desenvolvimento da teoria crítica do currículo, que levou ao rompimento com as tradições inglesa e estadunidense; nos EUA, esses teóricos eram os reconceitualistas associados a Bill Pinar, que se inspirou principalmente em Dewey, e os neomarxistas críticos e pós-marxistas, como Michael Apple e Tom Popkewitz (fiquei chocado com a recente morte de um deles, Jean Anyon).
3. Os historiadores do currículo, liderados por meu colega inglês Ivor Goodson.
4. Os sociólogos da educação, tanto na tradição construtivista como na realista, a quem tenho sido associado.

Devo mencionar também Basil Bernstein,² embora infelizmente só *in memoriam*. Na minha opinião, em seus escritos tardios, mais do que nenhum outro autor, foi ele que pôs a teoria do currículo no mapa. Com certeza, foi ele que me ensinou que não é possível ter uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento.

Temos, portanto, todas essas tradições positivas, sobre as quais podemos construir, mesmo nestes tempos difíceis. Sem elas, a teoria do currículo poderia facilmente voltar ao seu passado tecnicista ou elitista ou, mais provavelmente, poderia não ter futuro.

1 Ler a propósito o excelente livro de Raymond Callahan, *Education and the cult of efficiency* (1964).

2 Basil Bernstein (1924-2000), sociólogo inglês conhecido por seus trabalhos na área da sociologia da educação. A evolução do seu pensamento aparece fundamentalmente nos cinco volumes da obra *Class, Codes and Control*, lançada pela editora londrina Routledge & Kegan Paul.

O PAPEL CRÍTICO E O PAPEL NORMATIVO DA TEORIA DO CURRÍCULO

O que significa dizer que somos “especialistas em currículo”? Sugiro que significa que temos dois papéis importantes: um papel crítico e um papel normativo.

Como críticos, nossa tarefa deveria ser a análise das premissas e dos pontos fortes e fracos dos atuais currículos, além de analisar também os modos como o currículo conceitual é usado. A questão difícil e muito debatida é: o que deve significar exatamente essa noção de crítica? Falando da minha própria experiência, uma coisa que aprendi nos últimos dez anos é que não se pode ter crítica sem uma tradição. Pensada assim, a teoria do currículo é muito parecida com música e arte: tem suas tradições, que são rompidas e transformadas, mas não podemos viver sem elas – até anarquistas têm tradições. Extraio minha tradição da sociologia e fico feliz de ter lido os longos textos de Durkheim e Weber, mesmo sem saber por que na época. Essa foi minha biografia particular e com isso não quero dizer que a sociologia é a única tradição para a teoria do currículo. Longe disso. Aprendi muito com psicólogos, historiadores e filósofos, embora nunca tenha feito parte das tradições deles. Para mim, ainda está aberta ao debate a questão de saber se existe tradição e uma disciplina distintas da “teoria do currículo” e quais seriam suas bases. Alguns teóricos do currículo, particularmente aqueles da tradição estadunidense, fazem um uso eclético de teorias de um amplo leque de fontes. É complexa a relação entre o objeto da teoria – “o que é ensinado nas escolas e faculdades” – e o desenvolvimento de uma teoria desse objeto. Trata-se, por exemplo, de uma disciplina em si mesma ou ela bebe em diferentes disciplinas?

O QUE SIGNIFICA DIZER QUE A TEORIA DO CURRÍCULO TEM UM PAPEL NORMATIVO?

Há dois significados quando se diz que a teoria do currículo tem um *papel normativo*. Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma “boa sociedade” – em outras palavras, para que estamos educando?

Aqui, estou preocupado principalmente com o primeiro sentido, o normativo. Trata-se das implicações de nossas análises para o que deveria ser um “currículo melhor”. O que está claro para mim é que a *visão normativa* da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu *papel crítico*.

Do mesmo modo, é difícil ver um propósito no papel crítico da teoria do currículo se ele estiver separado de suas implicações normativas – críticas não podem ser um fim em si mesmas. No meu

país, o governo está fazendo grandes mudanças no currículo escolar. É perturbador que a voz da teoria do currículo quase não seja ouvida.

Uma espiadela na história do currículo sugere que os objetivos crítico e normativo têm sido claramente separados, em detrimento de ambos. Por exemplo, os que prescrevem modelos para um currículo “melhor” raramente se engajam em análises críticas, o que os obrigaria a examinar suas premissas. Eles presumem que ninguém poderia seriamente discordar de suas prescrições, independentemente de elas enfatizarem resultados, objetivos, competências ou habilidades funcionais. Acredita-se que as premissas subjacentes a esse tipo de modelo curricular não precisam do apoio de evidências ou argumentos – são tomadas como óbvias, da mesma forma que, no passado, se tomavam os axiomas de Euclides. Presume-se que tudo ruiria se as premissas não fossem verdadeiras. Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações.

O que dizer, então, de uma teoria do currículo que adota um papel crítico sem se sentir obrigada a desenvolver suas implicações concretas? A crítica é vista como autojustificadora – “dizer a verdade ao poder” é uma frase popular – e os críticos objetam quando se lhes pergunta: “e daí?”. Foucault é muito popular entre teóricos críticos do currículo e foi assim que ele justificou a crítica sem consequências:

Não vou desempenhar, de maneira alguma, o papel de quem prescreve soluções. Sustento que o papel do intelectual, hoje, não é [...] propor soluções ou profetizar, já que, ao fazer isso, só se contribui para uma determinada situação de poder que deve ser criticada. (FOUCAULT Michel, 1991, p. 157,³ apud MULLER, 2000)

O problema com o argumento de Foucault, na minha opinião, é que ele presume que princípios alternativos equivalem a soluções. Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional.

Uma visão mais extrema, adotada por alguns teóricos associados à tradição pedagógica crítica, livra-os de propor alternativas concretas, pois se identificam com um hipotético movimento global dos destituídos, como sugeriram Hardt e Negri em seu livro *Império* (2001). “A crítica

³ FOUCAULT, M. *Remarks on Marx: conversations with Diccio Tombadori*. R. J. Goldstein and J. Cascaito' Translation. New York: Semiotext(e), 1991.

pela crítica, sem alternativas”, é como chamo essa pedagogia crítica, a menos que se considere “esperança num futuro improvável” como alternativa.

A consequência das “críticas sem alternativas” é o endosso daquilo que Stuart Hall, prestigiado sociólogo e teórico da cultura, chamou certa vez, ironicamente, de “currículo da vida”. Com efeito, a menos que a vida seja ela mesma um currículo, isso significa não ter currículo e, portanto, não ter sequer escolas.

Então, por que temos essa divisão do trabalho entre crítica e implementação ou alternativas? Não é uma característica de outros campos especializados do conhecimento, como a saúde ou a engenharia. A culpa é parcialmente nossa: não concordamos sobre qual é o objeto de nossa teoria, nem mesmo sobre quais são os limites dela, e então buscamos conceitos críticos na filosofia, na ciência política e na teoria literária, embora nenhum desses campos tenha jamais tratado de questões educacionais, quanto mais de currículos. Um artigo recente no *Journal of Curriculum Studies* referiu-se a esse problema como a fuga do currículo na teoria do currículo. Outro dia me mandaram um artigo sobre Derrida e a geografia. Era uma “desconstrução” elegante e sistemática da geografia, descrita como algo sem qualquer tipo de coerência. Como seria possível, então, ensinar geografia? O autor não seguiu até o fim a lógica de seu argumento e, portanto, não sugeriu que parássemos de ensinar geografia. Ele poderia ter feito o mesmo com história ou ciências.

Por que Derrida? Sem dúvida, trata-se de um filósofo brilhante. Mas será que isso significa que ele seja também um teórico do currículo? Não creio. Não li muito Derrida e seus textos não são fáceis. O que sei devo às interpretações do filósofo inglês Christopher Norris. O projeto de Derrida, segundo Norris, é uma desconstrução crítica da tradição filosófica do Iluminismo iniciada por Kant – um belo projeto para um filósofo, mas não para um teórico do currículo. Repito: não creio que o seja. Ao buscar tais elementos, acredito que a teoria do currículo corre o risco de desconsiderar duas questões relacionadas e cruciais.

A primeira é que a educação é uma atividade prática, como saúde, transporte ou comunicações. Não é como física, filosofia ou história – campos de investigação que buscam a verdade sobre nós e sobre o mundo e o universo que habitamos. A educação trata de fazer coisas com e para os outros; a pedagogia é sempre uma relação de autoridade (lembrem-se da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky: a diferença entre o que o estudante e o professor sabem) e devemos aceitar essa responsabilidade. É justamente aí que entra a teoria do currículo. A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade. Sugiro que o papel da teoria do currículo deva ser a

análise desse conhecimento – a maior parte dele já existe nas escolas – e a proposta das melhores alternativas que possamos encontrar para as formas existentes.

A segunda questão é que a educação é uma atividade especializada. No tempo em que a maioria não frequentava escolas, educação era uma coisa simples, assumida por pais e anciãos como extensão natural do resto de suas vidas. Não requeria nenhum conhecimento para além das experiências e memórias de infância das pessoas. À medida que as sociedades foram se tornando mais complexas e mais diferenciadas, desenvolveram-se instituições especializadas – escolas, faculdades e, claro, universidades. Assim, embora permaneça uma atividade prática, a educação se tornou cada vez mais especializada. Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e remédios melhores dão sentido à ciência médica. Voltemos, então, ao currículo como conceito educacional.

O CURRÍCULO COMO CONCEITO EDUCACIONAL

Estou cada vez mais convencido de que o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa ou fábrica – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm. Todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível (os professores) – obviamente, com graus variados de sucesso. Quem quer adquirir um conhecimento especializado pode começar por ler um livro ou consultar a internet, mas, se for sério, vai a uma instituição com um currículo que inclua o que quer aprender e tenha professores que sabem ensinar.

Isso nos leva à questão crucial: qual conhecimento deveria compor o currículo? Não no sentido absoluto de conhecimento verdadeiro, o que seria melhor definido como crença, mas no sentido de “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo”. Se não pudermos responder a essa questão ou se não houver um conhecimento “melhor”, nossa autoridade como teóricos do currículo estará em xeque, como também estarão em xeque as bases sobre as quais esperamos que os pais confiem nos professores quando entregam seus filhos a eles. A verdade é que não sabemos muito sobre currículos, exceto nos termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades.

Para desenvolver um argumento sobre o que significaria o conceito de currículo, empresto uma ideia de um artigo recente de meu colega David Scott (SCOTT; HARGREAVES, 2014). Seu ponto de partida não é propriamente o currículo, mas o aprendizado como a mais básica atividade humana. O que torna humano o aprendizado humano, diz ele, é o fato de que se trata de uma atividade epistêmica – em outras palavras, tem a ver com a produção de conhecimento. Por que outra razão aprenderíamos senão para descobrir algo ou como fazer algo – portanto, produzindo conhecimento? É útil estender a ideia de Scott um pouco mais e ver o aprendizado como um *continuum* em dois sentidos: histórico, já que, ao longo do tempo, o aprendizado tornou-se cada vez mais complexo e diferenciado; e em termos de tipos de aprendizado disponíveis nas sociedades modernas.

Pensemos, pois, num *continuum* de aprendizado em qualquer sociedade moderna – há uma miríade de formas de aprendizado que compõem nossas vidas de todos os dias. Nesses processos de aprendizado, produzimos conhecimento o tempo todo, geralmente tácito, raramente codificado ou escrito, e às vezes lembrado, outras vezes, não. Esse “aprendizado de todo dia” está estreitamente relacionado ao conhecimento cotidiano de senso comum que construímos ao longo de nossas vidas. No sentido amplo dos termos, esses tipos de aprendizado são atividades epistêmicas ou de produção de conhecimento, embora o conhecimento que gerem esteja sempre ligado a lugares, contextos e pessoas específicas. É um conhecimento útil, e até necessário, para levar nossas vidas adiante, mas não é suficiente nas sociedades modernas. E é por isso que temos escolas e currículos: para armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto.

No outro extremo do *continuum*, temos as atividades de produção de conhecimento exercidas por pesquisadores de ponta nas diferentes disciplinas, a maioria em universidades, mas não apenas nelas. Eles estão envolvidos na produção de novo conhecimento a ser testado, criticado e avaliado por seus pares. É uma atividade altamente especializada e envolve linguagens e símbolos, como a matemática, que muitos de nós não entendem. Em algum ponto no meio do *continuum*, há um leque de tipos de conhecimento, inclusive o conhecimento especializado de muitas profissões e o conhecimento escolar ou currículo, que compõem os programas educacionais dos primeiros anos até os mestrados e doutorados.

O conhecimento no currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Uso o verbo “transmitir” sem presumir que seja um processo de mão única, como pode insinuar a metáfora. O conhecimento no currículo é o fenômeno sobre o qual os teóricos do

currículo dizem ter conhecimento especializado, e é essa teoria do currículo que deveria nos permitir analisar e criticar suas diferentes formas e, esperamos, desenvolver e propor alternativas melhores de currículo.

Poderíamos descrever os teóricos do currículo como especialistas em uma forma específica de conhecimento aplicado – conhecimento que é aplicado para torná-lo tanto “ensinável” como “aprendível” por alunos de diferentes etapas e idades. O conhecimento no currículo é sempre conhecimento especializado e é especializado de duas maneiras:

- (i) *Em relação às fontes disciplinares*: conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento – história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para “o melhor conhecimento disponível” em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos.
- (ii) *Em relação a diferentes grupos de aprendizes*: todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem.

Os elaboradores de currículo em qualquer nível envolvem-se no processo que Bernstein chamou de recontextualização, uma palavra relativamente simples para um processo extremamente complexo. O termo refere-se ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores. Considero que é nossa responsabilidade, como teóricos do currículo, investigar esses processos de recontextualização. Há pouquíssimas pesquisas desse tipo.

A teoria de Bernstein nos dá duas pistas sobre os tipos de perguntas a que uma pesquisa assim deveria tentar responder. Uma delas é a distinção entre discursos pedagógicos oficiais e discursos pedagógicos de recontextualização. No primeiro caso, ele se refere ao governo e suas agências; no segundo, às associações profissionais de especialistas da comunidade educacional, particularmente professores. Essa distinção aponta para a inevitável tensão entre os papéis do governo e das comunidades educacionais na elaboração do currículo. Os teóricos do currículo podem envolver-se como membros especializados da comunidade educacional ou, em alguns casos, como consultores do governo (e, às vezes, as duas coisas). Na Inglaterra, os teóricos do currículo tendem a se ver como advogados dos professores contra os governos, o que é compreensível, mas não necessariamente produtivo. Alguns de nós estão tentando mudar isso.

A segunda pista oferecida por Bernstein está na identificação de três processos envolvidos na recontextualização: como o conhecimento é selecionado, como é sequenciado e como progride. Se uma escola, um estado ou um país inteiro está redesenhando seu currículo, os elaboradores de currículo precisarão se concentrar no propósito desse currículo: o que ele está tentando fazer ou como está tentando ajudar os professores a fazer? Minha definição de propósito de um currículo é como ele promove a progressão conceitual ou aquilo que o filósofo Christopher Winch chama de “ascensão epistêmica”. Na minha opinião, a ascensão epistêmica requer disciplinas para estabelecer marcos e fronteiras conceituais, de forma que os alunos possam de fato “ascender”.

Os desafios que isso levanta para diferentes campos de conhecimento ou disciplinas vão depender de suas estruturas de conhecimento. Bernstein distingue entre estruturas verticais e horizontais de conhecimento, referindo-se, *grosso modo*, às ciências exatas e humanas. Há muito pouca pesquisa sobre a utilidade desses conceitos de Bernstein para analisar currículos. Contudo, um exemplo de pesquisa em andamento na Cidade do Cabo, na África do Sul, ilustra as possibilidades no que concerne ao currículo universitário da Engenharia (SMIT, 2012). É um caso muito específico, mas ilustra o papel que a teoria do currículo que tenho discutido pode ter na pesquisa curricular em geral.

Como quaisquer outros, os currículos de engenharia são formas complexas de conhecimento especializado organizado socialmente, que são reunidas e modificadas ao longo dos anos – neste caso – por especialistas em engenharia.

Uma questão que surgiu durante a pesquisa foi o ensino da física como parte do currículo para futuros engenheiros. Um tema-chave da física para a engenharia é a termodinâmica. No entanto, embora a teoria (neste caso, as equações) conhecida como termodinâmica seja a mesma para engenheiros e físicos, os dois grupos interpretam-na de maneira muito diferente. Para os engenheiros, a termodinâmica é útil para ajudar a resolver problemas de engenharia – para entender por que a caldeira de uma estação de energia parou de funcionar ou para projetar um reator nuclear. Já para os físicos, a termodinâmica trata de entender as leis gerais relacionadas ao calor e ao trabalho. Espera-se que os alunos possam mover-se livremente de um significado para outro da termodinâmica, embora, talvez, seus professores não estejam completamente familiarizados com os dois. Esse é um exemplo de problema comum naquilo que Bernstein chama de currículos “integrados” em todos os níveis, quando os alunos aprendem com diferentes especialistas e, por isso, podem fazer a “integração” sozinhos.

SUMÁRIO E CONCLUSÃO

Ponderei que o objeto da teoria do currículo deve ser o currículo – o que é ensinado (ou não), seja na universidade, na faculdade ou na escola. Assim, o currículo sempre é:

- um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;
- sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização.

Johan Muller e eu já argumentamos em outras instâncias que, no passado, a teoria do currículo não estabeleceu um bom equilíbrio entre esses dois aspectos. Concentrou-se demasiadamente no currículo como “conhecimento dos poderosos” – um sistema concebido para manter as desigualdades educacionais – e negligenciou o currículo como “conhecimento poderoso”. O resultado é que certas questões sobre o conhecimento são evitadas. Por exemplo:

- O que há de poderoso no conhecimento que é característico dos currículos das escolas de elite?
- Por que, às vezes, os professores se assustam com a ideia do conhecimento e acham que devem resistir a ele, como algo inevitavelmente opressivo e não como algo libertador que deve ser encorajado?
- O que há de poderoso nesse “conhecimento poderoso”?
- Por que esse “conhecimento poderoso” deve ser separado do conhecimento cotidiano dos alunos, mesmo que alguns alunos possam facilmente considerá-lo alienante?
- Quais são as formas especializadas que o currículo pode assumir, suas origens, seus propósitos e seus processos de seleção, sequenciamento e progressão?

É através desses processos em diferentes campos que os currículos reproduzem – ou não – as oportunidades sociais. Não sabemos muito sobre o conhecimento nos currículos, exceto no nível de generalizações excessivamente abrangentes. Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos.

Se vamos enfrentar essa pesquisa como teóricos do currículo, temos de nos tornar “especialistas duplos”. Nossa especialização principal é a teoria do currículo. Mas também precisamos de um certo nível de familiaridade com os campos especializados que estamos pesquisando, seja engenharia ou alfabetização. Em geral, é aqui que a teoria do currículo fracassa, e talvez seja por isso que não se desenvolve: as duas formas de especialização – a teoria do currículo e o campo específico sob exame – são raramente reunidas.

Há muito a fazer.

REFERÊNCIAS

CALLAHAN, Raymond. *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MULLER, Johan. *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy*. London: Routledge/Falmer, 2000.

SCOTT, David; HARGREAVES, Eleanore (Ed.). *Handbook on learning*. London: Sage, 2014.

SMIT, Reneé. Transitioning disciplinary differences: does it matter in engineering education? In: AUSTRALASIAN ASSOCIATION FOR ENGINEERING EDUCATION CONFERENCE, 2012. *Proceedings...* Melbourne, Victoria: AAEE, 2012.

MICHAEL YOUNG

Instituto de Educação, da Universidade de Londres (Reino Unido)

m.young@ioe.ac.uk

