

CURRÍCULO EM AÇÃO: BUSCANDO A COMPREENSÃO DO COTIDIANO DA ESCOLA BÁSICA

Corinta Maria Grisolia Geraldi *

Resumo Lastreada em doze anos de pesquisas realizadas por alunos da Pedagogia da UNICAMP, em disciplinas sob minha orientação, que registram fragmentos da trajetória curricular do início da escolarização obrigatória, analisa-se o contexto de produção/explicação da noção de currículo. No embate entre dados empíricos e discussão teórica, constroi-se o conceito/noção de *currículo em ação*, mais adequado para pesquisas sobre o cotidiano escolar. Exemplifica-se sua operacionalidade com o estudo do livro no cotidiano curricular, fazendo especulações relativas à qualificação do professor e ao conceito de currículo oculto.

Palavras-chave: Ensino e pesquisa; currículo em ação; cotidiano escolar; livro didático.

Abstract Based on twelve years of research studies about the initial years of compulsory schooling, made by students of Pedagogy of UNICAMP under my advice, this paper analyzes the context of production/explicitation of the notion of curriculum. In the confrontation of empirical data and theoretical discussion, the notion/concept of *curriculum in action* was constructed as a more adequate tool for researching the school daily life. Its operability is exemplified with the study of textbooks in curricular daily life and its relationship with teaching qualification and with the concept of hidden curriculum is undertaken.

Descriptors: Teaching and research; curriculum in action; school daily life; textbook.

Sim, tudo é certo logo que não o seja
Amar, teimar, verificar, descrever.
Quem me dera um sossego à beira-ser
como o que à beira-mar o olhar deseja.

Fernando Pessoa

O objetivo deste artigo é discutir as possibilidades analíticas que o conceito/noção de *currículo em ação* pode gerar para a pesquisa empírica sobre cotidiano da escola fundamental e o seu currículo, lastreado em doze anos de pesquisas realizadas por alunos da Pedagogia/Unicamp, em disciplinas sob minha orientação, que registram fragmentos da trajetória curricular vivenciadas pelos alunos no início da sua escolarização obrigatória em escola pública. Analisarei o conceito explicitando o contexto de sua produção/explicação, bem como suas possibilidades analíticas, exemplificando com a questão do livro didático.

Nas pesquisas de aproximação da *escola/aula* como objeto de estudo, realizadas com os alunos pesquisadores, até 1983 não trabalhávamos com o conceito/noção de currículo; pelo menos não com esta denominação e nem com base na concepção hegemônica de então.

Os estudos feitos na bibliografia que circulava mais amplamente na época, especialmente na década de 70¹, davam conta de uma concepção de *currículo* vinculada ao que Macdonald (1975) denomina de *paradigma técnico-linear*², com grande influência no Brasil:

A tradição educacional brasileira, em torno de currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. Currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem

* Professora da Fac. de Educação da UNICAMP

atingidos, "grades curriculares" que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos pré-estabelecidos. Desse entendimento, a construção e reformulação de currículo tem se reduzido a um conjunto de decisões técnicas supostamente "neutras" (...). Tais decisões passam a construir a "Pedagogia dos Diários Oficiais" (Saul, 1991, p.55. Grifos da autora).

O *paradigma técnico-linear*, conforme explica Domingues (1986), teve Tyler (1949) como seu representante mais importante. Seu trabalho centra a discussão curricular na definição dos objetivos educacionais, é essencialmente prescritivo, buscando o controle de sua execução. Tal paradigma tem também a participação de outros outros autores, entre os quais, Taba, Popham e Baker.

A trajetória desse paradigma, porém, não se iniciou com Tyler. Segundo Kliebard (1971), a chamada *concepção moderna de currículo* tem suas bases na sociedade americana no início deste século, consequência de sua primeira revolução industrial. Teve em Bobbit o seu principal expoente, seguido de Charters e Snedden. Estes autores, sob a influência de Taylor, propuseram o transplante dos princípios da administração científica para a escola e depois para currículo:

A extrapolação desses princípios de administração científica para a área de currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente [sic!] uma aplicação direta dos princípios de administração geral à administração das escolas, transformou-se numa metáfora central em que se fundamentaria a teoria

moderna de currículo (Kliebard, 1971, p. 113. Grifo meu).

Diz Kliebard que, por volta de 1920, Bobbit deu o *tom* de um grande movimento para reformular o currículo através da padronização e predeterminação do produto. Segundo suas próprias palavras,

O mundo dos negócios está institucionalizando a predeterminação e desenvolvendo uma técnica adequada e eficiente. Há uma noção cada vez mais forte na profissão educacional de que devemos especificar os objetivos da educação. Devemos também institucionalizar a predeterminação e, até onde as condições de nosso trabalho permitirem, desenvolver uma técnica de predeterminação dos resultados específicos a serem obtidos (Bobbit, 1920, *apud* Kliebard, 1971, p. 117).

Os estudos de Kliebard são clássicos na bibliografia crítica sobre este modelo de currículo, que teve sua hegemonia tão marcada até a década de 70 e continua a fazer seguidores. Mas não é só ele. David B. Tyack (1975)³ assim explica os estudos de Bobbit:

No anuário escolar de 1916 de Denver, o professor Franklin Bobbit da Universidade de Chicago resumiu os princípios da boa administração em duas colunas, uma para uma indústria empregando 1200 pessoas e outra para um sistema escolar do mesmo tamanho. Nessa comparação detalhada, os cidadãos considerados acionistas, o diretor da escola um empresário que divide as funções da organização e escolhe sua assessoria, enquanto o diretor e sua equipe...realizam os planos e especificações aprovadas pelo conselho. No final Bobbit conclui que quando se diz que a administração educacional deve, em suas linhas gerais, ser diferente da boa administração empresarial, pode-se mostrar,

através desse estudo paralelo que não há absolutamente nenhuma validade nessa controvérsia. Todos os tipos de organização, seja comercial, cívica, industrial, governamental, educacional ou outra, são igualmente e irretocavelmente objetos das mesmas leis gerais da boa administração. No seu relatório de inspeção das escolas de São Francisco, o Comissário Federal da Educação, Philander Claxton, reproduziu literalmente a Tabela de Bobbit (Tyack, 1974, p. 144).

Kliebard acompanha a trajetória dos três líderes da implantação da metáfora industrial de Taylor na educação, com detalhes interessantíssimos. Por exemplo, o autor descreve o requinte de padronização e atomização a que chegaram os estudos sobre currículo, em 1925, com a identificação de uma unidade mínima de medida curricular, denominada *peth*. Ou seja, cada meta a ser atingida no processo educativo era composta de um conjunto de conceitos e/ou habilidades específicas. Para poder controlar sua execução, como na fábrica se controlava os movimentos do operário com a máquina, em função da meta a ser atingida, era necessário criar padrões de medida para o currículo. Daí o sentido do *peth*:

Os *peths*, contudo, devem ser agrupados para formar *sequências*, classificações de "práticas de desempenho da vida adulta" tais como "conservação de saúde através de práticas preventivas" para as quais Snedden estimava serem necessários de 50 a 100 *peths*, e condutas morais (incluindo companheirismo), para as quais o mesmo número era avaliado. A sequência de participação em diversas atividades, entretanto, solicitava números diversificados também de *peths*. Um motorista de automóvel exigia apenas de 10 a 20 *peths*, enquanto um fazendeiro ou um construtor exigiria de 200 a 500 *peths*. Um "lote", por sua vez, era a "quantidade de trabalho que pode ser realizado, ou o caminho percorrido pelos

alunos de características modais (dentre as relações à atividade considerada) em 60 horas marcadas pelo relógio. (...) Na realidade, grande parte do trabalho de Snedden segue de perto o de um dos maiores discípulos de Taylor, Frank Gilbreth, que identificou 18 unidades de movimento, por ele chamadas de *therbligs*, imortalizando assim o seu nome pelo uso de um anagrama (Kliebard, 1971, p. 119).

Desnecessário comentar. Os estudos de Kliebard, referendados por Tyack, explicam/desvelam as relações dessas concepções com a produção industrial, fornecendo esta fonte como a origem dos estudos da concepção "moderna" de currículo que, ideologicamente, se apresenta como neutra e técnica. Essa concepção teve seu "renascimento contemporâneo" com Tyler, consequência da segunda revolução industrial, ou também chamada de revolução eletrônica ou tecnológica. (Kliebard, p. 122). Moreira (1990) não concorda com essa relação direta *Tyler/paradigma técnico-linear*, com argumentos bastante interessantes, porém, para os objetivos desse artigo, que é relacionar essa concepção de currículo à metáfora industrial de Taylor, por um lado, e sua ênfase na prescrição e controle técnico, por outro, não altera nossa compreensão.

Segundo Domingues (1986), a influência desse paradigma no Brasil é mais evidente a partir de 1966, com a publicação do livro de Dalilla C. Sperb, discípula da matriz de Bobbitt/Tyler/Taba. Teve sua plena hegemonia na década de 70, fase do auge do tecnicismo na política estatal brasileira. "Coincidentemente", a publicação desse manual se dá após o golpe militar de 1964 e no período em que foi assinada uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID), conforme assinala

Romanelli (1978, p. 196-7). São os conhecidos acordos MEC-USAID.

Esta influência se manifesta na publicação de livros sobre currículo, dentro do paradigma técnico-linear editados ou coeditados pelo Estado:

...muitas dessas obras foram financiadas e distribuídas gratuitamente pelo Programa da Aliança para o Progresso ou então coeditadas em convênio com o Instituto Nacional do Livro (Cardoso, *et al.*, 1984, p. 24).

Moreira (1990), ao analisar as obras de Sperb e Traldi, considera que, apesar do traço conservador, da influência de autores tecnicistas e behavioristas e de apontarem para um interesse de controle técnico, seus livros não representam uma mera transferência das teorias tecnicistas americanas para o Brasil. Porém, se Moreira discute a linearidade da transferência, confirma a influência desses autores nas discussões sobre currículo na década de 60 e 70.

A importância dessas discussões sobre currículo com tais acepções, entre nós, está umbilicalmente ligada ao modelo econômico de Brasil Grande (Frigotto, 1991), instaurado pelo regime militar no início da década de 70. Foi este paradigma que "iluminou" a implantação da Lei 5692/71 (Palma Filho, 1992, p. 32-3).

Porém, não é só a política do Estado brasileiro da época que o adota. O tema do *currículo*, seus objetivos bem determinados e o controle pela avaliação, ligados aos conceitos de eficiência e eficácia, aos objetivos comportamentais com Mager e Bloom [que obviamente não podem ser creditados somente ao paradigma técnico-linear, mas têm nele uma de suas fontes inspiradoras centrais], passam a fazer parte da agenda das pesquisas educacionais brasileiras, conforme referência feita por Gouveia (1976):

...Constata-se que, dentre os estudos publicados [na revista *Cadernos de Pesquisa*], os mais frequentes são os que se incluem nas categorias "avaliação de currículos ou programas", "construção de instrumentos de avaliação ou pesquisa" e "características de estudantes ou de ambiente de onde provém. (...). Acreditamos que o setor de estudos psico-pedagógicos (...) [que inclui] a elaboração de currículos ou programas e a investigação de métodos de ensino é o que representa atualmente maiores probabilidades de crescimento (p. 76-7 e 77-8, respectivamente).

A interferência do Estado nas linhas de pesquisas e estudos se fazia pelas possibilidades de financiamento das agências internacionais de cooperação, ligadas aos órgãos do governo brasileiro, como mostra Romanelli (1978), e confirma Gouveia (1976) ao registrar que:

Dentre os estudos mais recentemente financiados pelo INEP, ou seja, de 1972 para cá [1976], os relacionados diretamente com a elaboração de currículos e a avaliação de cursos ou programas, considerados prioritários por órgãos responsáveis pelo planejamento educacional em nosso país, estão recebendo certo impulso, conforme indica a percentagem (29,4%) que representam no total de projetos apoiados por aquela instituição. O mesmo não acontece, porém, com uma outra categoria, presumivelmente também de interesse prático imediato - pesquisas destinadas à elaboração de material didático; já com representação pequena em 1970 (5,4%), representa apenas 1,4% dos projetos financiados pelo INEP no período considerado [1970 a 1976] (p. 77).

Não posso deixar de registrar que, na mesma época em que a pesquisa educacional brasileira dava como novidade as diretrizes desse paradigma curricular, o pensamento radical norte-americano toma

contato com *Pedagogia do Oprimido*, do [exilado] brasileiro Paulo Freire, que vai se constituir na obra catalizadora do movimento que produz a ruptura com o paradigma técnico-linear, concebido como uma "peça" técnica e neutra (Domingues, 1988, p. 34)⁴. Diz Moreira (1990) que, no que se refere ao pensamento curricular, os estudos de Paulo Freire representam o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo a partir de um interesse em emancipação e evidencia as semelhanças de seu trabalho com o de Habermas.

É em 1973, na Primeira Conferência sobre Teoria de Currículo, em Nova York, denominada: *Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum theory*, que se organiza como movimento a ruptura com esse paradigma. Informa Domingues (1988), que o organizador, William Pinar, conseguiu agrupar diferentes posições em torno de uma tônica comum: colocar em questão o paradigma técnico-linear. Parte dos autores editados na obra relativa à Conferência apresenta Paulo Freire como uma das referências chaves.

O resultado da Terceira Conferência sobre Teoria de Currículo, realizada em 1975 nos Estados Unidos, também está em livro organizado por Pinar (1975). Lendo seus artigos, percebe-se a influência forte de Paulo Freire em Greene (p.310) e Pinar (p. 360-1). Detectei também a influência de Kliebard e Goodlad, especialmente nos dois artigos de Macdonald (p. 5-13 e 283-94).

O livro de Paulo Freire, cuja primeira edição circulou nos Estados Unidos em 1970⁵, inspirou a mudança do paradigma que aqui se implantava com tanta força. Como diz Palma Filho (1992),

Curiosa e triste ironia essa que a História nos pregou. Exatamente no momento em que, no Brasil, o pensamento educacional oficial se esforçava em adotar nos

currículos oficiais o paradigma técnico-linear, através da elaboração pelas Unidades da Federação, dos Guias Curriculares, o citado paradigma começava a ser criticado nos seus fundamentos, e a partir das propostas educacionais de um emérito educador brasileiro, que naquele momento estava impedido de aqui expor suas idéias (p. 33).

É uma ironia [será?], que em plena ditadura militar, muitos de nossos conceituados educadores/técnicos/pesquisadores de então fossem buscar inspiração no que representava o pensamento educacional conservador americano:

Durante alguns anos absorvemos e consumimos de forma constrangedoramente acrítica, as formulações americanas sobre currículo (representadas pelo modelo de Tyler), mas presunçosamente ignoramos os desenvolvimentos posteriores (Silva, 1992, p. 75).

O Programa de Mestrado em Educação da FE/Unicamp se organizou, basicamente, com orientações teóricas contrárias ao pensamento tecnicista hegemônico na pesquisa brasileira da época, seguindo uma perspectiva predominantemente fenomenológica, especialmente nos estudos/pesquisas sobre ensino/aprendizagem/currículo. É significativo que o ano de 1976, que marca o início do Programa de Mestrado da FE/UNICAMP, cuja principal linha de pesquisa na área de Metodologia de Ensino era análise e produção de material didático [ver Fracalanza, 1993] é o mesmo em que o INEP não destinava verbas para produção e análise de material didático (Gouveia, 1976). Estávamos [foi este o ano de meu ingresso no Mestrado da FE/Unicamp] na contramão do Estado.

Em conseqüência, apesar do tema ser insistentemente abordado, especialmente para compreender política e historicamente

o tecnicismo dominante na educação "oficial" brasileira, o Programa não enfatizava estudos sobre currículo, com a terminologia e a carga conceitual do paradigma técnico-linear, nem manuseávamos a bibliografia que produziu sua ruptura, que já circulava nos Estados Unidos e Inglaterra. Não estava na "agenda" do pensamento crítico brasileiro. Silva (1992) faz referência ao pouco prestígio que a área de currículo exerce dentro do campo intelectual mais amplo da educação, apesar de possibilitar o estudo de vasta camada da problemática educacional:

...a maior parte das questões educacionais pode ser traduzida numa discussão sobre a criação, seleção e organização do conhecimento escolar, isto é, sobre currículo, o mesmo podendo-se dizer sobre a maior parte dos conflitos concretos em torno da organização do sistema escolar. No fundo, o que se discute sempre são questões relacionadas ao conteúdo e a forma do currículo escolar, mesmo quando a discussão parece estar muito distante dessa esfera de preocupações, quando se trata, por exemplo, do papel do estado na educação (Silva, 1992, p.76).

Construindo uma concepção de currículo na aproximação da escola como objeto de estudo: O Currículo em ação

Em nossas pesquisas sobre a escola com os alunos do Curso de Pedagogia, começamos entrando na *escola*, no ano seguinte entramos na *sala de aula*. Em 1983, nos aproximamos da complexidade, da tessitura do *currículo em ação*, termo que utilizávamos para explicar o que buscávamos detectar no trabalho de campo nas escolas.

Procurarei, então, reconstruir o processo de construção das concepções de *currículo* utilizadas na pesquisa que foram guiadas, substantiva e concomitantemente, pela

construção coletiva de saberes nas aulas, pelos achados de campo e informadas mais pelo que circulava na "teoria educacional" [aqui compreendida como sociologia, filosofia e história da educação] do que pela bibliografia específica de currículo.

Anteriormente, a concepção de *currículo impressa* (mesmo sem estar *expressa*), no trabalho de ensino-pesquisa realizado junto com os alunos do Curso de Pedagogia, se aproximou, em 1981, de como Nidelcoff (1978) explicita o trabalho na *escola/aula*, mesmo sem identificá-lo como *currículo*. Em 1982, entrando na *aula*, envolvemos Morais (1980), que também não utiliza esse conceito nas pesquisas que coordena sobre a *aula* em escolas típicas, indo mais em direção conceitual do que a literatura especializada tem chamado de "*currículo oculto*", conceito a que voltarei mais tarde.

Ao não aceitar as concepções tecnicistas que informavam a bibliografia sobre *currículo*, ligadas ao paradigma técnico-linear, em função de opções políticas, epistemológicas e teóricas, não utilizava o conceito de currículo por entendê-lo exclusivamente ligado a tais concepções. Face à ausência de referências teóricas sobre *currículo* que fossem coerentes com concepções mais gerais consolidadas, era melhor não abordá-lo.

Foi em 1983 que o conceito de *currículo* teve uma presença mais explícita/assumida, inclusive com terminologia própria, enquanto um conceito central no desenvolvimento das aulas e no processo de pesquisa realizado nas escolas, conforme registros encontrados nas anotações das aulas, nos textos estudados, no roteiro de relatório, que pela primeira vez é construído coletivamente no processo de ensino. (Ver Geraldí, 1993, especialmente Anexo 9).

Dos embates realizados com o material empírico, das idas e vindas, das leituras feitas para melhor compreendê-lo, regis-

trando novas informações e análises, e complexificando o processo de apreensão da *escola/aula*, resulta um conceito que se explicita e parece promissor: *currículo em ação*.

O *currículo* é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar. Denominamos esta concepção de *currículo em ação*. Não encontrei, na bibliografia da época a que tive acesso, a origem da expressão, mas o localizei no Caderno de Anotações das aulas de 1983.

Este conceito não é novo. Apple (1982) denominava *currículo em uso*. Domingues (1986) utiliza concepções semelhantes no encaminhamento feito em sua pesquisa que trata do currículo no cotidiano da escola. Porém, no nosso trabalho, foi a influência de Goodlad que direcionou essa compreensão de currículo. Goodlad, após a observação de centenas de salas de aula, procurou descrever a compreensão de *currículo* para além do nível prescritivo, até então predominante nos estudos sobre *currículo*. Ele conclui que existe um *currículo ideal* [o que um grupo de especialistas propõe como desejável]; um *currículo formal* [prescrito por uma instituição normativa, de que são exemplos os diferentes guias curriculares elaborados pelos estados e municípios brasileiros]; um *currículo operacional* [que representa o que, de fato, ocorre, nas aulas]; um *currículo percebido* [que explicita o que o professor diz estar fazendo, e o porquê de sua ação, segundo sua percepção] e um *currículo experienciado* [que é a percepção e reação que os alunos têm do que está sendo oferecido pela escola] (Apud Messik et al., 1980).

Utilizando tais conceituações, certamente de forma livre (daí porque me refiro

a "conceito/noção", a fim de evitar dogmatizar a análise), diria que o caminho percorrido e o objetivo do nosso trabalho era captar o *currículo operacional*, que nós denominávamos de *currículo em ação*, ou seja, aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito.

Considerando como se construía, ano a ano, nosso trabalho, pode-se perceber o significado de Goodlad no processo em curso. Seu estudo possibilitou referendar parte do que já fazíamos e, ao mesmo tempo, consolidar o conceito de *currículo*, como uma referência para detectar saberes e conhecimentos, as concepções e ideologias subjacentes que circulam, consolidando e explicitando o entendimento de *currículo* como o que, de fato, ocorre nas *aulas/escolas*, superando, com isso, a concepção prescritiva que era hegemônica até então.

Assim, ao invés das análises conhecidas, que partiam de uma concepção de currículo idealizado ou formalizado institucionalmente e analisavam seu "enquadramento", já podíamos referendar a pesquisa que fazíamos, porém, melhor instrumentalizados para compreender as concepções subjacentes do *currículo em ação* nas classes e escola que eram objeto de nossa investigação. Era o que precisávamos para poder assumir *currículo* como conceito nos estudos de nossas aulas e nas pesquisas realizadas pelos alunos. Interessa, então, qualificar o conceito utilizado de *currículo em ação*.

O que as produções dos alunos pesquisadores, com estes novos elementos conceituais conseguiram apreender da *escola/aula*? Esta é a questão que orienta o que segue, procurando expressar uma síntese analítica produzida pela apreensão do material empírico em confronto com as

reflexões que a iluminam, o que possibilitou a seguinte organização temática: *o currículo em ação*: o massacre do processo de ensino. Este foi o tema mais geral e recorrente que detectei nas análises elaboradas pelos alunos pesquisadores, que acrescenta/substitui/confirma elementos já presentes nas abordagens de anos anteriores.

O currículo em ação: O massacre do processo de ensino

Compreendemos, mais dolorosamente em 1983, que os problemas da escola pública nas séries iniciais do Ensino Fundamental não se restringiam ao autoritarismo vivenciado nas *aulas/escola* através do professor, direção, e sua rede de hierarquias e normalizações, pela disciplinaçã, conforme já havíamos constatado em anos anteriores e analisado com a ajuda de Foucault (1977). O processo era mais complexo e se entranhava no cotidiano escolar vivo: massacrante e tedioso. Muitas décadas antes desses estudos e com a perspicácia com que só a arte é capaz de produzir, já dizia Raul Pompéia, em *O ateneu*:

O tédio é a grande enfermidade da escola, o tédio corruptor que tanto se pode gerar da monotonia do trabalho como da ociosidade(...); [havia também] espetáculos de exceção, por momentos, que não modificavam a secura branca dos dias, enquadrados em pacote nos limites do pátio central, quente, insuportável de luz, ao fundo daquelas altíssimas paredes do Ateneu claras de caiação, do tédio, claras, cada vez mais claras (1967, p. 125; a 1ª edição é de 1888).

A apreensão dos dados e análises realizadas pelos alunos, iluminadas pela concepção de *currículo em ação* constroem um painel de fragmentos marcados pelo massacre dos alunos e têm como resposta o tédio. O que o constitui aprofunda e, em

parte, desloca a discussão do autoritarismo da *escola/aula*. Sua *tessitura* se organiza pelos seguintes indicadores:

- * o conteúdo escolar dos diferentes componentes curriculares;
- * o livro didático;
- * o ritual das aulas;
- * a previsão do fracasso: ações e representações do professor/escola.

Ao tentar dar vazão à análise, surge um problema: é inviável refletir separadamente sobre os temas recorrentes que compõem o "mosaico" do *currículo em ação* detectado pelos dados e análises dos alunos pesquisadores, dada a sua complementariedade. Por exemplo, não se pode compreender o ritual das aulas sem falar do livro didático que, por sua vez não pode ser separado das [poucas] informações sobre o conteúdo escolar e estes da previsibilidade do fracasso escolar, o qual também é composto pela rede de micropoderes, sem a qual não se compreende o ritual da aula...

É nessa complexa construção de forma/conteúdo, de moldagem da subjetividade/construção da informação que se constrói o *currículo em ação*. Silva (1992), quando "passa em revista" as lições já incorporadas pelo estudo do currículo, lembra:

Quando se pensa em currículo, não se podem separar forma e conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos dos conteúdos (p. 88).

Lendo as análises dos alunos e recorrendo aos dados que coletaram, especialmente os registros de aulas para ver se suas análises tinham respaldo nos dados, confirmei que a referência mais substantiva para iniciar a explicitação do *currículo em*

ação era o livro didático. É ele que imprimia direção ao processo pedagógico. Baseado nestes dados, e para as classes descritas nesse tempo e espaço, arrisco afirmar que o livro didático "adota" o professor e não o inverso.

Esta "adoção" não se dá somente pela presença física do livro, como pudemos comprovar em trabalho posterior [6], mas pela "maquinaria didática" que o constitui e o extrapola, incorporando-se ao "saber-fazer" do professor, independente da presença física do livro didático. Assim, como o que *orienta* o processo de ensino, nos dados e análises levantadas pelas produções, é o *livro didático*, puxo o fio por este nó:

1. *A aula gira em torno do livro didático, não tem muito comentário fora do livro e é o único material usado [Ina, p. 10].*
2. *A professora está corrigindo a lição do livro de Estudos Sociais, chamando pelo nome, individualmente, as crianças para completarem as setenças da lição. Depois de corrigida a lição, ela passou para o livro de Ciências.*
Enquanto continuava o teste [visual, para saber os alunos com problemas de visão], pediu para os alunos que acabaram a tarefa da lousa [lista de contas de matemática], para fazerem os exercícios do livro de Português [Cida, p. 9 e 10, respectivamente].
3. *Os recursos pedagógicos não são muito bons, eles não têm muita elasticidade, pois não saem do livro didático. Não possuem recursos visuais. Os únicos recursos extras são nas aulas de Estudos Sociais quando utilizam mapas [Rose, p. 4].*
4. *Nada pode ser mudado, não se pode fazer diferente do que a professora manda. Os temas da aula seguem exclusivamente a professora que, por sua vez, não abandona o livro didático.(...) Tanto pesquisa [sic!],*

quanto tarefas de casa são praticamente "copiadas" do livro didático [Olga, p. 9-10].

Todas as produções constataam que o "conteúdo escolar" das classes analisadas e, portanto, do *currículo em ação*, é o do próprio livro didático. Os alunos pesquisadores nem sempre chegam a qualificar que "conhecimento"/concepção do processo ensino-aprendizagem o livro didático traz. Fica patente, no entanto, que os livros didáticos, via de regra, comandam o processo pedagógico: o conteúdo e a forma de trabalhá-lo. E esta análise é relevante, uma vez que vai além do conhecimento para atribuir significado à expropriação do controle do processo pedagógico catalizado pela presença e uso do livro didático.

Este tema mereceu o estudo de Mazzotti (1986), afirmando que o livro didático representa, para o magistério, a passagem do trabalho artesanal para o trabalho fabril, na medida em que constrói uma expropriação peculiar do professor na condução e controle do processo de produção escolar. Os alunos não chegaram ao aprofundamento analítico dessa "adoção" do professor pelo livro didático, mas conseguiram detectar a transferência da condução do processo, produzida pela presença e tipo de uso feito do livro didático.

Assim, parece que o paradigma técnico-linear, não se efetiva através do currículo formal, presente na Legislação e Guias Curriculares, mas indiretamente, através da indústria do livro didático, que, de alguma forma, cataliza o processo de expropriação de trabalho do professor, que, obviamente, não é linear nem mecânico, mas tem peculiaridades e especificidades no *currículo em ação* desencadeado em cada classe e escola.

Alguns dos alunos pesquisadores avançam ainda em outras direções na reflexão, salientando aspectos que

extrapolam a identificação "conteúdo escolar = livro didático", ao abordar a seleção arbitrária e reducionista dos conhecimentos envolvidos, as ideologias que os permeiam, a perspectiva de conhecimento "pronto" que carregam, o "estranhamento" temático e vocabular das crianças e seu ambiente cultural, etc.

É interessante analisar a produção de *Ina*, aluna pesquisadora do grupo de 1983, que analisa a estrutura e os assuntos tratados no livro didático adotado na classe que observou. Note-se que *Ina* identifica, sem perceber, *aula/livro didático* porque, de fato, se imbricam [estes momentos estão sublinhados por mim para chamar atenção]:

6. *O livro didático é o único material. No livro tem muita palavra que não é do vocabulário das crianças, nem será. Ex: "inodora, incolor e insípida", é a tradicional descrição da água, que não foi mudada. (...). Alguns temas parecem atuais e interessantes. Ex: interdependência da zona rural e da zona urbana.*

A lição de português ["Caminho Feliz", de Iara Brasil] se subdivide em: texto, vocabulário, entendimento da leitura, ortografia, gramática. Cada dia é dado uma parte. Não dá para dar tudo no mesmo dia. O livro de Estudos Sociais ["Estudos Sociais-o município.Ciências e Saúde", de Yolanda Marques] se subdivide em: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Saúde e Ciências. O livro tem o "ponto" e depois o questionário. Fala das comemorações cívicas de acordo com o mês. Ex: Dia do Soldado, Semana do Trânsito, Anchieta,etc. Estes temas também são usados nas aulas de Artes.

A aula de Matemática ["A mágica da Matemática", de Yolanda Marques]: o livro apresenta os seguintes temas: conjuntos, número, numeral, números naturais, medidas de tempo. Sempre com a mesma sequência: explicação do "ponto", depois exercícios [Ina, p. 10].

Não cabe aqui discutir o significado dos livros didáticos no ensino brasileiro, sequer analisar o que contêm, uma vez que o tema que vem sendo bastante trabalhado no Brasil, conforme mostra o PROMADI-Projeto do Material Didático-UNICAMP, que elaborou um Catálogo Analítico sobre o que já foi produzido sobre o livro didático no Brasil (Unicamp, 1989).

Interessa, sim, detectar o lugar que ele ocupa no *currículo em ação* dessas classes analisadas e como os alunos pesquisadores captaram esse lugar. Para isso, precisamos ampliar o painel, uma vez que o tecido tem outros nós.

Todo o dia ela faz tudo sempre igual...

Puxemos um outro fio, o *ritual das aulas*. Associado ao próprio uso feito do livro didático, mas indo além dele, percebe-se uma maçante repetição de descrições que, em parte, não fogem do exposto nas produções sobre a escola/aula feita pelos alunos pesquisadores em anos anteriores. Trazem, porém, algumas qualificações específicas, por se tratar da terceira série e, com registros que complementam/aprofundam sua apreensão.

As aulas parecem sempre as mesmas. Os registros se repetem, mudando muito pouco: a aula inicia com um "ponto", que é o texto do livro didático [leitura ou explicações comentadas do professor], seguido dos exercícios propostos pelo livro; às vezes, a "lição" está na lousa. Quando não é do livro adotado, é de outro que o professor possui, ou paráfrases de exercícios típicos de livro didático, baseados na nomenclatura, classificação e aplicação direta de algoritmos, no caso da matemática.

O esquema se mantém: os alunos ouvem, copiam, fazem o exercícios, falam quando a professora permite, solicitam e, em geral, não há respostas. A sala tem as carteiras enfileiradas; em parte delas é

observada a existência das fileiras das meninas e as dos meninos. E se completa com a reclamação do não cumprimento correto das "ordens" que comandam o ritual: não fazer a lição de casa, não responder o exercício completo, fugir dos limites do tempo estabelecido, falar e "bagunçar" quando devem fazer a lição, correr quando deve caminhar, pois o corpo também precisa seguir o ritual.

7. *Quando formam a fila no corredor, uma é de menina, outra de menino. A professora não permite que eles saiam correndo [Cida, p. 13].*

Se cumprirem tudo direitinho, se "darão bem" na escola, como diz a professora analisada por *Olga*:

8. *Ela fala muito na necessidade de fazerem o que ela manda pois, assim, terão uma boa leitura ou uma boa nota [Olga, p. 10].*

Em três das quatro classes analisadas pelos alunos pesquisadores, os professores demonstram muita irritação pelo fato do aluno errar o exercício dado, a lição de casa, a tabuada...Ao contrário do que se poderia imaginar, isto não significa que este aluno terá oportunidade de aprender o que não sabia. Parece que não cabe "explicar para quem erra" no processo de ensino desenvolvido, como também não cabe "esperar" pelo que se atrasa, pois existe também o padrão temporal, a cadência:

9. *Português: Interpretação de texto do livro didático. O texto não foi lido em voz alta, cada aluno teria que ler silenciosamente. O professor lê todos os exercícios do livro a fazer e dá algumas explicações. Atendimento ao aluno: Percorre as fileiras, dando as mínimas explicações possíveis. Os exercícios são feitos sem muita atenção.(...) A maioria não acerta e os comentários do professor são repressivos o suficiente para*

o aluno mentir que não tinha feito o exercício [Ina, p. 8].

10. *Anda muito pela sala, mas não ajuda as crianças que não conseguem fazer a tarefa. Tem muita criança fraca, mas ela não reforça, só repreende dizendo que não tem mais jeito, pois os pais não aparecem para falar com ela [mês de maio].*

Reclama dos alunos que não fazem nada, sempre usa a expressão: "São sempre os mesmos que não fazem a tarefa nem que mate." ou: "Vocês são caso de polícia mesmo!"

Pediu a lição que era para casa, a maioria não fez. Gritou muito, pegou um caderno e foi anotando o nome dos que não fizeram para dar ponto negativo [Cida, p. 11].

11. *Estudos Sociais: O assunto foi PECUÁRIA. A professora utilizou a lousa escrevendo o ponto e as crianças só escrevendo (simples cópia). A professora escrevia até preencher toda a lousa, não perguntava se os alunos tinham terminado de copiar e já ia apagando para colocar mais coisas. Tinha aluno que não conseguia copiar tudo, ficando a lição incompleta [Cida, p. 3].*

12. *Enquanto passava pelas carteiras ia vendo os cadernos. Aqueles que não tinham feito nada ou tinham feito pela metade ou mal feito, eram punidos com muita repreensão. Chegou a bater na cabeça de uma aluna (que estava no meu lado) com o seu caderno, dizendo: "Vá enganar sua vó! Você pensa que eu sou tonta?" [Cida, p. 12].*

Parecem se evidenciar novas ramificações da suposição de homogeneidade que o professor faz e a rejeição em assumir qualquer situação que fuja do padrão por ele idealizado/ estabelecido. O espaço para o aluno falar na aula, apresentar seus comentários sobre o assunto em pauta, propor um encaminhamento, ou contar algo que lhe chamou atenção "do mundo que está lá fora", em geral, é negado, ou simplesmente ignorado. Aqui é que aparece mais

explícita a sensação de massacre e a resposta, que é o tédio:

13. *Uma criança volta do recreio contando que viu um gato muito machucado no caminho. As crianças demonstram interesse, mas a professora corta o espaço de uma conversa informal [Olga, p. 10].*
14. *Eles não se sentem mal, ou com vontade de ir embora, mas a indiferença é patente. Achamos que ignorar é uma forte forma de punição, não porque reprime, mas porque forma crianças indiferentes, acostumadas com a não atenção. Estas crianças fazem parte de uma classe social já deixada de lado pela sociedade, e na escola aprendem a achar isto normal [Ina, p. 12].*

Nesse contexto, parece um fato novo a não predominância da punição e repreensão - exceto em uma classe [a analisada por Cida] - tão presente nos registros dos anos anteriores. É mais visível um ambiente que vai da vigilância, em alguns casos, até a ausência de regras, quase uma anomia, onde, segundo a análise dos alunos que observaram, parece reinar mais o desinteresse que a exasperação. Até a reclamação é desinteressada e as punições, dentro do quadro proposto por Morais, ocorrem mais por ignorar o aluno do que por puní-lo.

15. *O ambiente é de liberdade de expressão "solitária", porque uma parte [o professor] não atende à outra [os alunos]. As duas partes falam mas não se comunicam. (...) Todas as vezes que as crianças pedem explicação ele manda pensar mais, com o objetivo de perder pouco tempo com as crianças [Ina, p. 12].*

Estas situações ocorrem nas classes analisadas por Ina, Rose e Olga e são registros mais recorrentes que nos anos anteriores, diferentemente da classe observada por Cida, que segue mais o

processo já detectado em 1982 [Ver os depoimentos (10), (11) e (12)].

Existem também padrões para o processo de produção de textos, como o que Olga registrou, de uma aula de "composição criativa"[sic], cuja transcrição é interessante:

16. "Composição criativa. Títulos: O gato comilão; Uma pescaria; Um domingo de sol; Uma pescaria triste". (*É dada também uma gravura que representa todos estes títulos e que as crianças podem pintar*). *Uma criança pergunta se poderia escrever sobre "O peixinho desobediente", ao que a professora respondeu que o peixinho não é desobediente, e sim o gato. "O gato desobediente" pode ser descrito. Onde fica a criatividade?*

A professora trouxe duas composições para lermos ("as melhores"). São muito parecidas com lições do livro, extremamente convencionais e sem demonstrar vontade de escrever. Fazem algumas linhas para cumprir o solicitado. Há um policiamento durante o desenvolvimento das redações, tal como ler em voz alta alguma parte da redação que considere "errada", que inibe completamente o aluno, que passa a procurar escrever somente o que não é diferente [Olga, p. 9-10].

O ritual das aulas explicita alguns componentes interessantes que ajudam a compor o "mosaico" do currículo em ação: o padrão -de tempo, de atividade, de formas de relações, da postura esperada do aluno...- e a divisão/compartimentalização, que se expressa para além da divisão dos alunos em "fracos e fortes": por componentes curriculares [português, matemática, estudos sociais, etc]; por áreas/ramificações dentro da mesma disciplina [gramática, leitura, cada uma num dia, como relata o depoimento (6)]; pela separação da escola e o mundo cultural das crianças [ver depoimentos (5), (16) e (18)]; pela definição da hora de "copiar" e da hora de "fazer o exercício copiado"; pela divisão de gênero

[fila dos meninos e fila das meninas]; e pela divisão entre os que entram no padrão e os que resistem a ele.

17. *Observamos a total falta de integração entre as disciplinas, que são vistas separadamente, com horários demarcados. Assim também é a distância entre as mesmas e a realidade vivida pelas crianças [Olga].*

18. *Extratos de uma prova de Estudos Sociais:*

- O que é: -pecuária?
 -apicultura?
 -sericultura?
 -ranicultura?

A carne de rã é apreciada nos restaurantes caros das cidades. V() ou F().

Ele não explicou nada, entregou apenas a prova" [Ina, p. 8].

Não há registros de integrações do conteúdo, exceto de instrumentalização, tão disseminada quanto perigosa: faz-se de uma área do saber o lugar para "ilustrar" outras, como aquela feita entre Artes e Estudos Sociais [ver depoimentos (6) e (19)]. Nesse caso, não há Artes mas um escamoteamento do significado e lugar da Arte, como também não há Estudos Sociais, que se reduz a datas cívicas, embora o tema geral do livro didático seja o município [pasmem, é o estudo do município, através de um livro didático de circulação nacional], cuja análise não pode deixar de levar em conta os significados de expropriação da história e geografia presentes já no seu nome: *Estudos Sociais*.

19. *Artes: Normalmente trata das comemorações cívicas da semana, ou do mês. Cada aluno recebe uma folha impressa com algum desenho para pintar. Exemplo: aula de trânsito, estações do ano, dia das mães, etc. [Ina, p. 8].*

Às vezes, nem sempre igual...

Algumas atividades descritas fogem desse padrão. É a professora "autoritária" que solicita aos alunos que, em dupla, "criem" uma historinha para dramatizá-la na frente da classe. As crianças ficam muito atentas e interessadas no trabalho e conseguem realizá-lo cooperativamente [Cf. Cida, p. 10-1]. Há também o professor "indiferente e desinteressado" [é o único professor homem], que se modifica na aula de Educação Física e os alunos ficam muito alegres e participantes [Cf. Ina, p. 9]. Estes extratos peculiares também fazem parte do "mosaico" que compõe o *currículo em ação* e se mostram resistentes às classificações maniqueístas. Apesar de registrados, não foram considerados nas análises produzidas pelos alunos pesquisadores.

Maldita Geni...

Puxemos outro fio, que vai gerar um emaranhado no tecido: é a previsão do fracasso. Mesmo os registros sendo de abril/maio, alguns alunos já estão *marcados*. É um tema recorrente também nos anos anteriores, mas que se manifesta com novas qualificações e está muito próximo das punições. Esses alunos, em geral, exasperam os professores. Creio que a explicação ainda está ligada à representação de homogeneidade, que busca falsamente esconder as divisões e também o fracasso geral do sistema de ensino: é mais fácil culpar a vítima. O depoimento (10) já (de) (a) nuncia sua presença.

A previsão do fracasso se constrói no cotidiano e é destinada para os que fogem do padrão esperado. Diferente dos registros de anos anteriores, não se manifesta, necessariamente, na distribuição espacial dos alunos na classe. Os estudos clássicos de Rosenthal e Jacobson (1981) já mostraram o significado da "profecia auto-

realizadora" do professor no processo de aprendizagem do alunos. Há ausência de aposta nos alunos para reverter possíveis reprovações.

20. *Perguntamos ao professor se agora [maio] já dava para saber quais os alunos serão reprovados. Ele diz que sim com muita certeza [Ina, p. 5].*
21. *Somente os alunos apontados claramente por ela como fracos, parecem ter medo da prova [Olga, p. 10].*
22. *Agora é verificação de Matemática. As crianças estão agitadas, pois a professora está dizendo que essa verificação é para os alunos que sempre fizeram as tarefas, aqueles que nunca fazem nada não vão conseguir fazer [Cida, p. 11].*
23. *O professor prefere não falar muito com os alunos, suas explicações são mínimas. Elogios não existem. E as repreensões sobre erros são freqüentes e abusivas. Só ridiculariza e rebaixa o aluno. As crianças têm até medo de pedir-lhe explicação ou de levar-lhe os exercícios para serem corrigidos. A sensação de fracasso é geral, levam os exercícios já achando que vão errar [Ina, p. 11].*
24. *[A professora diz que] Não espera muita coisa dos alunos, pois acha que eles não estão preparados para a quarta série. Para ela, eles não seriam aprovados, mas ela tem que aprovar senão vão brigar com ela (seus superiores) [Cida, p. 12].*

Diferente... mas nem tanto:

O livro didático no currículo em ação

A previsão do fracasso não é tratada igualmente nas diferentes classes. Enquanto são flagrantes nas produções de *Ina* e *Cida*, percorrem outros caminhos nas classes analisadas por *Rose* e *Olga*:

25. *A professora procura perguntar aos mais fracos e, sempre que possível, os leva a responder, mesmo que induza a resposta. Ela é bastante insistente e dedicada às crianças [Olga, p. 12].*

Na classe analisada por *Olga*, o relacionamento do professor com os alunos é cordial, não agressivo. Dada sua "competência" para trabalhar com os alunos "rebeldes", já recebeu na sua classe este ano dois alunos que estavam para ser expulsos da escola, conseguindo, assim, garantir sua permanência na escola por mais um ano. O estudo de *Rose*, apesar de registrar pouco detalhamento do processo da aula, apresenta peculiaridades significativas quanto à aposta nas crianças feita pela professora, ao atendimento prestado aos alunos com dificuldades para aprender e na forma como se relaciona com os alunos, que têm espaço para contar suas experiências em aula e até fazem questionamentos à professora.

26. *A professora é uma pessoa bem paciente e, apesar de seus 24 anos de magistério, ensina como se fosse o primeiro ano que estivesse dando aula, é uma professora dedicada. Cria um clima harmonioso na sala de aula, deixando as crianças contar experiências pessoais e até mesmo pedindo questionamento a um posicionamento dela [Rose, p. 3].*
27. *Os alunos parecem gostar da professora e o tempo da aula passa rápido. (...) sendo dada bastante atenção aos alunos que não estão conseguindo acompanhar as aulas [Rose, p. 5].*

As reflexões que os dados suscitam focalizam uma questão que me parece séria: há um deslocamento interessante, em relação às outras duas classes, quanto ao "clima da aula". Os alunos são melhor tratados, mais ouvidos e menos punidos, e, aparentemente não sofrem uma "profecia"

prévia de fracasso. E isto é importante. Mas vamos além: este "clima" não consegue alterar significativamente o processo ensino-aprendizagem encaminhado nestas classes: as aulas continuam sendo padronizadas pelo velho ritual, cujo eixo é o livro didático. Os alunos até podem falar, mas "o que vale" é o que diz o livro didático.

28. *Não sai do livro didático: só fazem redações, exercícios ortográficos e caligrafia* [Rose, p. 5. Ver depoimento (3)].

29. *Os alunos podem falar espontaneamente. Se não fugirem do assunto do momento, são sempre muito bem recebidos pela professora. Porém, a total centralização no livro didático e a falta de espaço para assuntos informais, faz com que não haja comentários ou sugestões* [Olga, p. 12. Ver também os depoimentos (4) e (32)].

Produzindo novas relações

Embora a escola de que os alunos pesquisadores se apropriaram nesse ano apresente componentes peculiares nas relações de poder e na rigidez hierárquica, fora e dentro das aulas, ela é massacrante e tediosa, produzindo um *currículo em ação*, que nos mostra que a rede de micropoderes de disciplina e vigilância mais que de punições (Foucault, 1977 e 1979), sustenta um processo pedagógico comandado por um professor expropriado, que entrega grande parte do processo de construção do ensino ao livro didático.

Retomando a discussão sobre *currículo*, parece que assumir sua complexidade, através do tratamento conceitual proposto, permite detectar novas relações subjacentes.

Ou seja, ao trabalhar com o *currículo*, com um conteúdo conceitual que rompe com o caráter prescritivo e neutro, buscando detectar o *currículo em ação*, foi possível, contraditoriamente, detectar a presença/força da *prescrição* e do *controle* do

processo pedagógico [componentes fundamentais do paradigma técnico-linear, se formos às origens desse paradigma, a partir da análise de Kliebard sobre Bobbit e seguidores]. Estas características não estão nas diretrizes curriculares, nem nos planos das escolas [abandonados nos armários, sem sequer influenciar a ação dos professores]. Estão nas prescrições e controle das ações na aula, através da "maquinaria didática", representada pelo livro didático.⁶

O livro didático parece assumir, em alguns casos, a "condução" do processo pedagógico, que está sendo expropriado do professor, como resultado de um conjunto de determinações porque está passando a história recente da educação brasileira, seja pela formação profissional e em serviço a que se tem acesso, seja pelas condições de trabalho/salário que têm vivido os professores, no presente momento histórico. O uso peculiar do livro didático em aula pode ser indício destas determinações.⁷

Esta questão é complexa porque envolve uma discussão polêmica sobre a especificidade do trabalho docente na sociedade e escola capitalista. Esse debate tem envolvido teóricos da educação como Enguita, Apple e outros. É o tema de discussão da *Revista Teoria & Educação* Nº 4 (1991). Também Tomás Tadeu Silva (1992) procura discutir critérios para explicitar esse processo e põe sob suspeita as análises que têm sido conduzidas sem trabalho empírico que respalde como vem se concretizando o trabalho docente.

Não cabe, nos limites deste trabalho, fazer a revisão do estado da questão que a ida às fontes indicadas poderá fornecer. Interessa aqui é analisar o que os dados empíricos, articulados pelo conceito de *currículo em ação*, evidenciam enquanto provocadores de reflexões sobre como está se constituindo o trabalho docente das séries iniciais das escolas públicas.

Os alunos pesquisadores constataram que o livro didático, nos diferentes usos que são feitos, tem um certo "poder" de, nessas classes e em muitas situações descritas, "comandar" o processo pedagógico: sua presença quase que exclusiva passa para o livro didático [e seus autores, editoras, relações com FAE/Governo, etc.] a função de selecionar os conhecimentos considerados válidos, os processos de construção conceitual, a manipulação das informações, a forma de trabalhá-las, o que diz muito sobre o processo de conformação da subjetividade dos alunos. Esse processo pode gerar uma inversão perigosa: o livro adota o professor, e não seu inverso.

Esse quadro parece expressar componentes de um processo de trabalho cuja expropriação não se evidencia (somente) pela divisão do trabalho na escola (entre o especialista e o professor, entre os Guias Curriculares que propõem e o professor que executa), mas também pelo tipo de uso feito do livro didático no *currículo em ação*.

Além das evidências empíricas descritas nas classes analisadas em 1983, e dados recorrentes que o acompanhamento contínuo das escolas tem gerado, outras (poucas) pesquisas têm mostrado o quanto o livro didático tem assumido um lugar importante na *aula*. É o que mostra, por exemplo, a pesquisa feita por Beltran (1989) sobre o ensino de Português, cujos resultados levam o autor a alertar para o que chama de *uso pernicioso do material didático*. São significativos alguns extratos de suas entrevistas com alunos:

...é só aquele livro. Dificilmente tem alguma coisa extralivro. *Chega: "Ah! onde que a gente estava?" Pega o livro e do jeito que ela pega, até eu, que nunca lecionei, dava aula.* (DE 6) (p. 80).

Ela não quer deixar nada pra trás. Ela segue reto o livro (DA39) (p.84).

Um dos alunos disse que gosta de usar o

livro, porque.. *não precisa ficar tirando o caderno da bolsa... já tem os espaços certinhos para preencher, fazer tudo* (DA 14) (p.85).

O que precisa ser melhor investigado são as conseqüências que esse tipo de uso do livro didático, capaz de "comandar" o processo pedagógico, está produzindo de expropriação, na medida em que a questão da *qualificação* no processo de trabalho docente começa a ser colocada em cheque.

Um estudo feito por Mazzotti (1986) propõe o livro didático como uma categoria que imprime a direção do processo pedagógico na escola básica. Suas reflexões procuram mostrar como o livro didático, na sociedade/escola capitalista, representa/materializa a passagem do processo artesanal para o processo fabril no trabalho docente. A autora analisa o livro didático, historicamente, a partir de Comênius, procurando ver como se constrói essa divisão entre o que "compõe a partitura" e o que "a executa". Diz Comênius (1627) :

...Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia olhando para a partitura, a qual ele não fosse capaz de compor nem executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como em partituras? (p. XXXII-4).

Comenius, preocupado com a educação universal - este é seu mérito histórico, conforme analisa Bellerate (1986)⁸, vai inspirar, através dos manuais didáticos, a mudança do processo de trabalho docente, segundo Mazzotti, ou seja, a separação entre o que produz e o que executa, no jogo do processo de produção capitalista na escola.

Levando em consideração a argumentação de Mazzotti, Geraldí, (1991, p. 83-

96), ao analisar o ensino de Português, retoma Manacorda e Comênus para "trabalhar" essa passagem do professor/produtor para o professor/executor construída no contexto das relações sociais e históricas. O autor a reconstrói com novas mediações, uma vez que discute a inviabilidade dessa "execução" separada de um processo de "produção", que se constrói com novas peculiaridades:

... Se, no período anterior produzir conhecimentos e ensinar estes conhecimentos era trabalho de um mesmo mestre, e este se tornava mestre não por ensinar, mas por produzir, agora já não temos nem a mesma pessoa, nem o mesmo processo, nem identidade entre objetos. Como caracterizar agora este novo profissional-professor?

De um lado, o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o *produto* do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. De outro lado, há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão destes conhecimentos. Aqui serão os conhecimentos da pedagogia, da psicologia, dos recursos didáticos que iluminarão suas ações. Articular um e outro eixo não é trabalho sem produto. É nessa articulação que se constrói o *conteúdo de ensino*.

Gradação, seriação, motivações, modos de ensinar, história do que sempre se ensinou, mudanças na concepção de educação e a construção de novos recursos didáticos são alguns dos instrumentos com que se constrói a diferença entre o trabalho de produção científica e o trabalho de ensino. E este trabalho, evidentemente, produz suas marcas no objeto "transmitido". (...). O trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas (Geraldi, 1991, extratos p. 88-92).

Além disso, se os trabalhos de campo detectam tal poder do livro didático, por

outro lado mostram também que ele vai se relacionar com o uso construído pelo professor, que não é homogêneo, uma vez que há diferenças, por exemplo, entre como os professores analisados por *Ina* e *Cida* trabalham com o livro. Há construções próprias, peculiares, que vão de encontro à análise totalizadora e estrutural do professor expropriado. Mesmo assim, apresenta elementos para sinalizar que a presença (física ou não) e o uso do livro didático feito pelo professor pode auxiliar a explicar como está se construindo esse processo de expropriação e o controle do trabalho docente.

A discussão sobre o uso vai além da adoção ou não do livro didático, como demonstrou a pesquisa feita por Valdenice Minatel (1991), ao analisar o trabalho de alfabetização de três professoras da rede pública municipal, no qual o uso da cartilha é redimensionado num processo bastante peculiar e, diria até, original. Portanto, adotar ou não a cartilha, não produz indicações seguras de um processo de trabalho docente expropriado.

Assim, gostaria de especular sobre a importância de analisar, não a presença em si do livro didático na aula (adotar ou não), nem também sua análise (ideologia, manipulação e redução do conhecimento, etc, uma vez que tem sido objeto de estudo privilegiado), mas o uso efetivo e peculiar que é construído no *currículo em ação* pelo professor, como um dos elementos capazes de auxiliar a explicar o processo de trabalho docente e o grau de expropriação que o professor vive nas atuais condições objetivas de sua vida profissional, especialmente nas escolas públicas.

Sem entrar na discussão que envolve as diferentes posições sobre a identidade do processo escolar com o processo fabril, existem algumas evidências empíricas que merecem ser aprofundadas, uma vez que parecem descartar a identidade direta *escola*

= *fábrica*. Por outro lado, o uso realizado do livro didático, que precisa ser incorporado às análises sobre o processo de trabalho docente e sobre a qualificação constitui um elemento que ajuda a construir o *currículo em ação*.

É interessante detectar que uma das linhas de pesquisa menos trabalhadas sobre o livro didático, conforme o estudo feito pelo PROMADI - Projeto Material Didático/UNICAMP, é exatamente sobre como se processa o uso efetivo do livro didático em aula. No primeiro levantamento publicado pelo PROMADI: *Que sabemos sobre o Livro Didático-catálogo analítico* (Unicamp, 1989) estão registrados 426 documentos (livros, artigos, teses, pesquisas, etc) produzidos no Brasil e arquivados até o ano de seu processamento, em 1987.⁹

Dos 426 documentos que constam no catálogo, 79 foram classificados como incorporando o foco de atenção na *utilização*. Lendo os resumos desses 79 trabalhos, detectamos que somente dois se referem à pesquisa de descrição do uso do livro didático. A grande maioria é centrada na indicação de critérios para o professor escolher livros didáticos, ou faz levantamentos sobre a adoção de livros, sem entrar no tipo de uso realizado na situação de ensino.

Desses dois trabalhos que se aproximam do uso, um deles é da área de Língua Portuguesa e focaliza somente o uso, pelos professores, dos trabalhos gráficos encontrados em Cartilhas. O outro é uma pesquisa realizada com alunos de escolas públicas de Niterói, de 2a. a 8a. séries do Ensino Fundamental. Além dos documentos catalogados pelo PROMADI, devem existir outros trabalhos, como é o caso do de Beltran (1989), já citado e que não consta do Catálogo por ser de data posterior. Além disso, a ênfase nas análises descritivas do cotidiano das aulas, que começou a crescer

nos últimos anos, fornece indícios de que haja alguns outros. As eventuais lacunas do Catálogo Analítico, porém, não desautorizam a afirmação de que até 1987, pelo menos, as análises sobre o livro didático não priorizaram seu uso efetivo em aula/escola típica, evidenciando a ausência de preocupação com a realização de estudos e pesquisas no Brasil sobre o tema, sob este enfoque.

Diante da potencial importância de sua descrição para compreender os processos peculiares de uso e, com isso, compreender tanto o *currículo em ação* quanto o trabalho docente, fica aqui registrada a sua urgência. Por outro lado, os dados e registros de pesquisa de campo feitos pelos alunos de 1983 mostram, não só originalidade e, atrevo-me a afirmar, ineditismo de muitos dos "achados" nessas pesquisas exploratórias, mas também o acerto, em certo nível, de uma aproximação de escola que tome nesta a *aula/currículo* como foco essencial.

Uma especulação perigosa: Para além do conceito de currículo oculto

Outra reflexão que gostaria de assinalar se refere ao conceito de *currículo oculto*. Foi através de Apple (1982) que tomei contato com o conceito elaborado por Phillip Jackson que, grosso modo, se refere às normas e valores implícitos mas efetivamente transmitidos pelas escolas, mesmo não sendo [habitualmente] mencionados pelos professores como fins ou objetivos pretendidos (Apple, 1982).

Tomás T. Silva (1992, p. 94-112) faz uma revisão dos estudos sobre o *currículo oculto*. Ao realizá-lo, vai mostrando sua complexidade conceitual e a dificuldade de delimitar sua abrangência:

De forma inicialmente frouxa, podemos dizer que estão incluídos aí [no conceito de *currículo oculto*] todos os efeitos de

aprendizagens não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. Isso claramente exclui, e este é o propósito da expressão, todas aquelas aprendizagens explicitamente buscadas por algum dos agentes educacionais (p. 103).

Fica difícil esclarecer o que é explicitamente buscado, levando o autor a afirmar que se trata de um quadro muito complexo, uma vez que seus efeitos incluem tanto a categoria das atitudes, de formação da subjetividade, como também componentes cognitivos. Ao final, chega a afirmar que, de forma geral, os resultados educacionais, pertencendo ou não ao domínio do *currículo oculto*, provêm de um emaranhado de fontes e influências (p. 107).

Sem transcrever a argumentação completa de Silva, pois foge aos objetivos deste trabalho, seu estudo me levou à compreensão do motivo pelo qual, mesmo utilizando bibliografia que tematizava o conceito de *currículo oculto*, este não apareceu em nenhum roteiro analítico nem descritivo dos dados de campo.

Parece que se deve ao uso da noção/conceito que construímos no trabalho: *currículo em ação*. Ao trabalhar a partir de descrições sobre o que efetivamente ocorre na *escola/aula*, as questões da intenção, da prescrição, da presença de diretrizes curriculares estatais ou planos de ensino, não estão sendo focalizadas. Interessava-nos analisar o que foi efetivado na situação típica, buscando descrever seus momentos, compreender suas tramas, analisar suas relações [imediatas e mediatas, em nível micro e macro], sem dicotomizar conteúdo/forma, intenção/ato.

Tal reflexão me levou a levantar a suspeita [e possível tema de estudo] de que o conceito de *currículo oculto*, tal como circula na literatura, mantém a dicotomia entre explícito/implícito, derivada da [falsa]

dicotomia conteúdo/forma. É [mais] uma questão que deixo em aberto.

Concluindo, parece que a noção de *currículo em ação* como referência conceitual para nossas pesquisas sobre a trajetória curricular vivenciada pelas crianças no início de sua escolarização obrigatória em escolas públicas, elaborada junto com os alunos de Pedagogia, que atualmente tenho associado ao conceito de *currículo nulo*, tem produzido uma nova compreensão dos alunos pesquisadores a respeito da questão curricular e do cotidiano da escola, buscando relacionar as diferentes dimensões, sem abrir mão da *complexidade*, referência discutida por Burnham (1993) para auxiliar a compreensão do currículo escolar e já tratada como uma das seis propostas de Ítalo Calvino para o próximo milênio.

Notas:

1. Dentre os autores, Tyler, Taba e Traldi, são citados como os mais utilizados nas Faculdades de Educação brasileiras, especialmente na década de 70 (Cardoso, E. A. et al., 1984).
2. Essa denominação foi construída por Macdonald (1975, p. 283-94), no artigo *Curriculum and Human Interests*, publicado no livro organizado por Pinnar (1975). Segundo Domingues (1986 e 1988), ele foi apresentado na Terceira Conferência sobre Teoria de Currículo, realizada em Virgínia, EUA, a fim de analisar o paradigma hegemônico: *técnico-linear*, e para explicitar as duas correntes que a ele se opunham, que denominou *paradigma circular-consensual*, ligado à fenomenologia; e *paradigma dinâmico-dialógico*, ligado ao pensamento neo-marxista, especialmente o originário da Escola de Frankfurt. MacDonal, assim apresenta o paradigma técnico-linear (linear-expert model):

Os traços fundamentais (...) estão no domínio do especialista sobre o processo e na tentativa de maximizar o controle pela condução de todos os procedimentos de "feedback" para obter o mais alto grau possível de execução do estudante e de satisfação do professor. Assim, o processo inteiro é controlado e monitorado com objetivos

específicos em mente e são os especialistas que tomam as decisões iniciais e finais a propósito da validade do conteúdo e do processo.

Esta abordagem, acrescento de passagem, encontra sua lógica no movimento dos objetivos comportamentais (Macdonald, 1975, p. 292) [Tradução de J. W. Gerald].

Antonio Flávio B. Moreira (1990) tece críticas à análise de Domingues (1986) sobre os paradigmas curriculares, em reflexão original sobre Tyler e a influência da tradição americana sobre currículo no Brasil.

3. Agradeço ao Prof. Newton A. P. Bryan as contribuições feitas após à leitura da versão preliminar deste texto, especialmente, a indicação de Tyack para referendar as análises que fazia.
4. Na verdade, os movimentos de contestação a esse paradigma são de longa data, mas era muito difícil de se opor às idéias de Tyler, pela hegemonia que exercia. Seus opositores (entre eles, Macdonald e Huebner) não tinham espaço para discutir suas posições, conforme relata Domingues (id. ibid, p. 33). Paralelamente a esse movimento nos Estados Unidos, desde o início da década de 70, na Inglaterra, Michael Young liderava o movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação, em que a reflexão crítica sobre currículo ocupava lugar essencial nas preocupações do movimento (Ver Young, 1989 e Moreira, 1992).
5. Mesmo ano das publicações críticas sobre a função da escola na sociedade capitalista, de Bourdieu e Passeron (1970) e Althusser (1970). O livro de Paulo Freire foi editado em 1970, com o título: *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder. Já em 1973 estava em sua 9ª edição (conforme Palma Filho, 1992, p. 33-4). Somente em 1975 *Pedagogia do Oprimido* teve sua primeira edição brasileira, pela Paz e Terra.
6. Essa "maquinaria didática" já se apresentava em 1982, pelo tipo de uso das Cartilhas. Levantei esse tema para discussão em Nota na minha Dissertação de Mestrado, ao demonstrar preocupação com o tecnicismo que dominava a didática na década de 70.

Um estudo que merece ser feito é da possível relação da "Engenharia de Instrução" com a proposta de administração científica iniciada por Taylor. A administração científica prevê formas de aumentar a produtividade através da eficiência, que é a proposta da racionalidade produtiva da sociedade capitalista. Uma dessas formas consiste na organização da maquinaria de tal modo que

"provoque" o comportamento padronizado dos trabalhadores. Ao adaptar-se à máquina, presentificam-se os padrões de desempenho do trabalhador, gerando a racionalidade do trabalho e, conseqüentemente, uma maior eficiência.

A aplicação de tais princípios à escola, através da assim chamada "Engenharia da Instrução" e sua "maquinaria didática" - este é um estudo a ser feito - organizaria padrões operacionais do desempenho intelectual que "provocariam" ou "levariam" a um certo comportamento desejado, o que, na proposta de Nudler (1975), significaria a organização de um paradigma conceitual e valorativo de preparação para a alienação. (Gerald, 1980, p. 104).

Parece que a questão pode ser reavaliada, sem o tom maquiavélico e funcionalista da época, ao discutir o uso do livro didático no currículo em ação.

7. Sobre esse tema ver, entre outras, as análises feitas sobre a situação do professorado por Freitas, (1993) e Ribeiro (1984).
8. Bellerate (1978), ao comparar a *Didática Magna*, de Comenius, ao Método Pedagógico dos Jesuítas, o *Ratio Studiorum*, uma vez que são contemporâneos, analisa a dimensão política e ideológica que os distingue, a par de algumas semelhanças (ênfase à memorização, recurso à repetição, regulamentação minuciosa dos estudos, bem como a inspiração religiosa comum). Suas diferenças se constroem pela função política da educação na sociedade. Enquanto para os jesuítas a educação deve ser seletiva e em prol das classes mais elevadas, Comenius propõe o direito universal de escolaridade a todos e é em nome desse princípio que escreve sua *Didática Magna*. Análise próxima realiza Snyders, no Tratado das Ciências Pedagógicas, volume II, organizado por Debesse e Mialaret (1974), quando acentua o papel histórico de Comenius em prol da educação para todos e como responsabilidade do Estado e não da comunidade. Comenius insiste ainda que todas as crianças sejam recebidas na escola em pé de igualdade. (Cf. Snyders, *apud* Debesse e Mialaret, 1974, p. 317).
9. Esses documentos foram cadastrados, lidos, feitos seus resumos e classificados por tipo de documento, área de conhecimento, nível de escolaridade referenciada e foco privilegiado de atenção do autor. (Ver Unicamp, 1989, p. 13-6).

Referências Bibliográficas

- Althusser, L. (1977) [1970]. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. In *Posições* (75-128). Lisboa: Livros Horizonte.

- Apple, M. W. (1982) [1979]. *Ideologia e currículo*. S. Paulo: Brasiliense.
- Apple, M. W. e Teitelbaun, K. (1991). Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. (4), 62-73.
- Bellerate, B. M. (1978). Ideologia e didática: caracterização histórico-geográfica. In *Teoria da Didática*, (94-112). SP: Cortez & Aut. Ass.
- Beltran, J. L. (1989). *O ensino de Português: Intenção ou realidade*. S. Paulo: Moraes.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1985) [1970]. *A reprodução*. Rio: Francisco Alves.
- Burnham, T. F. (1993). Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*. 12 (58), 3-13, abr/jun.
- Cardoso, E. A. et al. (1984). Os livros tradicionais de currículo. *Cadernos CEDES*. (13), 7-25.
- Comenius, J. A. (1976) [1627]. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Domingues, J. L. (1986) Interesses humanos e paradigmas curriculares. *RBEP*. 67 (156), 351-66, Maio/ago.
- Domingues, J. L. (1988). *O cotidiano da escola de primeiro grau: o sonho e a realidade*. Goiânia: CEGRAF/UFMG; S. Paulo: EDUC-Ed. PUCSP.
- Eisner, E. W. e Vallance, E. (ed.) (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- Enguita, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. (4), 41-61.
- Ezpeleta, J. e Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. S. Paulo: Cortez & Autores Associados.
- Foucault, M. (1977) [1975]. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fracalanza, H. (1993). *O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil*. Campinas, Faculdade de Educação/Unicamp, (Tese de Doutorado).
- Freire, P. (1970). *Pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freitas, L. C. (1993). O profissional da educação: Conceituação, formação e LDB. *Revista de Educação da CNTE -Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Brasília, (1), 51-64, jan.
- Frigotto, G. (1991). O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. *Educação & Contexto*, 6 (24), 43-57, out-dez.
- Geraldi, C. M. G. (1980). *Subsídios para a análise de contradições presentes no ensino de matemática - 5a. a 8a. séries do Primeiro Grau*. Campinas, FE/UNICAMP, (Dissertação de Mestrado).
- Geraldi, C. M. G. (1993). *A produção do ensino e pesquisa em educação. Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia*. FE/UNICAMP, (Tese de Doutorado).
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Gouveia, M. A. J. (1976). A pesquisa sobre educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. (19), 75-9, dez.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e interesse*, com um novo Pós-fácio. Rio: Ed. Guanabara.
- Kliebard, H. M. (1980) [1971]. Burocracia e teoria de currículo. In Messik, Paixão e Bastos (orgs). *Currículo: análise e debate*. Rio: Zahar.
- Macdonald, J. B. (1975). Curriculum and human interests. In W. Pinar, (ed.), *Curriculum theorizing - The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- Mazzotti, M. A. (1986). *O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar*. S. Carlos, UFSCar, (Tese de Mestrado).
- Messick, Paixão e Bastos (orgs.) (1980). *Currículo: Análise e debate*. Rio: Zahar.
- Minatel, V. (1991). *Resistência e proletarização: A metodologia do possível*. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp. Relatório de Pesquisa de Bolsa de Aperfeiçoamento-CNPq. Inédito.
- Morais, G. S. (1980). (org). *Pesquisa e realidade no ensino de 1º Grau*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. (1992). Escola, currículo e a construção do conhecimento. Vários. *Escola Básica*. Campinas: Papirus; Cedes; S. Paulo: Ande: Anped, (Coletânea CBE).
- Moscovici, S. e Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. In Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Nidelcoff, M. T. (1978). *Uma escola para o povo*. S. Paulo: Brasiliense.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. (4), 109-39.
- Palma Filho, J. C. (1992). Focalizando a construção curricular e seus fundamentos. *Programa para o aperfeiçoamento de professores da rede estadual de ensino: formação geral*. (27-39) S. Paulo: FDE.
- Pimentel, M. da G. (1992). *O professor em construção*. S. Paulo: PUC-SP, (Tese de Doutorado).
- Pinar, W. (ed). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- Pompéia, R. (1967) *O ateneu*. Rio de Janeiro: Ed. Letras e Artes.

- Ribeiro, M. L. S. (1984). *A formação política dos professores de primeiro e segundo graus*. S. Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Romanelli, O. O. (1978). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes.
- Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1981) [1968]. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: As expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In M. H. S. Patto, (org.), *Introdução à Psicologia Escolar*, (258-95). S. Paulo: T. A. Queiroz.
- Saul, A. M. (1991). Questões de Currículo. *Tecnologia Educacional*. 20 (101), 54-58, jul/ago.
- Silva, T. T. da. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. P. Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Snyders, G. (1974). Os séculos XVII e XVIII. In Debesse e Mialaret. (orgs), *Tratado das ciências pedagógicas*. S. Paulo: Ed. Nacional e Ed. da USP, V. 2.
- Taba, H. (1977). *Elaboración del currículo*. Bs. Aires: Ed. Troquel.
- Tyack, D. B. (1974). *The One Best System. A History of American Urban Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyler, R. W. (1979). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- UNICAMP. (1989). Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre o livro didático. *O que sabemos sobre o livro didático: catálogo analítico*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Young, M. (1989). Currículo e Democracia: Lições de uma crítica à "Nova Sociologia da Educação". *Educação e Realidade*, 14(1), 29-40, jan/jun.