

## **Currículo e Metodologias de Ensino e Práticas Docentes**

### **O pecado original do currículo**

**Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino**

Pretendemos refletir sobre o pecado original do currículo, situando o seu nascimento no despontar da modernidade (Doll, 2002; Hamilton, 2003), num movimento de rutura com a escolástica medieval, ao focar a sua atenção na organização do conhecimento para facilitar o acesso ao mesmo, através da instrução.

O mapeamento lógico do conhecimento, ou seja, o currículo, num contexto humanista da Renascença e da Reforma (Hamilton, 1992), não ousava ainda questionar esse mesmo conhecimento. Pretendia apenas organizá-lo, para o tornar acessível e compreensível aos estudantes, na senda, aliás, do que a invenção da imprensa provocara em termos de difusão de um conhecimento anteriormente só ao alcance de uma minoria religiosa erudita. Pressupunha-se assim que um conhecimento organizado conduziria necessariamente a um ensino organizado.

Mas essa organização do conhecimento, mesmo buscando ultrapassar as regras da lógica aristotélica (que visava a validação racional das crenças religiosas), implicou necessariamente a determinação do que era conhecimento puro e socialmente válido, relativamente ao conhecimento impuro e herético, que era preciso expurgar da transmissão. E é aqui que radica o pecado original do currículo: a seleção do conhecimento que importa passar às novas gerações.

Seguindo este raciocínio, é nosso propósito demonstrar que, apesar de o currículo da contemporaneidade estar atento às questões profundas que subjazem a uma seleção do conhecimento (Quem o faz? Como o faz?), por via das teorias críticas e pós-críticas, não

conseguiu ainda libertar-se da fixação nas grades curriculares e correspondente delimitação das áreas do conhecimento no espartilho de tempos e espaços, por, entretanto, se terem transformado em senso comum.

## 1. A invenção do currículo como rutura de paradigma

Esta reflexão encara o currículo como um artefacto, datando o início da sua construção e mostrando como a sua forma e o seu conteúdo não são o resultado de nenhum fenómeno natural, nem sequer um subproduto de uma ordem natural das coisas, sendo, ao invés, uma construção intencional e racional. Numa altura em que o currículo é olhado com grandes reservas e suspeições sobre o que se ensina (e se aprende) na escola, e é alvo de críticas fundadas e infundadas, pretendemos, com este texto, recuar até às suas origens, para compreendermos as circunstâncias em que nasceu e identificarmos o que o terá marcado tão indelevelmente, com uma espécie de pecado original, de que dificilmente se conseguirá remir.

Segundo David Hamilton (2003: 02), “*Between about 1450 and 1650, a cluster of words, including syllabus, class, curriculum, subject and didactics, entered the European educational lexicon - and thence to the Americas, south and north.*”<sup>i</sup>

William Doll concretiza dizendo que foi no ano de 1576, com a publicação da obra “*Professio Regia*”, de Petrus Ramus<sup>ii</sup> (nome latinizado de Pierre de la Ramée), que “*the word curriculum first appears referring to a sequential course of study.*”<sup>iii</sup> (W. Doll Jr., 2002: 31). Estamos, nessa época, em pleno período da Renascença e da Reforma, dois dos pilares fundamentais em que se apoiará a modernidade.

Mas para conhecer ainda melhor as origens do currículo, uma vez que ele não surgiu do nada, mas em reação contra algo, há que recuar ainda mais no passado.

Não podemos deixar de referir o pensamento escolástico<sup>iv</sup>, que se instalou nas escolas conventuais e monásticas e nas universidades medievais europeias, e que procurava validar através da razão, com base nos filósofos gregos da antiguidade, as crenças religiosas cristãs. Por exemplo, a *Providência*, a *Revelação Divina* e a *Criação a partir do nada* passaram a fazer parte da discussão filosófica, fazendo uso da dialética. Não nos esqueçamos do *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) como as grandes disciplinas a serem estudadas então.

Agostinho de Hipona (Sto. Agostinho), no final do séc. IV, tal como Tomás de Aquino (S. Tomás de Aquino), já no séc. XIII, constituem as grandes referências da Escolástica, ao buscarem a conciliação da fé com a razão, embora ambos priorizassem a fé cristã, constante da Bíblia e dos escritos dos (Santos) Padres da Igreja dos primeiros séculos cristãos: Agostinho, mais conservador à mentalidade platônica enquanto Tomás de Aquino mais aberto à razão aristotélica.

É em rutura contra a Escolástica medieval e a sua lógica aristotélica da Alta Idade Média, que emerge o currículo. E rutura porquê?

Enquanto na Escolástica, o foco principal era a busca da confirmação dos dogmas pela lógica, em que o aluno, entregue a si próprio, em estudo profundo, ou sob a orientação de um tutor, procurava desvencilhar-se das contradições que pudessem surgir no raciocínio, o currículo preocupa-se mais com o Ensino: *“teaching and not thinking”*<sup>v</sup>, como nota Hamilton, em 2003.

Mesmo apesar da organização das sete artes liberais, refere o mesmo Hamilton, nesse artigo, que *“they were fluid rather than fixed bodies of knowledge and, as a result, their form as communication media was equally imprecise. They were more texts than textbooks.”*<sup>vi</sup>

A preocupação com as melhores formas de tornar acessível o conhecimento ao aluno passaria assim pela organização desse conhecimento, ou seja, o currículo, quando nasce, visa a passagem do enfoque na Dialética para o enfoque na Didática. Ou, concretizando parcialmente esta ideia, a passagem do texto para o 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*<sup>vii</sup> (Hamilton, 2003: 08).

Há, por isso, uma relação estreita entre *“the mapping of knowledge”*<sup>viii</sup> e *“the accomplishment of instruction”*<sup>ix</sup>. Para tornar claro e compreensível o conhecimento, havia que o simplificar: *“Starting with a map of knowledge, Ramus reduced such knowledge into a tree of knowledge, using repeated binary division.”*<sup>x</sup> (Id. *ibid*).

Não nos esqueçamos também de que a invenção da imprensa trouxe consigo a possibilidade de substituir a retórica e a dialética, a comunicação verbal e o diálogo,

pela disposição da página impressa. Gutenberg criou efetivamente condições para uma mudança radical no pensamento e nas suas formas de organização.

Como afirmava Walter Ong (1958), os tipos móveis da imprensa tornaram possível substituir o *layout* verbal de uma argumentação pelo *layout* funcionalmente equivalente da *mise en page*, ou seja, da disposição espacial da página impressa.

## 2. A seleção de conhecimento na organização do ensino

A organização do conhecimento com base na sua fragmentação, para facilitar o ensino, como acabámos de ver, implicava, no entanto, a determinação do que era conhecimento puro e socialmente válido, relativamente ao conhecimento impuro e herético, que era preciso expurgar da transmissão. Por outro lado, havia que redobrar essa vigilância, face ao perigo criado pela invenção da imprensa de difusão exponencial de um conhecimento anteriormente só ao alcance de uma minoria religiosa erudita.

Se, por um lado, a invenção do currículo provocou uma mudança de paradigma no pensamento educacional, ao interessar-se pelas formas de tornar o conhecimento acessível e compreensível ao estudante (sendo este aspeto, sem dúvida, a sua grande valia), por outro, não deixava qualquer margem para uma discussão generalizada sobre qual conhecimento deveria ser transmitido. O currículo nasceu como algo *a priori*, como um dado adquirido, como um corpo de conhecimento organizado de modo a facilitar a sua apropriação pelo estudante, que não o colocaria em questão.

Assim, o *como* ensinar, primeiríssima preocupação do currículo, passaria pelo desdobramento e pela simplificação do que se ensinava, através de guias de estudo (apesar de não sabermos bem se dirigidas apenas aos professores ou se também aos alunos), cujo exemplo maior é a *Ratio Studiorum* jesuítica. Pressupunha-se então que um conhecimento organizado conduziria necessariamente a um bom ensino, porque também ele era organizado. O método, ao confundir-se com a organização do conteúdo, só se poderia situar ao nível da repetição e reprodução através da cópia. Esse era o método.

O subsequente apuramento da didática com posterior refinamento dos melhores métodos e técnicas de bem ensinar, tendo em vista o domínio de conteúdos e/ou a concretização de objetivos (estes últimos, já no início do declinar da modernidade, anos 50 do século XX) continuava a encarar os aprendizes como meros recipientes passivos de “verdades” preordenadas, em consonância com o pensamento moderno assente na

previsibilidade baseada na causalidade linear, na “razão correta” cartesiana e na estabilidade cosmológica, segundo a visão mecanicista newtoniana.

Mas, como estamos a ver, os pressupostos deste “novo” método acabaram por ser tão certos e dogmáticos quanto a metodologia escolástica que pretendia substituir, pois o professor, aqui, também desejava ajudar os alunos a descobrir verdades que ele já possuía, limitando o processo (de ensino-aprendizagem) à descoberta do inquestionável pré-existente.

A mudança de foco dos conteúdos para os objetivos manteve uns e outros como exteriores aos aprendizes: a predeterminação dos objetivos, tal como a predeterminação dos conteúdos, coloca o professor como um técnico executor que conduz o aluno à consecução dos objetivos bem como à apropriação dos conteúdos.

A definição prévia dos objetivos traz consigo também a ideia da simplificação e fragmentação do todo em partes, para mais facilmente se alcançar o todo. A especificação dos objetivos gerais, pela tripla categorização nos domínios cognitivo, afetivo e psico-motor, e conseqüente hierarquização patente nas diversas taxonomias que proliferaram em meados do século passado, de que é exemplar a de Benjamin Bloom, tal como o seu desdobramento em objetivos comportamentais e operacionais, têm subjacente o modelo de linha de montagem característica da “eficiência técnica” que aumentou a produtividade nas fábricas nos primeiros anos do século XX. A síntese de Tyler centrada nas 4 questões (Que objetivos? Que experiências? Como organizar? Como avaliar?, ou seja: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como poderemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?) procurou apenas reunir, concentrando, os milhares de objetivos de F. Bobbitt ou as 18 perguntas de H. Rugg.

Essa fragmentação encontra-se também na organização das salas de aulas, que antes congregava vários níveis de aprendizagem e que passaram a dar lugar a salas de aula com anos/classes/séries de escolaridade independentes, de acordo com as idades dos alunos. O dia escolar foi também fragmentado em unidades temporais de 35 a 45 minutos, com toques de início e fim das atividades.

De acordo com William Torrey Harris (cit. por W. Doll, 2002), esta lógica de “racionalidade técnica” deveria reger todas as escolas, tendo em vista as quatro virtudes

que produziriam um bom operário de fábrica, tal como um bom aluno: a regularidade, a pontualidade, o silêncio e a diligência.

É neste ambiente que o currículo se desenvolve, adaptando-se à mentalidade “científica” e tecnológica, centrada essencialmente nos meios para se atingirem os fins, sem propriamente se questionarem esses mesmos fins, fossem eles atingir os objetivos ou dominar os conteúdos.

### 3. O pecado original do currículo

Aqui radica o pecado original do currículo, pecado esse que irá acompanhar toda a evolução, nos seus avanços e recuos, da escola pública que temos, também ela produto da modernidade, apesar das denúncias dos estudos curriculares sobre as suas limitações e seu desfasamento no tempo. Pois o novo momento de transição paradigmática que vivenciamos (Sousa Santos, 2000), de aceleração da mudança (Toffler, 1970) a diversos níveis, por força da globalização acentuada pelas tecnologias de informação e comunicação (Sousa & Fino, 2003) e da miscigenação cultural, não pode deixar de colocar ao currículo desafios outrora impensáveis. Começam agora a levantar-se questões nesta área, como, por exemplo, de entre várias, as seguintes:

Que tipo de conhecimento está a escola a veicular? Esse conhecimento foi decidido por quem? Quem determina maior ou menor peso de uma disciplina relativamente a outra? O que quer dizer conhecimento socialmente válido que importa transmitir às novas gerações? Em que medida as diversas culturas que contracenam no palco escolar, alargado por medidas de escolaridade obrigatória, se vêem refletidas no currículo (Sousa, 2000; 2003; 2007; 2013)?

Numa conferência TED<sup>xi</sup> intitulada *How schools kill creativity*<sup>xii</sup>, proferida em 2006 e profusamente divulgada através da internet, Ken Robinson, falando sobre a hierarquia das disciplinas que compõem os currículos, constatava que “*Every education system on Earth has the same hierarchy of subjects: at the top are mathematics and languages, then the humanities, and the bottom are the arts*”<sup>xiii</sup>. Isto, porquê? Será que a constatação de Robinson se limita a sublinhar uma espécie de ordem natural das coisas? E a estas interrogações poderíamos acrescentar muitas mais, como, por exemplo, sobre os professores e a sua autonomia: Qual o papel do professor na contemporaneidade (Hargreaves, 1998)? O que querará dizer profissionalidade docente (Morgado, 2005)?

Os estudos curriculares, e particularmente as teorias críticas e pós-críticas do currículo ajudam-nos a desvelar alguns invariantes (Fino, 2009) sub-reptícios do currículo tecnológico, ao prestar maior atenção ao currículo oculto, que, consciente ou inconscientemente, sobrevaloriza determinados conhecimentos (abstratos, teóricos, da cultura ocidental, predominantemente branca, masculina e heterossexual), em detrimento de outros conhecimentos, normalmente associados à cultura popular (Giroux & Simon, 1995) e às diversas culturas secularmente marginalizadas, em termos de etnia, género, côr, etc.

Atualmente, os estudos curriculares lidam com este tipo de preocupações, emancipando-se, assim, do pecado original do currículo que estudam, ainda demasiadamente marcado pelo pressuposto do conhecimento único, exclusivo e universal, fruto da época do seu nascimento.

Na realidade, o facto de os políticos de educação procurarem perpetuar o currículo tecnológico não significa que os curriculistas ainda se encontrem nesse paradigma. Enquanto área de estudo e de investigação, os estudos curriculares têm evoluído. E evoluído bastante, mesmo não renegando as suas origens.

## Referências

Doll Jr., W. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. Doll Jr. & Noel Gough (Eds.). *Curriculum Visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.

Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Eds.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal: Grafimadeira.

Giroux, H., & Simon, R. (1995). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. Moreira, e Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedades*. (pp. 93-124). São Paulo: Cortez.

Hamilton, D. (1992). Sobre as origens dos termos classe e currículo. *Teoria e Educação*, 6, pp. 33- 52.

Hamilton, D. (2003). *Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling*. American Educational Research Association, Chicago, April, 2003. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/152133.htm>. Acesso em 25 de maio de 2014.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.

Kuhn, T. (1970). The structure of scientific revolutions. *International Encyclopedia of Unified Science, Vol II, nº 2*. Chicago: The University of Chicago Press.

Morgado, J. C. (2007). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Ong, W. J. (1958). *Ramus, Method and the Decay of dialogue: From the art of discourse to the art of reason*. London: Harvard University Press.

Robinson, T. (2006). How schools kill creativity. In [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity/transcript](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript) (página acedida a 3 de julho de 2014).

Sousa Santos, B. (1988). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2003). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp 371-381). Braga: Universidade do Minho.

Sousa, J. M. (2000). Currículos Alternativos: um olhar etnográfico. In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. (pp. 116-122). Lisboa: Afirse Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Sousa, J. M. (2003). O currículo à luz da etnografia. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 119-125.

Sousa, J. M. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares) "Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares"*. Braga: Universidade do Minho.

Sousa, J. M. (2013). The ethnography of education as a new path for curriculum studies. *Proceedings of the European Conference on Curriculum Studies – Future Directions: Uncertainty and Possibility*. Braga: Universidade do Minho (Edição CD-ROM).

Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”.

- 
- <sup>i</sup> Trad. dos autores: *Entre cerca de 1450 e 1650, um conjunto de palavras, como programa, turma, currículo, disciplina e didática, entrou no vocabulário educacional Europeu, e daí para as Américas, do Norte e do Sul.*
- <sup>ii</sup> Petrus Ramus, perseguido pela obra *Aristotelicae animadversiones*, em que contesta a lógica aristotélica, acaba por se converter ao protestantismo e é assassinado no Massacre da Noite de São Bartolomeu, em 1572, em Paris.
- <sup>iii</sup> Trad. dos autores: *a palavra currículo apareceu primeiro a referir-se a um curso sequencial de estudo.*
- <sup>iv</sup> Etimologicamente, esta expressão vem do latim *scholasticus*, que por sua vez advém do grego *σχολαστικός*, que quer dizer “pertencente à escola”.
- <sup>v</sup> Trad. dos autores: *ensinar e não pensar.*
- <sup>vi</sup> Trad. dos autores: *eram corpos de conhecimento mais fluidos do que fixos e, como resultado, a sua forma enquanto meio de comunicação era igualmente imprecisa. Eram mais textos do que livros de textos.*
- <sup>vii</sup> Trad. dos autores: *Um livro de textos não é apenas uma compilação de conhecimento. Ao invés, é um conjunto de conhecimento organizado com fins educacionais. Os manuais não são, portanto, repositórios de conhecimento. Através dos capítulos, títulos, quadros, ilustrações, exemplos trabalhados, exercícios para trabalho de casa, etc., eles medeiam a estrutura do conhecimento, por um lado, e a realização do ensino e a aprendizagem, por outro. São a agregação, deste modo, tanto do conhecimento como da instrução.*
- <sup>viii</sup> Trad. dos autores: *o mapa de conhecimento.*
- <sup>ix</sup> Trad. dos autores: *a execução da instrução.*
- <sup>x</sup> Trad. dos autores: *Começando com um mapa de conhecimento, Ramus reduziu esse conhecimento a uma árvore do conhecimento, com recurso a uma repetida divisão binária.*
- <sup>xi</sup> Na página Web da TED (<http://www.ted.com>), pode ler-se: *“TED is a nonprofit devoted to spreading ideas, usually in the form of short, powerful talks (18 minutes or less).”* Trad. dos autores: *TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada à disseminação de ideias, geralmente através de pequenas e incisivas palestras (18 minutos ou menos)*
- <sup>xii</sup> Trad. dos autores: *Como as escolas matam a criatividade.*
- <sup>xiii</sup> Trad. dos autores: *Todo e qualquer sistema educativo na Terra têm a mesma hierarquia de disciplinas: no topo, estão as matemáticas e as línguas, depois vêm as humanidades e, no fim, encontram-se as artes.*