
COMPREENENDO A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NUM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Marlucy Alves Paraíso*

RESUMO

O estudo analisa o processo de seleção dos conteúdos curriculares realizado no cotidiano de uma escola de formação docente. Utilizando a teoria curricular crítica, analiso os dados coletados numa investigação etnográfica, evidenciando o papel que a proposta curricular e os livros didáticos possuem na seleção do conhecimento escolar e no modo como as/os professoras/es vêem e lidam com esses materiais. Indico ainda, neste estudo, como as culturas das/os docentes e estudantes interferem pouco na referida seleção.

PALAVRAS-CHAVES:

Conhecimento Escolar, Seleção de Conteúdos, Currículo, Formação Docente.

ABSTRACTS

This study analyzes the process of contents selection developed in a daily situation of a teacher training school. Having the critical curriculum theory as framework, I analyze data gathered in an ethnographic approach which highlights the role played by recommended curriculum and text books in teachers' choice of the kind of knowledge to be taught to their students. It is considered, also, how these teachers consider and deal with those devices. Furthermore, I point out that teachers and students cultural backgrounds are not very much considered regarding that choice.

KEYWORDS:

School Knowledge, Contents Selection, Teacher Training.

* Professora da Faculdade de Educação da UFMG

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”

(Michael Apple, 1994,p.59).

Parece que deixamos, definitivamente, de considerar o currículo como um campo voltado apenas para as questões técnicas e metodológicas (pelo menos a nível das/os teóricas/os do campo). Já entendemos que o currículo é lugar de conflitos e lutas, tanto na seleção como na circulação, na organização, na legitimação, na distribuição e na avaliação dos conhecimentos. A teoria crítica de currículo há muito vem questionando o processo pelo qual um conhecimento vem a ser considerado legítimo para ser transmitido na escola, mostrando que na construção de um currículo em nenhum momento há neutralidade.

Jean-Claude Passeron (1992) argumenta que “a função externa mais importante de que se incumbem o trabalho pedagógico não é a função de *doutrinação* político ou religioso (...), mas a função de *seleção* cultural e social que torna possível todo um conjunto de relações ocultas entre os métodos pedagógicos e as estruturas de desigualdades de capital cultural no seio da sociedade” (p.8). Parece que já foi dito, por diferentes autoras/es da teorização crítica, que a seleção de disciplinas e conteúdos a serem distribuídos num curso é um processo que está vinculado a questões sociais de controle dos conhecimentos, de reprodução social e de interesses de uma sociedade de classes, racista e sexista. Talvez esse aspecto, ressaltado pela teorização educacional crítica, o da desnaturalização do conhecimento escolar e do desvelamento das relações de poder intrínsecas ao currículo escolar, tenha sido uma das principais “aprendizagens” que a sociologia do currículo nos possibilitou.

As abordagens críticas da questão do controle social no currículo argumentam que os conteúdos ensinados nas escolas têm sido selecionados a partir das

culturas dominantes e que a ênfase dada ao chamado saber sistematizado tem feito do saber dominante um instrumento de manutenção de privilégios (Apple 1982 e 1989a, Aronowitz e Giroux 1985, Moreira 1992).

Várias/os estudiosas/os da teoria crítica de currículo e, em especial Apple (1987, 1989, 1989a e 1994), têm insistido em que existem ligações muito fortes entre o conhecimento formal e informal dentro da escola, ou seja, entre o currículo e a sociedade mais ampla, com todas as suas desigualdades. Mas essas/es mesmas/os autoras/es lembram que seus resultados são freqüentemente contraditórios e permeados por conflitos e resistências.

Assim, afastando as armadilhas da ortodoxia - de ver o que é ensinado nas escolas apenas como representações elaboradas pelos grupos sociais dominantes, como se as representações das diferentes culturas dos/as professoras/es e estudantes fossem imediatamente anuladas, passivas, diante das formas ideológicas dominantes -, talvez seja possível analisar melhor o processo de seleção do conhecimento curricular no nível escolar.

Parece-me que os debates sobre o papel da educação e do currículo na distribuição do poder econômico, político e cultural têm se desenvolvido num nível muito abstrato, em vez de analisar como isto realmente se processa na realidade concreta do ensino e do currículo. É para isto que me volto neste trabalho. Analiso aqui o processo de seleção dos conteúdos realizado pelas/os professoras/es de um Curso de Habilitação para o Magistério que investiguei. Sabemos que o currículo é uma seleção de elementos de culturas feita de maneira arbitrária, já que a

Nova Sociologia da Educação (NSE) evidenciou existir um universo muito amplo de possibilidades. Segundo Michael Young (1971), a educação é “uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes” (p.24). Entretanto, é importante discutir como se dão essas escolhas por parte das/os professoras/es, já que essas/es também promovem seleções. Afinal, no processo pedagógico estamos, o tempo inteiro, promovendo seleções: seleções de disciplinas, seleções de conteúdos, seleções de materiais, seleções de processos de avaliação etc. Isto repercute diretamente no currículo a que as/os estudantes têm acesso. É assim que, neste trabalho, analisarei o processo de seleção dos conteúdos realizado pelas/os professoras/es no cotidiano de uma escola de formação docente, refletindo sobre os materiais por elas/es utilizados para a seleção e sobre o que conta como critério para selecionarem, dentre os conteúdos disponíveis,¹ aqueles que serão trabalhados nas salas de aula.

O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NA ESCOLA

As/os professoras/es realizam uma seleção entre conhecimentos disponíveis. As/os estudantes aprendem “tanto com o que é oferecido, quanto com o que é excluído do currículo”. Mas, como lembra Cléo Cherryholmes (1993), elas/es “aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado objeto” (146) no currículo. Assim, neste trabalho, tentarei responder às seguintes perguntas: como é realizada a seleção dos conteúdos

1. Silva (1992), lembra que, “embora a suposição usual é a de que todo tipo de conhecimento está prontamente disponível para a distribuição através da educação” (p.149), reduzindo o currículo “a um problema de seleção, (...)o conhecimento e a ciência produzidos sob as condições do capital (...)estão protegidos por patentes e licenças que garantem o monopólio de seu uso e distribuição”(ib). É por isso que falo em seleção dos conteúdos que estão *disponíveis* às/aos professoras/es, ou seja, para enfatizar que nem todos os conhecimentos estão disponíveis para serem selecionados por professoras/es e que a disponibilidade dos conhecimentos se apresenta diferenciada para grupos sociais e culturais.

por professoras/es do Curso de Magistério da escola investigada? O que conta como critério para essa seleção? Por que algumas oportunidades são oferecidas e outras são deixadas de lado nesse processo?

Para refletir sobre estas questões, apresentarei os dados coletados numa escola de habilitação para o magistério (antiga Escola Normal) de uma cidade do norte de Minas Gerais, junto a oito docentes (sete professoras e um professor) do Curso de Magistério que trabalham com as matérias pedagógicas e que participaram desta investigação. Este/as foram questionado/as sobre os materiais que utilizam para a seleção do que será trabalhado e sobre os critérios observados durante a seleção. Os dados que aqui analiso foram coletados através de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, realizadas durante e após as observações em sala de aula, que perfizeram um total de 270 horas.

Inicialmente, cabe comentar que o currículo em ação - que se refere a todas as práticas cotidianas da escola, a tudo o que os/as estudantes aprendem na situação escolar e também ao que deixam de aprender - é bem mais amplo que o currículo formal ou uma proposta curricular, onde se encontram as especificações das disciplinas, dos temas, dos conteúdos, dos objetivos e, em alguns casos, da metodologia a ser seguida pelas/os professoras/es. Na situação escolar, aprendem-se mais “coisas” devido às experiências dos/as estudantes e professoras/es e às relações que estas/es estabelecem entre si (estudantes e professoras/es, estudantes e estudantes).

Como argumentou Gimeno Sacristán (1995), “o currículo real na prática é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem-impõem todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimentos a assimilar” (p.86). Assim, a proposta curricular ou os planos de cursos das/os professoras/es significam apenas planos, intenções ou prescrições do que se deseja que aconteça na escola. Entretanto, eles têm grande importância na análise do currículo em ação, já que, através dos planos e da Proposta Curricular, é possível detectar o que direciona ou orienta as práticas pedagógicas. Ainda assim, ao entrevistar as professoras e o

professor sobre os conteúdos selecionados em suas disciplinas, não levei em consideração apenas o que constava em seus planos de cursos, mas sim aquilo que realmente elas e ele trabalhavam nas suas disciplinas, ainda que fossem elementos que não constassem nos seus planejamentos.

OS MATERIAIS CONSULTADOS PARA A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

As dificuldades enfrentadas hoje pelas/os professoras/es tornaram-se fatos de conhecimento público. Algumas aparecerão em suas falas no decorrer deste trabalho, mas é preciso ressaltar uma delas para entender o processo de seleção dos conteúdos realizado pelas/os professoras/es. Estou me referindo ao controle dos materiais curriculares e pedagógicos por um pequeno grupo que o produz, conforme seus interesses, e os distribui, conforme suas "necessidades". As/os professoras/es não têm acesso a materiais diversificados, ganham mal e por isso não têm dinheiro para comprar livros. O "Estado", por sua vez, "doa-lhes" uma proposta curricular e alguns livros didáticos, que se tornam os materiais com os quais estas/es professoras/es podem contar. Neste estudo, pude constatar que os dois materiais consultados pelas/os professoras/es do Curso de Magistério, para a seleção dos conteúdos, são: a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e os livros didáticos que lhes são doados por editoras.

Talvez ao discutirmos a seleção dos conteúdos feita pelas/os professoras/es nestes materiais, com as justificativas correspondentes, tornar-se-á mais claro um dos processos mediante o qual alguns conhecimentos, especialmente os conhecimentos dos grupos dominantes em termos de classe, raça, sexo e idade, obtêm legitimidade.

Penso que é possível iniciar a reflexão discutindo a avaliação que o/as professor/as fazem da proposta curricular oficial para o Curso de Magistério do Estado de Minas Gerais, já que ela, como já foi mencionado, é um dos materiais que o/as orientam no proces-

so de seleção dos conteúdos. Apenas uma professora, entre oito, disse não conhecer a proposta curricular. O restante revelou conhecer a proposta, mas nem todos dizem orientar-se por ela. Três professoras disseram que usam a proposta no momento de fazer a seleção dos conteúdos. Uma, não só a usa, como atribui-lhe legitimidade. As outras duas disseram usá-la, mas com "ressalvas". A professora Sílvia, por exemplo, diz usar a proposta e não consegue imaginar que os conteúdos de sua disciplina possam ser diferentes daquilo que consta nesse material. Em suas palavras:

"Eu conheço a proposta e a uso sim. Quando vou elaborar o meu plano de curso eu pego os tópicos do programa. Não tem como fugir dele. Nele estão os principais conteúdos que fazem parte de cada disciplina. Na verdade são pessoas muito competentes que estão lá para fazer os programas. Eu acho que são".

A professora Rosane, que trabalha com Psicologia da Educação, por outro lado, diz orientar-se pela proposta, acrescentando aspectos e conteúdos que considera importantes, já que diverge da orientação nela contida. É o que fica evidente no seu depoimento:

"Eu me oriento pela Proposta Curricular do Estado, mas faço algumas ressalvas e acrescento alguns conteúdos. Eu faço algumas reformulações até por causa da minha formação. Os programas têm uma abordagem muito psicanalítica e eu não sou psicanalítica. Eu gosto mais é da psicologia social. Eu faço um plano de curso no começo do ano e tiro um pouco da proposta curricular".

Embora com justificativa diferente da proferida pela professora Rosane, a professora Sandra também usa e faz "ressalvas" à proposta curricular do Estado:

"Conheço a proposta e a uso também no meu planejamento de curso. Só que a realidade delas não é a nossa e tem conteúdo na proposta que é difícil, então eu não trabalho. Quanto mais a gente trabalha com matéria difícil mais os alunos tomam raiva da matéria".

Como pode ser lido nesse conjunto de depoimentos das professoras, a proposta curricular do Estado é orientadora dos temas e conteúdos a serem por elas trabalhados. Ainda que algumas professoras a critiquem, elas atribuem legitimidade à proposta e, através dela, selecionam conteúdos para trabalharem com as/os estudantes. Como algumas/alguns estudiosas/os já enfatizaram, a proposta curricular retrata o ponto de vista de alguém ou de algum grupo que está, na maioria da vezes, distante das realidades específicas de cada escola.

É claro que a escola não pode ser entendida como uma entidade com vida própria, capaz de produzir efeitos sobre si mesma. Mas ela é um espaço privilegiado de relações de poder, onde os conhecimentos produzem novos significados. É nesse espaço que o conhecimento prescrito enfrenta possibilidades não previstas na proposta curricular oficial. Daí a importância de estudos que analisem o currículo em ação nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, a proposta curricular pode fazer com que as/os professoras/es deixem de valorizar outros conhecimentos, talvez mais adequados às necessidades e aos interesses das/os estudantes. No caso da professora Sílvia, por exemplo, que atribui tanta legitimidade à proposta curricular, ela dificilmente se abrirá para acrescentar e trabalhar em sua disciplina algum outro tema ou conteúdo. Assim, a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais parece ser um dos materiais responsáveis tanto pelas 'oportunidades oferecidas' quanto por aquelas não oferecidas aos/às estudantes do Curso de Magistério investigado.

Um grave problema no que se refere à proposta curricular é que ela é usada como guia de trabalho (aliás, "guia" é o nome atribuído à proposta por algumas professoras do Curso). Nela constam os temas e os conteúdos a serem abordados, e as sugestões de metodologias e bibliografia a serem seguidas. O próprio Estado se encarrega de produzi-la e distribuí-la. Michael Apple (1989a) argumenta que os textos (ele inclui aí as propostas curriculares) são uma forma através da qual alguns grupos controlam o currículo e o ensino. Apple diz que o Estado está no centro desse processo de controle dos currículos e do ensino e lem-

bra, para evidenciar o que diz, o que ocorreu nos EUA nos anos 60, quando os educadores ativistas lutavam para acrescentar aos currículos as experiências dos grupos sociais marginalizados. Segundo o autor: "O Estado e o capital (...) realizaram um grande esforço para produzir programas curriculares sistemáticos, baseados em fundamentos acadêmicos rigorosos e (...) independentes das habilidades do professor" (Apple, 1989a, p.44).

Apple lembra ainda que "o Estado se encarregou de socializar o custo de tais programas". Parece que o Estado e os grupos com interesses específicos no que é ensinado na escola deixam tudo "à mão" para que as/os professoras/es adotem tais propostas, já que estas contemplam apenas aquilo que "pode" ser distribuído às novas gerações sem causar-lhes problemas.

É por isso que Antônio Flávio Moreira (1992a) chama a atenção para os problemas da determinação dos conteúdos mínimos essenciais a serem trabalhados num curso ou numa disciplina. Para ele, essa determinação "pode não só ferir a autonomia de escolas e sistemas de educação, como também dificulta, aos professores, tomar a realidade de seus alunos como ponto de partida da prática pedagógica."²

As outras quatro professoras entrevistadas dizem não usar a proposta em momento nenhum e fazem críticas a ela. As críticas são no sentido de que a proposta não leva em conta a realidade das/os estudantes, que os responsáveis pela elaboração não conhecem a realidade do norte de Minas Gerais, ou que a proposta "bitola". Isto pode ser lido no depoimento do professor Santos, que contempla também as críticas feitas pelas outras professoras:

"A proposta curricular eu conheço e acho muito ruim. Ela faz com que o professor fique bitolado. Se ele não buscar outra fonte ele

2. Penso que esta "realidade" das/os estudantes não deve ser tomada apenas como ponto de partida da prática pedagógica. Ela deve ser vista como práticas e experiências que podem ser refletidas, discutidas e problematizadas durante todo o processo ensino/aprendizagem e em todas as disciplinas.

acaba como a Mariazinha (que a Marta Suplicy me permita dizer), que não muda nunca. Ele pega a proposta e a segue como um plano, um plano distante da realidade dos nossos alunos. A proposta não deixa você pensar. A máquina administrativa tem um poder muito grande de alienação e as pessoas têm uma facilidade muito grande de se alienarem. Temos que lembrar que o Estado não nos representa, ele representa os dominantes. Por isso é preferível seguir um livro que a gente achar que é bom. Eu mesmo adoto o livro do Nelson Piletti. Quando aqui cheguei era o livro que estava sendo usado. Os meus superiores na escola falaram que era o melhor. Eu o olhei e percebi que tinha uma linha de pensamento socialista e que era bom. Os conteúdos estão organizados de uma forma fácil que não dificulta o entendimento pelos alunos. Então eu o adotei para mim. Eu trabalho com ele de forma não cega, mostrando o que eu concordo com ele e o que eu não concordo”.

Nesse depoimento do professor Santos, algumas questões merecem ser comentadas. Em primeiro lugar, vê-se que o professor apresenta uma certa resistência a qualquer coisa que venha do “Estado”. Ele observa que “o Estado não nos representa, ele representa os dominantes”; afirma que a proposta “faz com que o professor fique bitolado”; comenta sobre o “poder de alienação da máquina administrativa”. Estas falas poderiam levar-me a dizer que esse professor é crítico e comprometido com os interesses das/os estudantes com os quais trabalha, a maioria oriundos/as dos setores populares. Poderia levar-me a concluir, também, que o currículo da sua disciplina é mais flexível, que nela haveria maior oportunidade de produção do conhecimento na escola, como reivindica a teoria crítica de currículo. O professor deixa claro, no entanto, que um livro e um único autor ditam quais oportunidades serão oferecidas às/aos estudantes. Ele desconfia da proposta curricular do Estado, mas atribui toda a legitimidade a um livro e a um autor. Isto se torna mais problemático quando verifico que este mesmo autor é usado

por mais quatro professoras, de quatro disciplinas diferentes, para a seleção dos conteúdos e para a orientação de suas práticas pedagógicas. São cinco professor/as, de quatro disciplinas diferentes, que seguem os livros de Néelson e de Claudino Piletti.³

Deve ser ressaltado que o professor Santos diz, diferentemente das outras professoras, que “trabalha com o autor de forma não cega”, mostrando suas concordâncias e discordâncias. Pelo menos, não considera o autor e o livro como verdades inquestionáveis, enquanto que esta é a relação que as demais professoras parecem ter com o livro didático. De qualquer forma, esses autores orientam as oportunidades que são oferecidas às/aos estudantes do Curso de Magistério investigado e estão no centro do processo de seleção dos conteúdos curriculares.

Além da seleção dos conteúdos estar direcionada por tais livros didáticos, eles são os materiais mais usados nas práticas pedagógicas do/as professor/as. Ele/as justificam o uso desses livros pelo fato de os conteúdos serem redigidos de forma simples; assim, ele/as não gastam muito tempo estudando os conteúdos que vão transmitir, as/os estudantes entendem o que lêem e, além disso, ele/as não têm dinheiro para comprar outros livros. Assim, a professora Cláudia argumenta que usa o livro por ser claro e fácil. Em suas palavras:

“No início do ano os professores da área se reúnem e com base na realidade da nossa turma nós decidimos o que vamos trabalhar. Para os

3. Embora o/as professor/as digam apenas “Piletti”, os livros são de autoria de Claudino e de Nelson Piletti. “Psicologia Educacional” e “Sociologia da Educação” são de autoria de Nelson Piletti. “Filosofia e História da Educação” é de Claudino e Nelson Piletti. Estes autores têm, também, livros didáticos de outras disciplinas, tais como: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática Geral e Didática Especial (com conteúdos para as diferentes práticas de ensino). A professora de Didática Geral do Curso investigado não fez parte desta pesquisa, mas revelou que também segue o livro de Claudino Piletti, tanto para a seleção dos conteúdos, quanto para a sua prática pedagógica. Claudino Piletti é professor titular da PUC de Campinas-SP e Nelson Piletti é professor-doutor da Faculdade de Educação da USP. As/os professoras/es usam esses títulos dos autores para atribuírem legitimidade ao que eles escrevem.

meninos copiarem nos cadernos eu tiro os conteúdos do livro do Piletti. É um livro bom, claro, não é confuso e os alunos entendem bem”.

Já o professor Santos, além de citar a facilidade de compreensão do livro, utiliza também a desconfiança que mantém para com “aquilo que vem do Estado”, para justificar a utilização do livro didático no processo de seleção dos conteúdos. Assim, ele revela:

“Eu na verdade sigo o livro do Nelson Piletti, pois eu não quero seguir o que o Estado manda e nem os livros que ele sugere. Temos muita liberdade para escolher o que trabalhar, graças a Deus. Eu sou obrigado a fazer um plano de curso no início do ano, mas eu não me oriento pela proposta. Eu faço com base no livro do Piletti, porque a gente tem que pensar é numa forma que dê para os alunos compreenderem”.

A professora Dalva justifica o uso do livro do Piletti pelo fato de ser um livro fácil de trabalhar com as/os estudantes e pela falta de tempo para estudar por outros livros. É o que pode ser observado em seu depoimento:

“Eu seleciono os conteúdos com base no livro do Piletti, tanto para Psicologia como para História da Educação, porque eu acho que é um livro mais fácil de trabalhar com as alunas. Também não tenho muita opção não. Com o salário miserável que a gente ganha, você acha que sobra alguma coisa para comprar livros? Se compro livros, eu passo fome. O colégio não nos oferece nada. Tem vezes que até matrizes e folhas eu tenho que comprar com o meu dinheiro, porque os alunos não têm para me pagar. Sinceramente, é isto que dá para fazer. Eu estudo pelo livro, copio a matéria no quadro e depois explico os conteúdos. Também se o conteúdo é mais difícil eu tenho que estudar mais pra explicar e eu não tenho tempo para isto. Trabalho o dia

inteiro e à noite. (...)eu preparo minhas aulas depois que saio daqui, que, como você viu, é sempre depois das 11 da noite”.

Como pode ser lido nos depoimentos das professoras e do professor, um único livro determina os temas que serão trabalhados em diferentes disciplinas. Um livro que as professoras afirmam terem recebido da editora, gratuitamente, e que utilizam sem questionamentos. Na realidade, conforme os depoimentos do/as professor/as, esses livros didáticos são muito mais usados no processo de seleção dos conteúdos do que a própria Proposta Curricular do Estado. Daí a importância de estudos que examinem atentamente esses livros didáticos,⁴ já que eles orientam as práticas pedagógicas, selecionam o que é válido e, portanto, o que merece ser ensinado, são os direcionadores das aprendizagens escolares e, por fim, são materiais centrais do currículo em ação.

Como disse, muito pertinentemente, Sacristán (1995), “entre a aceção do currículo como um conjunto de declarações ou planos (...)e o currículo real que se desenvolve na prática, existe uma elaboração intermediária do mesmo que é a que aparece nos ma-

4. Só para se ter uma idéia de como são os livros didáticos adotados pelas professoras do Curso de Magistério, exemplifico com o de História da Educação. Os capítulos são pequenos (em média, três páginas cada), com vários subtópicos dos quais constam apenas informações sobre os diferentes assuntos. Não apresentam reflexões ou análise, apenas curtas informações. O livro “pretende abordar toda a História da Educação antiga, medieval, moderna e contemporânea,” dedicando maior número de capítulos e páginas à História da Educação Brasileira. O capítulo dedicado à “educação oriental”, por exemplo, possui quatro páginas escritas pelos autores, onde eles fazem uma pequena introdução, dedicam duas páginas para falar sobre a educação chinesa, três pequenos parágrafos para falar sobre a educação hindu e dois parágrafos ou nove linhas para abordar a educação judaica; dando fim, assim, à unidade “Educação Oriental”. Não existe nenhuma contextualização sócio-histórica, apenas informações curtas, sem nexos, sem sentido e sem coerência. São textos que induzem à memorização, já que dificilmente se compreenderá a história da educação através daqueles textos. Penso que é muito importante, para o campo educacional brasileiro, que esses livros sejam retomados para uma análise apurada e uma reflexão consistente com as teorias do campo do currículo, pois tais livros parecem ter predomínio em outros ambientes educacionais (parte das professoras que usam esses livros disseram que estudaram por eles na Faculdade). Isso, sem falar que muito pouco sabemos sobre os livros didáticos adotados pelas/os professoras/es dos cursos de 2º grau, já que a atenção, quando se fala em livros didáticos, está toda voltada para o 1º grau.

teriais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos” (p.89). Estes “(...) são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende”. (Ibidem). Esse autor ressalta a importância que cabe aos livros didáticos no currículo escolar. A partir disto e da realidade investigada, é possível até mesmo sugerir que, em qualquer estratégia de mudança curricular a ser adotada, é preciso levar em conta os livros didáticos, já que estes selecionam conteúdos, direcionam currículos e orientam práticas pedagógicas.

Apple (1989a) argumenta que o livro didático é o texto mais utilizado por alguns grupos para o controle do currículo. Ele é também um dos elementos de controle do trabalho do/a professor/a. Segundo Apple, “o livro didático está cada vez mais manipulado pelo sistema. Está cada vez mais racionalizado e mais preparado para pôr à prova os programas e as medidas de competência” (p.87). É Apple, também, que alerta para o fato de que “as primeiras intenções dos burocratas estatais, da indústria e de outros agentes para obter um maior controle sobre a operação da aula e de seus *output* não estão mortas. Têm tido mais de uma década para crescerem, experimentarem e refinarem-se”. (ib,p.48).

No Brasil, os livros didáticos têm sido objeto de vários estudos e pesquisas, preocupados, especialmente, em mostrar as ideologias, o sexismo e o racismo neles veiculados. Alguns desses estudos, como o de Olga Molina (1987), por exemplo, discutem todos os interesses de produção das editoras e mostram como a produção e o consumo dos livros didáticos interessam aos órgãos governamentais.

Pergunto, então: não teriam os livros didáticos, no Brasil, também o objetivo de controle do currículo e do trabalho das/os professoras/es? Parece que eles estão servindo a esse objetivo, já que, muitas vezes, determinam o que será estu-

do e, de certa forma, o que não será estudado, pois selecionam os conhecimentos considerados válidos e tornam-nos disponíveis às/aos professoras/es para que estas/es possam transmiti-los. No curso pesquisado eles “comandam” várias práticas pedagógicas, manipulam “informações” e ditam, até mesmo, a forma como estas devem ser trabalhadas ou apresentadas.

CRITÉRIOS OBSERVADOS NA SELEÇÃO

Penso que é importante perguntar também: quais são as justificativas do/as professor/as que fizeram parte desta pesquisa para o uso de determinados livros didáticos? Que critérios utilizam para escolher esses livros e para selecionar os conteúdos?

Nos depoimentos do/as professor/as pode ser lido que um critério adotado nessa escolha é a “facilidade dos conteúdos”, ou seja, se o conteúdo e o texto são fáceis de serem entendidos e explicados. As professoras declararam que usam o livro do “Piletti” porque o receberam da editora gratuitamente e porque nele os conteúdos são apresentados de forma simples, tornando-os compreensíveis para as/os estudantes e para ele/as próprias, exigindo um mínimo de tempo de estudo.

Como pode ser observado nos depoimentos do professor e das professoras, a “facilidade ou simplicidade” dos conteúdos (tanto para a transposição didática como para o entendimento das/os estudantes) é um critério que conta no momento da seleção. Aliás, foi o critério mencionado pelo maior número de professoras. Seis professor/as, em oito, citaram a “facilidade dos conteúdos” como sendo o critério observado durante o processo de seleção daquilo que será trabalhado no Curso de Magistério. Seja a seleção feita com base num único livro ou na Proposta Curricular, esse fator conta no momento de escolher o que trabalhar.

Algumas professoras dizem não ter tempo de estudar o conteúdo se ele for mais complexo. Se os conteúdos são mais simples e fáceis, não requerem grande esforço no momento da transmissão. Outras professoras argumentam que os conteúdos precisam ser fáceis para que as/os estudantes possam compreendê-los.

Apple (1989a) chama a atenção para o fato de que a falta de tempo das/os professoras/es ou a sobrecarga de trabalho, que só tem aumentado com o passar dos anos, é uma estratégia que, junto com os textos, serve para o controle do trabalho das/os professoras/es e do currículo. Sem tempo para o contato com o próprio campo profissional, com um número grande de aulas e muitas turmas para atender, as/os professoras/es adotam o livro didático. Para Apple, isso faz “parte de uma dinâmica de desqualificação intelectual” (p.49) do/a professor/a. Parece importante ressaltar que todas as/os professoras/es que fizeram parte desta investigação são sobrecarregadas/os de trabalho. Dentre o/as oito professor/as entrevistado/as e observado/as, três professoras e o professor ministram 38 aulas semanais em várias turmas do Curso de Magistério. Duas professoras ministram 18 aulas semanais no Curso de Magistério e exercem um outro cargo na escola de 1º grau (como supervisoras pedagógicas). As outras duas professoras ministram 20 aulas no Curso de Magistério e têm outro trabalho (uma é psicóloga no hospital da cidade e a outra trabalha na Prefeitura Municipal).

Uma professora que faz a seleção buscando em diferentes livros, observando o que consta na Proposta Curricular e tentando respeitar os interesses e necessidades das/os estudantes, também revelou que, quando seleciona os conteúdos, escolhe aqueles mais simples, de fácil entendimento, e que “faça coerência na cabeça dos alunos”. Em suas palavras:

“A primeira preocupação que eu tenho na hora de selecionar os conteúdos é a de que a psicologia faça sentido na cabeça do aluno. Eu tenho muita preocupação de que tenha uma seqüência lógica na cabeça das alunas, que um conhecimento sirva de base para o outro, de que os conteúdos não fiquem soltos. Exatamente pela dificuldade que os alunos têm de acompanhar esse raciocínio. Se as coisas ficam soltas, eles não acompanham. Os alunos têm muita urgência de terem respostas, princípio, meio e fim, porque se não eles ficam desorientados. É claro que precisam ser conteúdos fáceis, de

fácil entendimento, porque se não for assim pode até desistir, eles não entendem mesmo.”
(professora Rosane).

Embora os dois materiais mais utilizados para a seleção dos conteúdos sejam mesmo a Proposta Curricular oficial e o livro didático, e o critério mais citado tenha sido a facilidade dos conteúdos, é possível ler nos depoimentos do/as professor/as que um outro fator é mencionado como sendo um critério para a seleção dos conteúdos: aquilo que o/as professor/as denominaram de “a realidade e necessidade das/os estudantes”. Cinco professor/as, em oito, disseram que levam em conta a realidade das/os estudantes ao escolherem o que será com elas/es trabalhado. É possível perceber, no entanto, que o/as professor/as falam deste critério se referindo ao fato de observarem, no começo do ano, se os/as estudantes “têm ou não condições de entenderem ou acompanharem os conteúdos que deverão ser trabalhados”; ou seja, é observado se os conteúdos que consideram como pré-requisitos para os novos conteúdos que irão trabalhar são conhecidos pelas/os estudantes, e se a turma consegue acompanhar o que o/a professor/a escolheu para trabalhar (na maioria das vezes, aqueles itens que constam nos livros didáticos). Parece que esse critério, no entanto, acaba confundido com outro - o da “facilidade dos conteúdos” -, comentado anteriormente. É o que pode ser visto, por exemplo, no depoimento da professora Sandra:

“Eu sigo o livro do Nelson Piletti, mas seleciono os conteúdos conforme a realidade dos alunos. Eu vejo como a turma é primeiro, quais conteúdos dos livros são mais adequados para cada turma. Porque tem umas turmas que são melhores que as outras, e então essas turmas dão conta de entender qualquer conteúdo que eu trabalhar. Mas tem umas turmas com alunos muitos fracos, com alunos quase todos da roça e então estes não dão conta de entender qualquer conteúdo. É por isso que eu olho primeiro a realidade dos alunos para depois fazer a seleção dos conteúdos”.

Os critérios “realidade e necessidade das/os estudantes” e “facilidade dos conteúdos” parecem confundir-se, também, no depoimento da professora Sílvia:

“Eu aproveito os tópicos da proposta curricular do Estado mas usando a realidade dos alunos para fazer duas coisas: eu uso a realidade deles para o estudo do texto e para ver por qual conteúdo começar. Tem de ver se os alunos já conhecem uns conteúdos para dar continuidade aos tópicos do programa. Se não fizer isso, tem alunos que não conseguem entender o que vou trabalhar”.

Além da visão preconceituosa do/as professoras, que rotulam as/os estudantes de “fracos” ou “fortes” e discriminam aquelas/es que não são da cidade revelando assim um etnocentrismo explícito, pode ser lido nestes depoimentos o quanto os dois critérios se confundem. Talvez seja possível dizer que o critério predominante no processo de seleção dos conteúdos curriculares, para as/os professoras/es do Curso investigado, é o que denominam de “facilidade ou dificuldade dos conteúdos”; sem esquecer que tal seleção é feita a partir dos livros didáticos e da Proposta Curricular oficial.

Assim, é possível dizer que, no Curso de Magistério investigado, a possibilidade de transposição didática ou, como dizem o/as professoras/es entrevistado/as, a “facilidade dos conteúdos”, é um critério básico para ele/as promoverem a seleção do que será trabalhado com seus/suas alunos/as. Esses conteúdos considerados mais fáceis são integrados ao currículo em ação ou à prática curricular. Lucíola Santos (1994), ao falar sobre o processo de *transposição didática*, afirma que “o conhecimento passa por uma série de transformações para se tornar conhecimento escolar. Este processo de transformação inclui, dentre outros, a segmentação dos conteúdos, cortes, simplificação progressiva desse conteúdo e sua transformação em lições, em exercícios e questões de avaliação” (Santos, 1994, p.9). Talvez, nestas palavras de Santos esteja uma explicação para o fato de o/as professoras/es declararem

que o livro didático é usado porque nele os conteúdos estão simplificados; e também, para o fato de ser o livro didático o material mais usado na seleção dos conteúdos a serem trabalhados no Curso de Magistério. É como se o autor do livro didático fizesse as transformações necessárias nos conhecimentos para estes se tornarem conhecimentos escolares. O autor torna os saberes “ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação” (Philippe Perrenoud, 1993, p.25). As/os professoras/es, por sua vez, levam esses conteúdos já “transformados em lição” para as salas de aula e os transmitem para as/os estudantes. Só não podemos nos esquecer que a escola e o currículo em ação é espaço de produção e de contestação cultural e, por isso, nele não se dá apenas a “transposição didática” dos conhecimentos. Estes podem ser redirecionados e até mesmo ganhar um novo sentido no encontro com as diferentes culturas, hábitos, valores e habilidades dos/as estudantes e, conseqüentemente, com suas resistências e contestações.

CONCLUSÃO

Tanto o fato de que o livro didático assumia tanta importância no processo de seleção dos conteúdos realizado pelas/os professoras/es, quanto o fato de estas/es ressaltarem a importância da “facilidade” dos conteúdos para os integrarem aos conhecimentos que serão trabalhados no Curso, resultam de um conjunto de determinações do processo educacional através das quais se dá o controle do currículo escolar. Segundo Apple (1989a), existe aí um jogo de poder muito forte que controla os currículos e as práticas das/os professoras/es, através dos textos.

Assim, parece que a facilidade dos conteúdos, critério que mais define a inclusão ou exclusão dos saberes ao currículo em ação do Curso de Magistério investigado, é o próprio resultado das determinações por que passam o currículo e a educação. Seja pela formação profissional ou em serviço a que se tem acesso, seja pelas condições de trabalho e de salário que as/os professoras/es têm vivenciado, o uso peculiar do livro didático e a ênfase na necessidade da “facilidade

dos conteúdos” podem ser indícios dessas determinações, já que, assim, o livro didático tem grande probabilidade de assumir a condução do processo pedagógico.

Parece que a cultura e as experiências das/os professoras/es e estudantes interferem muito pouco para modificar os temas e conteúdos selecionados para serem abordados na prática curricular. Inclusive, verifiquei que professoras diferentes de uma mesma disciplina usam critérios idênticos para a seleção dos conteúdos. Talvez esse fato complexifique a tarefa que nos atribue a teoria crítica de currículo: a de discutirmos, na sala de aula, diferentes saberes, dando espaço aos conhecimentos das/os estudantes e promovendo as condições necessárias para a produção do conhecimento na escola e para a avaliação crítica dos diversos saberes.

É evidente que favorecer a criação de um conhecimento crítico não combina com um planejamento rígido prévio, muito menos com o hábito de seguir um único livro e um único autor na prática curricular. Como nos diz Moreira (1992, p.86), “a seleção de conteúdos significativos, relacionados às experiências vividas pelos alunos e à vida cotidiana, só pode ser feita na interação entre o professor e os estudantes”. Desta forma, tomar um livro didático e transmitir os conhecimentos que nele constam dificulta enormemente a valorização dos saberes das/os estudantes e a produção do conhecimento na escola. Por outro lado, isso nos sugere a importância que têm os livros didáticos no currículo dos cursos de formação de professoras/es. Eles são, certamente, elementos estratégicos para introduzir qualquer mudança no currículo.

Ainda que seja difícil assimilar esta idéia, o fato é que o Currículo do Curso de Magistério investigado parece definir-se mediante dois materiais: a Proposta Curricular oficial do Estado de MG e o livro didático. Este último parece ter uma força enorme ao determinar *o quê* e *como* ensinar. Ele parece transmitir aos/às professores/as - e por decorrência às/aos estudantes - uma noção do conhecimento como algo

que se produz muito distante da escola e das pessoas ali envolvidas, cabendo a elas apenas a tarefa de aprender e transmitir. Os livros didáticos e Proposta Curricular, produzidos por determinados setores ou grupos da sociedade, ficam à disposição das/os educadoras/es e influenciam decisivamente no “*quê*” e no “*como*” as/os professoras/es vão trabalhar.

Por fim, tendo em vista que o/as professor/as tanto seguem um único livro didático, quanto atribuem legitimidade ao autor, ao livro e aos conteúdos que nele constam, parece ser possível dizer que “as oportunidades oferecidas” têm muito a ver com as relações de poder que controlam o currículo e o trabalho docente através dos textos, o mesmo valendo para “as oportunidades” que “não são oferecidas”. Parece que o currículo planejado pelas/os professoras/es do Curso de Magistério investigado tem muito a ver com os interesses e valores do autor que elaborou o livro didático e, conseqüentemente, dos grupos que representa.

Entretanto, embora seja possível dizer que os livros didáticos e os materiais pedagógicos utilizados por professoras/es e estudantes são instrumentos que instituem práticas curriculares, é preciso considerar que a sala de aula é um ambiente de conflitos e contradições. Penso que é no currículo em ação que poderão emergir conflitos, resistências e negociações. Na situação escolar, as/os estudantes respondem, de alguma forma, aos conteúdos que com elas/es são trabalhados, à forma utilizada pelas/os professoras/es para trabalhá-los, às perspectivas das/os professoras/es, aos seus comportamentos e valores.

Como já nos ensinou a teoria crítica do currículo, no cotidiano escolar se dão também a resistência e a produção, não apenas a passividade e a reprodução. É assim que é possível dizer que são “bem vindas” as resistências, as contestações e as produções culturais cotidianas na escola; pois só assim será possível implodir o currículo legitimado pela escola e pela sociedade e construir um outro, partindo do princípio de que a seleção curricular numa perspectiva democrática

inclui reflexão, participação e opções culturais. Afinal, como afirma Sacristan (1995), na transformação do currículo que temos hoje presente nas escolas, uma medida primordial é

“exigir que o debate para decidir o que vai ser o conteúdo no qual se ocupará o tempo, a experiência dos escolares, saia do âmbito das decisões burocráticas e do campo restrito de

perspectivas e interesses dos especialistas nas matérias, das pressões de grupos sociais e econômicos, do tecnicismo que acompanha a discussão atual sobre o currículo, a qual oculta os problemas cruciais sobre os quais se tomam decisões políticas e culturais. O debate curricular na sociedade democrática tem que ser um grande debate sobre opções culturais” (Sacristan, 1995, p.112)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, fev. 1987.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989a.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. *Education under siege, the conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1985
- CHERRYHOLMES, C.H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: Silva, T.T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Ensino: curso normal*. Belo Horizonte, p.97-105, 1988.
- MOLINA, O. *Quem engana quem?* : professor x livro didático. Campinas: Papirus, 1987.
- MOREIRA, A. F. B. Os currículos dos cursos de formação de professores e a cultura dos alunos das camadas populares. In: SBPC, 43, 1991, São Paulo. *Currículo de Letras*, São Paulo, jun., 1991.
- _____. Currículo e controle social. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.13-27, 1992.
- _____. *Escola, currículo e a construção do conhecimento: escola básica*. Campinas: Papirus, 1992a, p.77-88. (Coletânea CBE).
- PARÁISO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. *Educação e Realidade*, v.19, n.2, p.95-114, jul/dez 1994.
- PASSERON, J. C. Pedagogia e poder. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.3-12, 1992.
- PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. *Em Aberto*, Brasília, v.12, n.58, p.30-37, 1993.
- PERRENOUD, P. *Prática pedagógica, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *Sociologia da educação*. São Paulo: Ática, 1986.
- POPKEWITZ, T. S. Cultura, pedagogia e poder. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.91-106, 1992.

- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. da e MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, L.C.P. *História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise*. 1994. (mimeo.)
- SILVA, T. T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.7-37.
- YOUNG, M. (Ed.). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier MacMillan, 1971.
- _____. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.1, p.29-39, jun. 1989.

Endereço para correspondência:
Rua Carvalho de Almeida, nº 48/31- Cidade Jardim.
Belo Horizonte MG. Cep: 30380.160
E-Mail: mparaiso@oraculo.ufmg.br