

**PRAGMÁTICA DO CURRÍCULUM:  
TRANSFORMAR O SAPO EM PRÍNCIPE**

ANA MARIA MOURAZ \*

\* Equiparada a Prof. Adjunta da ESEV

**RESUMO**

Pretende-se, neste artigo de reflexão, identificar os pressupostos que supõe uma concepção pragmática de currículo. Considerar a prática pedagógica como uma acção comunicativa, inventariando as exigências metacomunicacionais que coloca aos professores, e devolver-lhes o poder de construir currículo por uma re -aproximação indispensável ao modo processual da "sua" ciência, parecem-nos os requisitos fundamentais para reaproximar os alunos do saber.

**IDEIAS - CHAVE:** Pragmática do currículo; Mentalidade Curricular

**RÉSUMÉ**

On veut, dans cet article de réflexion, identifier les présuppositions qui sont dessous à une conception pragmatique du curriculum. Considerer la pratique pédagogique comme action communicationnelle, établir ses exigences meta-communicationnelles que ça mit au maître, et lui ramener le pouvoir de bâtir le curriculum, sont quelqu'uns de ces présuppositions . Il nous rassemble qu'elles sont aussi les exigences fondamentales pour rapprocher les élèves du savoir.

**MOTS-CLÉS:** Pragmatique du curriculum; Mentalité curriculaire.

**ABSTRACT**

In this article, we intend to make clear the conjectures of a curriculum pragmatics conception. We think that it is necessary look to the pedagogical practice as a communicational action and it is also necessary establishing its metacomunicational demands. That will permit teachers to recover the power of curriculum builders, if they could get an approach of their own science. Those seem, to us, as the necessary requirements to the educacional work.

**KEY – WORDS:** Curriculum pragmatics; Curricular mentality.

Currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e linhas essenciais de um propósito educativo, de forma a que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transposto para a prática".

(Stenhouse, 1991)

## INTRODUÇÃO

É costume opor-se o currículo ideal ou programado ao currículo real, que corresponde àquilo que acontece na aula e ao que o aluno aprende de facto. É costume fazer esta oposição, porque dela resulta, em última instância, a avaliação dos alunos que se traduz pela diferença entre um e outro. Daí que os professores queiram sempre mais sugestões de como fazer, com êxito; queiram sempre mais receitas práticas para "transformar o sapo em príncipe". Este costume cresceu na proporção directa do modo como foram sendo feitas as inovações em educação: a saber, de fora para dentro da Escola. Mesmo "a Reforma Curricular, que recentemente aconteceu no nosso país, e apesar das intenções constantes nos textos preparatórios e legais, continuou a pedir aos professores que fossem apenas agentes executores da Reforma e não os seus co-autores" (Brazão:1996,44). A oposição, currículo formal - currículo real, é tanto mais notória quanto menor for a apreensão, mais limitada, que cada um dos intervenientes tiver de todo o processo, ou, tanto mais notória, se se considerar o currículo ideal (tantas vezes igual ao saber científico) bom em si mesmo, do qual as aprendizagens são meras sombras (para pedir emprestada a Platão a teoria da participação do ser).

O convite faz-se agora no sentido de se pensar o currículo como formação, como pragmática, que possa modificar esta oposição entre o ideal e o prático, porque o currículo passa a ser entendido como o desejável para aquela situação, para aquele aluno. Não se trata de cair numa lógica populista, ou pouco exigente, de pensar que quaisquer aprendizagens servem, mas de exigir coerência e rigor entre o que se tem e o que se pode, porque o que se pode é o que se deve<sup>1</sup>, e isso não é trabalho pequeno. A Escola é o lugar por excelência de um currículo assim entendido.

Pensar/praticar desse modo o currículo, implica que pressupostos ?

Pensamos que um currículo assim entendido exige que se considere a prática pedagógica como uma acção comunicativa, exige uma mentalidade curricular nos professores, obriga a reaproximar os professores da sua "ciência" e a reaproximar os alunos do saber. É a justificação destas obrigações que nos propomos argumentar.

Considerar a prática pedagógica como uma acção comunicativa .

O que acontece de facto na aula , em todas as aulas, é estarem lá presentes num espaço, às vezes muito estruturado pelo sistema escolar, o professor, munido de uma intenção educativa, às vezes aferida pela

média abstracta dos alunos que teve pela frente ao longo da sua carreira profissional, e os alunos , frequentemente numa atitude de resistência passiva à acção/ discurso do professor.

Então, sob pena de deixar que o seu discurso descambe numa comunicação paradoxal, o professor começa por tentar encontrar uma "ponte" , um meio comum que possa constituir uma brecha na "muralha de resistência" dos alunos: às vezes é um exemplo, uma situação, outras é uma pergunta, ou uma actividade sedutora para os alunos, mas que estes não dominam, pelo menos no ângulo de análise que o professor pretende. "Agarrar" os alunos é assim a tarefa primeira da comunicação pedagógica a que algumas planificações dão existência pela inclusão de uma etapa de motivação.

No entanto, tal inclusão não garante o sucesso da comunicação subsequente , nem mesmo é "porta de entrada " na aula para todos os alunos - frequentemente só o é para alguns. Disso resulta, em parte, a curva descendente da satisfação dos professores com o seu próprio trabalho (Barros,Neto e Barros, 1991; Alves, 1994; Jesus, Abreu, Esteve e Lens, 1996) e uma diferença acentuada entre o currículo planeado e o conjunto das aprendizagens dos alunos, efectivamente realizadas, e que chamamos insucesso educativo.

Valeria a pena remeter esta estrutura comunicacional para a sua dimensão sistémica original. Desse ponto de vista a classe deve entender-se como um sistema aberto, cujas características : temporalidade, totalidade, equifinalidade e retroacção, deveriam ser plenamente pensadas aquando da planificação didáctica (Barreiros, 1997). De facto a classe não funciona necessariamente apenas pela iniciativa e pelas finalidades que para ela se representa o professor , pelo que frequentemente o modo como as coisas acontecem (como o sistema funciona) não satisfaz as finalidades individuais, nem do professor, nem dos alunos.

Considerando que na classe há ainda outro elemento a tomar-se em conta para efeitos de sistema, que é o saber (a matéria, a disciplina, o conteúdo do currículo formal), é frequente que fique a cargo deste a função de organizador das capacidades relacionais dos restantes elementos. Afinal é por causa da "matéria" que professores e alunos estão na aula. Isto quer dizer que a unidade interna do grupo classe (com o professor incluído), ou que a função de enquadrar os esforços individuais, é desempenhado (garantido) pelo elemento "saber que é preciso ensinar e aprender".

Em virtude das suas exigências teóricas, metodológicas ou outras, este organizador "elogia" e "exclui" alguns alunos, que passam a ser os elementos que o sistema tem necessariamente de "sacudir"<sup>2</sup> ou de "reintegrar" , sob pena de deixar de ser um sistema viável. É um facto que para os alunos o saber que é

preciso aprender" é personificado no professor, cabendo-lhe, por isso, a função estruturante, que garante a viabilidade da classe, entendida como um sistema comunicacional, ou como texto colectivo (Alarcão,1996)<sup>3</sup>. Em termos práticos, esta exigência traduz-se na necessidade de promover constantemente a capacidade de resposta de cada elemento às finalidades da classe, tarefa que não será um repto interessante se não contiver sempre algo de informação, de apelo e de desafio.

#### Promover uma mentalidade curricular nos professores

A função de mediador do saber, que identificámos como pertencendo ao professor, pode ser desenvolvida de dois modos distintos, consoante a representação que ele se fizer de currículo e da sua própria actividade. Ou o currículo é entendido como programa e a actividade do professor se esgota na respectiva aplicação, tal como aparece nos normativos, ou é entendido como processo em formação, resultante das diferentes experiências educativas vividas pelos alunos, a que a actividade do professor dá forma.

Subjacente ao primeiro modo está a convicção que o direito de todos ao ensino (consignado na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo) significa a sua exposição a um mesmo "pacote" de aprendizagens - o programa nacional. É sobre este, que o professor precisará prestar contas, formal ou informalmente. É ainda essa exigência de quem pode (o Ministério da Educação ou as suas estruturas) que cria alguma angústia<sup>4</sup> nos professores, sobretudo quando no programa se inflecte neste ou naquele sentido pedagógico, por exemplo mais trabalhos práticos que exigem modos de execução curricular (materiais ou equipamentos, por exemplo), de que a escola não dispõe.

A outra concepção da função do professor transfere para a sua responsabilidade o acto de refundar as aprendizagens a fazer pelos alunos, de modo a garantir em cada caso, em cada aluno, a possibilidade deste atingir o estatuto de interlocutor competente daquele saber. Nesta modalidade o que se exige ao professor é que ele desenvolva a sua capacidade reflexiva e argumentativa acerca da matéria disciplinar que é a sua, que a manuseie com flexibilidade, que lhe dê configurações susceptíveis de serem entendidas pelos alunos e organize tudo isso em ordem à prossecução do perfil de sujeito que se pretende.

Todavia esta não deveria ser uma tarefa solitária. Em nosso entender, é essa dificuldade de pôr os professores a trabalhar em equipa que obstaculiza a promoção da mentalidade curricular. Depois da implementação da Reforma Curricular foi exigido aos professores que se reunissem e organizassem esforços para dar corpo a projectos educativos de todo o âmbito, embora com mais frequência naquilo

que integra o currículo informal de uma Escola. Mas o que acontece na sala de aula continuou a ser domínio pessoal do professor. Mesmo as planificações conjuntas, ou as reuniões para "saber a matéria que se deu", continuaram a ser, quase sempre, o cumprimento de uma burocracia legal. A exceção à regra são as aulas assistidas dos professores em formação; mas, mesmo essas, assentam no pressuposto que o professor ainda não está apto, ainda não é suficientemente competente. Investir na promoção do grupo disciplinar, dar-lhe o estatuto de pequena comunidade científica e pedagógica, que lhe é devida, parece-nos uma necessidade lógica para curricularizar os professores, e, até agora, nem muito referenciada, nem muito desenvolvida<sup>5</sup>.

Reaproximar os professores da sua "ciência".

A maioria dos professores tem como capital científico a formação inicial que fez nos bancos da Faculdade ou da Escola Superior. Poucos continuaram depois disso a investir no progresso dos seus conhecimentos, a comprar livros, a frequentar cursos específicos<sup>6</sup>. Como o que lhes foi sempre solicitado na Escola foi que fossem bons professores, preocuparam-se sempre mais com a vertente pedagógica do seu saber, até porque raramente há oportunidade de cotejar o que se sabe, do ponto de vista científico, com outros modelos.

Para além disso, a investigação científica continua a ser desenvolvida em Centros de Investigação que estão longe daqueles que potencialmente vão (talvez daqui a uns anos) transmitir essas investigações às gerações vindouras. Isto é, não se cultiva habitualmente uma relação mais estreita entre a investigação científica (qualquer que seja a área) e os professores dessa área. Pelo que os professores correm o risco de saber das novidades da sua ciência, quando elas passarem a ter estatuto de resultado científico, pronto a entrar nos programas e manuais escolares.

O conhecimento não é este amontoado de leis, de factos, de técnicas, de teorias, cronologicamente organizado, de que os professores são veículo. Porque se o conhecimento não puder ser desafio, satisfação e incómodo, crítica e processo, não pode pretender cativar ninguém.

É evidente que o saber ensinado não é necessariamente isomorfo ao saber científico, mas uma reconstrução deste, normalmente muito mais pautado por uma racionalidade linear como o impõe a tarefa pedagógica<sup>7</sup>. É evidente que o saber ensinado se medeia por recursos e actividades, que não são os dos investigadores, e que os professores seleccionam por critérios de eficácia pedagógica. É evidente que o saber ensinado destina-se a promover uma cidadania cultural e científica e não a produção de

mais/melhores teorias. Mas mesmo o saber ensinado precisa de ser problematizante, hipotético e crítico, como o é o saber científico.

Para que o saber ensinado possa aproximar-se, assim, do saber científico é preciso, em primeiro lugar, que os professores se re-aproximem dele, sob pena de poder continuar a dizer-se que "só é professor quem não sabe fazer mais nada".

Reaproximar os alunos do saber.

É nossa convicção que a imagem do saber e da ciência mais difundida entre os alunos oscila entre um amontoado de leis, de factos, de técnicas e de teorias que é preciso mostrar que se dominam nos testes, e um experimentalismo ingénuo, que corresponde àquilo que os alunos esperam das aulas práticas. No meio de tudo isso, há estratégias de sobrevivência do dia a dia escolar que passam por outros anseios que não o desempenhar bem o trabalho escolar, frequentemente visto como alienante em relação à vida (Évéquoz, 1987; Perrenoud, 1995). Parece-nos que esta imagem é o mais sério obstáculo em que se cristalizam as resistências dos alunos à construção curricular. É ainda nossa convicção que essa imagem não é posta de parte enquanto os alunos não tiverem oportunidade de questionarem, e de se questionarem, acerca do valor e do modo da produção de saber, seja científico ou não. Pensamos que para tal tarefa é preciso mostrar que o saber também tem uma história, que se escreve, algumas vezes, por razões ideológicas ou políticas, e sempre em íntima relação com a capacidade técnica disponível à qual dá sentido. Pensamos que é urgente prender a capacidade de acção prática (techné - na acepção mais correcta) que os alunos sempre reclamam à sua dimensão de inteligibilidade.

Assim, fazer do currículo uma reaproximação dos alunos ao saber supõe considerar este último de modo abrangente, a que não deve faltar nenhuma das suas três vertentes (theoria, techné e práxis). Mas, supõe também transmutar o currículo em plano de acção para a vida, isto é perspectivá-lo como uma construção, individualmente relevante e significativa.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALARCÃO, Isabel (1996).- Outro lado da competência comunicativa: a do professor". Revista da E.S.E. de Viana do Castelo. 1, 71-79.

ALVES, Francisco Cordeiro (1994).- A (in)satisfação docente. Revista Portuguesa de Pedagogia. XXVIII,1, 29-60.

BARREIROS, João Carlos (1997).- A turma como grupo e sistema de interação. Porto: Porto editora.

BARROS, José H., NETO, Félix e BARROS, António M. (1991).- Nível de satisfação dos professores - teoria e investigação. *Psychologica*. 5, 53-63.

BAUTIER, Elisabeth(1994).- Savoirs savants et savoirs enseignés. Desenvolvimento Curricular e didática das disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

BRAZÃO, Maria Manuela(1996).- Concepções Curriculares dos professores e decisões sobre o currículo formal. Revista de Educação, Vol VI, nº 1, p.43-61.

ÉVÉQUOZ, Gregoire (1987).- Le contexte scolaire et ses otages. Paris:ESF.

ÉVÉQUOZ, Gregoire (1989).- Essai de Modélization systémique d' un groupe fonctionnel : l'exemple d'une classe d'école. *Psychologie Scolaire* nº 65, 7-21

FELIX ANGULO, J. y NIEVES BLANCO (coord.) (1994).- Teoría y desarrollo del curriculum. Barcelona: Aljibe.

HABERMAS, Jurgen (1987).- Logique des sciences sociales et autres essais. Paris:PUF.

JESUS,S.N., ABREU,M.V., ESTEVE,J.M. e LENS,W. (1996). - Uma abordagem sóciopolítica do mal estar docente. Revista Portuguesa de Pedagogia.XXX,1, 51-64

PERRENOUD, Philippe (1995).- Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.

STENHOUSE, Lawrence (1984).- Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Ed. Morata.

WATZLAWICK,Paul (1979).- Une logique de la communication. Paris: Ed.Seuil.

ZABALZA, Miguel A. (1994).- Planificação e desenvolvimento curricular na Escola. Porto: Asa.

## **NOTAS:**

1 Esta é toda a questão do currículo nulo: quando uma aprendizagem não acontece porque na operacionalização do programa uma hipótese fundamental de trabalho não foi desenvolvida, seja porque o professor não pensou nisso, seja porque não chegou a haver intervenção, estamos perante um

currículo nulo. Daí que se o professor ler uma proposta de programa, pelo modo restritivo de se cingir aos resultados mais óbvios, deixa muitos espaços lacunares.

2 Interpretamos a expressão "a disciplina é muito difícil para mim", como sintoma dessa exclusão.

3 Entendendo a classe como texto, deverá dar-se relevo à sua dimensão intertextual que constitui a marca do texto que revela a sua capacidade de mediação entre os intervenientes. As outras marcas são a coerência, a coesão, a aceitabilidade, a intencionalidade a situacionalidade e a informatividade. (Beaugrande e Dressler, 1981, cit. p. Alarcão, 1996)

4 Esta é outra das razões do mal estar docente, identificadas na literatura. (Barros, Neto e Barros, 1991; Alves, 1994; Jesus, Abreu, Esteve e Lens, 1996)

5 Por exemplo, um indicador deste estado de coisas pode ir buscar-se à formação contínua de professores. Se atentarmos no volume de acções de formação especialmente vocacionadas para a reorganização curricular de disciplinas, ou de núcleos temáticos dessas disciplinas, ele é quase insignificante quando comparado com a promoção e reflexão de questões pedagógicas mais latas. Não queremos que este exemplo sirva para dizer que a promoção referida deva passar necessariamente por acções de formação que, quase sempre, seguem um modelo de transmissão de saberes, quando o ideal seria o inverso, isto é, explorar as potencialidades de interacção com os outros "oficiais do mesmo ofício", o que pode ser feito na Escola...

6 Curiosamente, e depois da regulamentação da progressão na carreira docente dos Ensinos Básico e Secundário, pelo sistema de créditos, o número de acções de curta duração, de congressos, de seminários, etc, a que se ia, pelo simples desejo de estar informado, diminuiu drasticamente. Claro que isso é mais notório nos pequenos Centros de Formação, que não conseguem nunca ter nº suficiente de professores para pôr a funcionar uma acção de formação de uma temática muito específica.

7 Não queremos com isto dizer que o currículo deve transmitir apenas os conhecimentos mais actuais, porque isso pode entender-se como mais verdadeiros, o que, além de ser uma ideia perigosa que leva implícita uma posição ideológica acerca da ciência, é epistemologicamente incorrecta.