

resenhas educativas

uma revista de resenhas de livros

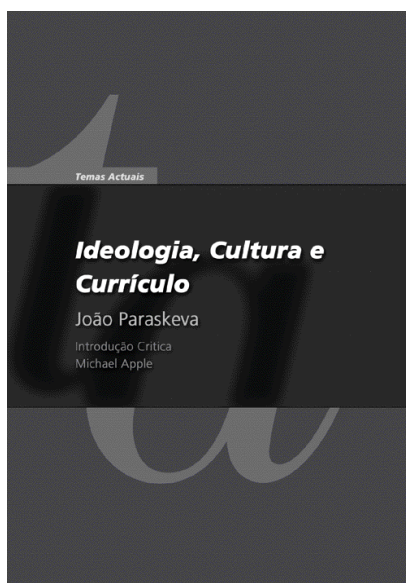


Paraskeva, João (2007) *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Editora Plátano,

ISBN - 978 - 972 - 650 - 749 - 9
263 pp.

Resenhado por
Ana Isabel Sá Cardoso e Arlete Tavares José
Universidade do Minho, Braga, Portugal

Dezembro 2, 2007



Ideologia, Cultura e Currículo obra de João Paraskeva revela-se um minucioso estudo sobre as tensões ideológicas e culturais que, durante os séculos XIX e XX, envolveram o desenvolvimento da teoria educacional e, de modo particular, a teoria curricular, nos Estados Unidos da América.

Sempre alicerçado numa rigorosa documentação, o autor dá-nos a conhecer o percurso histórico que se foi desenhando em volta do campo do currículo e que se traduz num emaranhado muito complexo de perspectivas, posições e oposições ideológicas permanentes que, inevitavelmente, conduzem a um envolvimento profundo do leitor.

Recorrendo-se de uma linguagem que, apesar de complexa, cativa a atenção e interesse do leitor pela sua expressividade, João Paraskeva faz acompanhar todo o seu texto de uma argumentação forte e consistente que se enraíza na luta pelo controlo do conhecimento.

Trata-se de uma obra cuja leitura se impõe a todos aqueles que se interessam pelo desenvolvimento dos estudos curriculares na sua dimensão mais holística, proporcionando uma compreensão aprofundada das visões construídas neste campo, no passado, e a elaboração de perspectivas críticas no presente e para o futuro.

Este livro encontra-se dividido em oito capítulos em que, a par das questões relacionadas com o currículo propriamente dito, emergem os marcos sociais, económicos e culturais que foram acompanhando o surgimento de sucessivos movimentos educacionais, tão bem retratados nesta obra.

É a Michael Apple – um dos autores mais prestigiados da contemporaneidade no tratamento das questões do currículo – a quem cabe a tarefa de, através da *Introdução Crítica*, escrever as primeiras páginas da obra. Nesta introdução, Apple desvenda já algumas das questões centrais presentes ao longo de todo o texto, começando, desde logo, por nos alertar para a necessidade de se “pensar seriamente o currículo” na actualidade, à luz de toda uma história que a própria história do currículo encerra. Apple faz ressaltar questões relativas às decisões tomadas no currículo acerca do “conhecimento oficial” em que os valores e a política estão entranhados e que, agora mais do que nunca, urge debater.

“O conhecimento agora ensinado pertence a quem?”; “Deve ensinar-se o conhecimento de quem?” (Apple, *in* Paraskeva, 2007: 8); “Quem o seleccionou?”; “Porque se encontra organizado e transmitido dessa forma?” (Apple, 1999b: 29). O autor denuncia ainda aspectos fundamentais que entende serem visíveis à escala mundial, como são a “*marketização*”, “a centralidade do controlo”, a “privatização da educação”, entre outros, e que se subjazem a formas de gestão neoliberais; neoconservadoras.

Todas estas problemáticas remetem-nos fatalmente para algumas das ideias desnudadas por Sousa Santos, na sua recente *A Gramática do Tempo – Para uma Nova Cultura Política*, que consideramos ser uma prova viva da forma como se pode desdobrar e desafiar a injustiça e opressão que ainda persistem em afirmar-se nas nossas sociedades, em detrimento e posições edificadas com base da emancipação social.

Sousa Santos (2006: 199) fala-nos de “globalização hegemónica”, tratando-se de uma realidade que se tem vindo a tornar mais preocupante consoante se vai desenvolvendo a “nova economia-mundo” (*idem*: 274), que caminha de braço dado com este “modelo neoliberal, imposto pelos países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial” (*idem*: 275). É um modelo que consigo arrasta uma série de consequências alarmantes. Reflecta-se, por exemplo, na “precariedade do emprego e do trabalho” e na conseqüente influência nos direitos económicos e sociais!

Questionemo-nos acerca da forma como a “revolução industrial está a criar uma nova e rígida segmentação dos mercados de trabalho a nível mundial” (*idem*: 276) e da conseqüente desigualdade e exclusão daqueles que se tornam incapazes de reentrar no mercado de emprego, face às novas exigências!

Pensemos, ainda, na maneira como “ao velho racismo da superioridade da raça ‘branca’ (e na Europa, a superioridade da raça ariana), junta-se o novo racismo da superioridade da raça tecnológica” (*idem*: 277)!

Não nos é possível assumir uma posição de indiferença ante as “provocações” que Apple e Paraskeva nos suscitaram com as suas palavras. Possivelmente, os escritos desta obra terão também essa finalidade – inquietar os leitores levando-os a reacender o debate acerca da escola, da educação e do currículo que, na actualidade, parece estar “adormecido”, ao contrário do que se verificava nos séculos anteriores como, aliás, vem aqui comprovar João Paraskeva.

Na verdade, sabemos que, para adoptarmos uma visão crítica perante as situações, temos, forçosamente, que conhecer verdadeiramente as realidades. Se estivermos, pois, conscientes de que é na escola (onde nos englobamos nós, professores e educadores) que construímos o futuro, como poderemos continuar a tomar uma posição de apatia ante os problemas aqui denunciados?

As primeiras palavras de Paraskeva prendem-se com *A Natureza do Conflito* (Capítulo I). O autor começa por se referir às influências que a “estrutura social complexa – económica, política, religiosa e ideológica – que emergiu no final do século XIX nos estados Unidos da América”, teve no domínio curricular actual.

Ante a Revolução Industrial e as transformações sociais que dela advieram, a escola foi considerada obsoleta marcando-se, então, passo para o “início de uma combinação de lutas acérrimas pelo domínio do conhecimento transmitido na escola” (Paraskeva, 2007:

13), num dualismo entre o *conflito/consenso*. Estas lutas sucediam-se “pelo domínio do conhecimento que compete à escola transmitir” e “pela função social e cultural destinada à própria escola” (Paraskeva, 2005a: 97).

Paraskeva, em consonância com outros autores citados, refere-se ao conflito como “um elemento fundamental dentro da estrutura de transformação social” (Lieberman *et al.* 1991, *apud* Paraskeva, 2007: 14), considerando-se este como um *estímulo*, que conduz ao *progresso* (Apple, 1971, *apud* Paraskeva, 2007: 14).

O que se constata, porém, é uma enorme ausência de conflito no seio das instituições escolares, designadamente, no que se refere aos conteúdos, às metodologias, aos objectivos, aos critérios, etc. É uma ausência que interessa particularmente aos “detentores do conhecimento socialmente válido”, que vêem, assim, as portas abertas à sua política de distribuição e perpetuação das suas ideologias, assegurando, deste modo, “a segregação social e (...) as lógicas de poder estabelecidas” (Paraskeva, 2007: 27), ao passo que alunos e educadores vão deixando esmorecer as suas capacidades participativas e criativas (*idem*: 19).

Trata-se, em nosso entender, de uma tentativa subtil e traiçoeira de silenciamento e de acomodação como garantia de se conseguir a perpetuação de uma ideologia elitista, de maneira a que a escola funcione como “força reprodutiva numa sociedade classista” e estratificada (Apple, 1999b: 57). Afinal, todos sabemos que “as escolas nas sociedades industriais como a nossa podem servir bem os interesses de determinadas classes sociais e muito mal os de outras” (*idem*: 61).

Apple, na sua obra *Ideologia e Currículo* (1999: 30) refere-se ao “papel da escola na criação de falsos consensos”. Segundo o autor, a estrutura da maioria dos currículos centra-se em torno do consenso, não se verificando “tentativas sérias de lidar com o conflito”. Verifica-se, antes, a selecção do conhecimento a ensinar, transmitindo-se “a história das elites e a militar” mas não a “verdadeira história da classe operária ou a história da mulher”, por exemplo.

No capítulo II – *A Metáfora Da Mente Como Músculo* – a escola é identificada pelo autor como “um mecanismo regulador da ordem social” (Paraskeva, 2007: 32).

Após a criação da República, a escola revestia-se de um novo compromisso, cujo principal objectivo era a promoção de uma “cidadania inteligente”, socorrendo-se de mecanismos de “conformidade cultural” e de “uniformidade educativa” (Kaestle, 1983, *apud* Paraskeva, 2007: 32). (O que, de certa forma, nos faz remeter para a actual sociedade, em que queremos uma “cidadania inteligente”, mas sem práticas inteligentes).

Tal como o autor deixa registado noutro espaço (Paraskeva, 2005a: 97), “da escola esperava-se o garante de uma férrea disciplina e quanto mais robusta fosse a educação mais saudável seria a República. A grande finalidade política de assegurar a unificação e coesão da nação convidava a escola a desempenhar um papel determinante”.

Partindo desta crença de que “quanto mais sólido [fosse] o ensino mais robusta seria a República” (Philbrick, 1885, *apud* Paraskeva, 2007: 33) foi elaborado o *Report on Courses of Liberal Education*, defendendo-se, aqui, a primazia do “preenchimento da mente”, ou seja, da “disciplina mental”. Para tal, o recurso a um ensino liberal (cujos principais pressupostos se enquadram na memorização e no reforço de uma “estrutura linguística elegante”) foi considerado o melhor caminho, abraçando-se o tratamento das Línguas Clássicas associado ao estudo das Ciências.

“A construção” de um cidadão inteligente era uma das tarefas a que a escola era chamada a desempenhar (...), uma vez que a escolarização era uniforme, consubstanciada no ‘acessível’ primado da memorização – a mente era tida como um músculo e o seu bom desempenho dependia, pura e exclusivamente de um bom treino” (Paraskeva, 2005a: 98).

Esta “metáfora da mente como músculo” convida-nos, mais uma vez, a visitar o Século XXI. Fazemo-lo, aliás, com alguma inquietação... Quantos de nós, professores e

educadores ainda não usam essencialmente os métodos transmissivos, ministrando os manuais aos alunos, como se estes fossem detentores da doutrina que importa transmitir? Que participação têm os alunos e até mesmo os professores na elaboração do currículo?

No capítulo que se segue Paraskeva refere-se às *Mudanças Sociais nos Finais do Século XIX*. No seio deste mesmo capítulo terceiro e, tornando mais sistemática e clara a sua abordagem, o autor subdivide o texto em seis partes distintas mas relacionadas entre si.

As transformações económico-sociais sentidas no final do século XIX, numa era que Urban e Wagoner (1996, *apud* Paraskeva, 2007: 41) designaram de “elevado grau de industrialização”, obrigaram a profundas mudanças também no que concerne ao ensino. Perante o desenvolvimento da indústria e da tecnologia e da delegação de responsabilidades da família para as escolas, estas revelaram-se incapazes, entrando num período de crise. Tendo a “disciplina mental” perdido credibilidade e entrado em ruptura, surge a emergência de uma “nova e muito mais complexa era” (Kliebard, 1995, *apud* Paraskeva, 2007: 43) relativamente à problematização do conhecimento.

Vários factores como o crescimento do jornalismo, o desenvolvimento dos caminhos-de-ferro e a enorme afluência dos alunos às escolas secundárias deram origem a um “quadro social profundamente heterogéneo e complexo” (Paraskeva, 2007: 44). Deste modo, já não fazia sentido os pressupostos curriculares do *Report on Courses of Liberal Education* surgindo em 1892 o *Committee of Ten*, cuja principal premissa era a defesa de que o ensino para a vida, é equivalente ao ensino para a universidade.

O controlo sobre o currículo americano continuava patente e o Comité, confrontado com o “caos no ensino secundário” (Krug, 1969, *apud* Paraskeva, 2007: 46) entendeu que a solução ajustada para os problemas no ensino passava pela uniformidade (um único curso de estudos comuns), defendendo-se esta como um princípio de oportunidade de ensino para todos.

O Relatório do *Committee of Ten* “provocaria uma enorme turbulência no campo educacional dos Estados Unidos, uma vez que (...) cingia-se não só ao ensino secundário, ignorando a preponderância da escolarização básica, como ainda marginalizava acentuadamente a pertinência social da educação vocacional” (Paraskeva, 2005:99).

Apple (1999a, *apud* Paraskeva, 2007: 50) apresenta-se como um dos críticos a este Comité, denunciando o facto do mesmo ser apenas composto por homens “embora uma elevada percentagem dos alunos e professores que estes ‘representavam’ fossem mulheres”.

Esta situação reflecte o teor da desigualdade e a exclusão patentes na sociedade do século XIX. Sousa Santos (2006: 260) refere que “é neste século que melhor se podem analisar os sistemas de desigualdade e de exclusão, uma vez que é neste período que “se consuma a convergência da modernidade e do capitalismo”.

Apple critica, ainda, o facto da formação vocacional, bem como outras disciplinas práticas, não serem tidas em consideração no documento, acusando, por seu turno, as “dinâmicas de género, de poder, segregação cultural e diferenciação” (Paraskeva, 2007: 51) inerentes ao Comité.

Após o crescendo de críticas ao *Committee of Ten*, surgiu em 1893 o *Committee of Fifteen on Elementary Education* que fazia prevalecer uma ideologia de “currículo humanístico”, em detrimento de um currículo centrado na “disciplina mental”.

Neste relatório destacam-se as ideias de Harris, autor da doutrina que se subjaz aquilo que designa de “cinco janelas da alma”. Segundo Harris (1889, *apud* Paraskeva, 2005a: 99) “muito mais importante do que a redutora preocupação com a uniformidade, era submeter a educação dos Estados Unidos da América àquilo que denominou cinco janelas da alma – aritmética, geografia, gramática, história e literatura – através das quais a cultura se propagaria e perpetuaria pela grande maioria dos cidadãos”. Assim, estas “janelas da alma” traduzem-se nas disciplinas que Harris considerava basilares, com o intuito de

proporcionar uma maior variedade de estudos e de apresentar o mundo objectivo da natureza e da humanidade.

Mediante alguns dos seus ideais, Harris defendia uma inter-relação entre disciplinas, o acesso da mulher ao ensino superior e o conhecimento da criança para a determinação do currículo.

O “movimento de estudos da criança”, encabeçado por Hall, vem contrapor-se aos comités anteriores, retirando-lhes supremacia. Defendia-se agora o desajustamento de um currículo uniforme, dando-se grande ênfase ao papel do professor enquanto alguém que estimula para o conhecimento e apresenta métodos flexíveis, com base em princípios científicos.

O fim deste movimento deveu-se, mais uma vez, à sua impotência para alterar verdadeiramente as práticas escolares, originando-se uma nova crença na emergência de uma nova reforma educativa.

Rice apresentou-se como líder do terceiro grupo de interesse curricular, a saber, “educadores da eficiência social”.

Rice afigura-se como alguém que se impõe contra a corrupção e incompetência, palavras que o mesmo utiliza para denunciar as causas dos problemas educativos. Defendia, assim, uma educação separada da política, de maior rigor, perícia e profissionalismo, conseguido também através de uma boa preparação.

De entre as várias perspectivas que surgiram no final do século XIX e que em muito contribuíram para mudanças relevantes em termos pedagógicos, a perspectiva de Ward merece também o destaque de Paraskeva.

Ward é considerado “o principal precursor do quarto e último dos mais importantes grupos de interesse que lutariam pelo controlo do currículo nas décadas subsequentes, os melioristas sociais” (Kliebard, 1995, *apud* Paraskeva, 2007: 82).

Na sua teoria, Ward considerava o ensino estatal como o único meio para o alcance do bem-social e atribuía as culpas da desigualdade a uma desadequada distribuição da herança social, colocando todas as pessoas em pé de igualdade no que se refere ao seu “dom natural” de aprendizagem, independentemente da classe e do género.

Pelos seus ideais contra a segregação social, Ward viria a ser considerado o profeta do Estado providência no século XX” (*ibidem*).

Na abordagem do capítulo quarto que o autor intitulou de *Ferramenta Simplista para um Fenómeno Letal*, este convida-nos agora a viajar consigo ao longo do século XX.

Mais uma vez, Paraskeva revela-nos os efeitos de um novo industrialismo vigente e que trouxe novas transformações nos domínios da economia, da sociedade e da educação.

Sobretudo ao nível do trabalho sentia-se, agora como nunca, a urgência de grandes mudanças e, naturalmente, novos desafios se levantavam para a escola. É neste clima de sucessivas transformações que ressalta a necessidade de um “movimento nacional de formação na área do trabalho manual” (Paraskeva, 2007: 85).

Entendida como uma estratégia social, a formação manual enquanto componente dos currículos escolares, obteve grande aceitação por parte de todos até ser, posteriormente, considerada incapaz de dar respostas às exigências da industrialização tendo, progressivamente, dado lugar à educação vocacional, defendida, por exemplo por Snedden.

Snedden via como principal objectivo da educação a eficiência que entendia poder alcançar-se através de uma complementaridade entre a educação liberal e a educação vocacional, sempre direccionada no sentido da especialização.

Dewey acreditava, todavia, que com tal ideologia a função primeira da educação – desenvolvimento do conhecimento intelectual e moral – estaria a ser descurada e, por sua vez, implicaria a estagnação da ordem social existente.

Também Bode aponta críticas aos pensamentos de Snedden referindo-se à separação da educação vocacional da cultura como “um plano letal que levaria ao desenvolvimento da multiplicação de uma elite de raça/classe/género” (Bode, 1924, *apud* Paraskeva, 2007: 95).

Com as doutrinas de Ross e Taylor, a eficiência social aplicada à indústria e depois à educação, tornou-se na grande missão a alcançar. Assim, importava combater o desperdício nas escolas, reorganizando-se o currículo, de maneira a que tudo o que não fosse de carácter prático fosse extinguido do mesmo.

Em 1918, Bobbit, com a publicação da obra *The Curriculum*, veio alertar para a importância de se aprender mais acerca de como os currículos devem ser desenvolvidos (“princípios de elaboração do currículo”), tendo feito uma combinação de estudos e autores que teriam contribuído significativamente para o desenvolvimento do campo curricular ao longo do século XIX.

Partindo para o capítulo V – *A Emergência de Ralph Tyler* – o autor destaca sobretudo os princípios ideológicos de Tyler, que assumiu como um contributo precioso nas modificações do currículo, no que diz respeito aos métodos e aos objectivos da prática de leccionação.

Tyler vinha defender a criação de um currículo ideal, que tratasse de questões relacionadas com a vida humana, com a comunidade e que permitisse aos alunos o desenvolvimento de um espírito aberto e crítico. Surge, assim, o *Committee on the Relation of School and College*, com o objectivo de transformar o currículo existente num currículo menos rígido e que fosse de encontro às necessidades dos alunos.

É também a Tyler que se deve o apogeu da pedagogia por objectivos, bem como a avaliação educativa enquanto instrumento fundamental para a recolha de informações e para a clarificação dos objectivos, com o intuito de levar a escola a melhorar continuamente os seus programas.

Tyler propunha, assim, uma “teoria curricular abrangente” com a aplicação da psicologia, da sociologia e da filosofia à educação.

No sexto capítulo, intitulado *A Prosser Resolution*, o autor retrata-nos mais um marco importante na história dos Estados Unidos. Com o envolvimento destes na Segunda Guerra Mundial novas formas de perceber o currículo se desencadearam.

A “doutrina da eficiência social” que, até então, vinha a prevalecer no domínio da educação começou a perder relevância, tendo sido colocada para segundo plano relativamente a uma nova visão – o “movimento de ajustamento à vida” que entendia o currículo como meio para a adequação da escola secundária à realidade.

Entendendo que a educação secundária, sendo standardizada, servia apenas a um grupo limitado de pessoas e que não preparava devidamente os alunos, Prosser elaborou, em 1945, o *Prosser Resolution*, em resposta aos resultados de um estudo feito pelo *United States Office of Education*.

As reacções a este movimento, não se fizeram tardar face à enorme crise que a educação atravessava. Criticava-se uma educação antidemocrática e que não preparava os alunos intelectualmente, implicando a perda de credibilidade do movimento.

É Rickover quem vem anunciar a necessidade de mudança, reclamando uma “remodelação massiva dos padrões educativos das nossas escolas”, também como forma de superar a Rússia perspectivada como uma grande ameaça, desde o lançamento do seu primeiro satélite espacial, em 1957.

Com a aprovação do documento legislativo *The National Defense Education Act*, almejava-se uma maior segurança e desenvolvimento da nação através do aproveitamento de jovens talentosos e competentes e do recurso a técnicas modernas. Esta legislação veio, tal como regista Paraskeva (2007: 148), demarcar “o fim de uma era no campo curricular e o início de outra”, passando o controlo do currículo do seu “tradicional lugar na

comunidade da educação profissional para especialistas nas disciplinas académicas” (Kliebard, 1995, *apud* Paraskeva, 2007: 148).

Debruçando-nos, agora, no penúltimo capítulo do livro designado *A ‘Geneseo Conference’ – Relevância dos Conteúdos do Currículo*. Nesta parte da sua obra, o autor começa por nos dar a conhecer o quadro de instabilidade social com que se deparavam os Estados Unidos, sobretudo a partir dos anos 60 do século XX.

João Paraskeva desvenda-nos, assim, um clima de grandes tensões e instabilidade que se traduziu em motivos de revolta.

Práticas de segregação que insistiam em se perpetuar; fome; um sistema educativo opressivo e redutor foram apenas alguns dos factores que deram origem a uma situação a que o autor designa de “turbilhão social” (Paraskeva, 2007: 167).

É ante esta situação que professores e alunos, bem como movimentos relacionados com a defesa dos direitos civis, começam a manifestar-se. Reclamava-se um papel activo dos professores na planificação do currículo que entendiam necessitar de adaptações às transformações da sociedade. Por seu turno, defendia-se os professores enquanto “agentes educativos” que avaliassem constantemente as suas práticas para melhorarem seu o desempenho, falando-se em “reeducação do professor”.

Reclamava-se, pois, uma pedagogia de carácter mais aberto e flexível, em que as diferenças e interesses individuais dos alunos fossem contemplados, valorizando-se o seu *background*.

Nos anos 70 verificava-se, deste modo, uma mudança significativa em termos curriculares, verificando-se a preocupação, de vários autores como Apple, em elaborar uma teoria curricular que descrevesse a “cumplicidade entre a escola, a sociedade e a cultura” (Paraskeva, 2007: 175), numa tentativa de dar início a um processo complexo de transformação social.

Esta transformação viria efectivamente a constatar-se depois da *Geneseo Conference* resultante da abordagem investigativa de muitos dos trabalhos que haviam sido desenvolvidos no século transacto.

A obra termina com *A Emergência de um Rio Curricular Progressista*. O autor traça uma espécie de síntese relativamente aos trabalhos e ideologias de personalidades que o mesmo considera terem sido um contributo determinante para o alcance daquele que ele chama de “rio curricular progressista”.

Quem consideramos ser também um precioso contributo na luta por esta “visão progressista” do currículo, na actualidade, é a autora galega Ana Sánchez Bello que, a propósito deste assunto, identifica duas saídas ideológicas para a escola. Segundo a autora (2006: 58), poder-se-á actuar face à instituição escolar sob uma perspectiva utilitarista, “basada en la consecución de los mejores profesionales para la sociedad” ou sob uma visão progressista “desde a cual se valora la educación como uno de los garantes que posee una comunidad para la consecución de la igualdad y de la verdadera libertad individual (basada en la adquisición y dominio de aquellos conocimientos, destrezas y valores que possibilitan la autonomía personal)”.

As últimas palavras que João Paraskeva deixa registadas neste livro mostram-nos, todavia, que o percurso a traçar em direcção a esta educação que se pretende “progressista” adivinha-se muito longo, tratando-se de uma luta longe de estar terminada já que, segundo as suas palavras, “o currículo foi e continua a ser um tempo e um espaço de contestação, uma plataforma política onde secularmente se plasmam as mais refinadas batalhas ideológicas e culturais pelo controlo da construção social da realidade” (Paraskeva, 2007: 238).

Bem sabemos que são muitos os interesses ideológicos e capitalistas em que a escola se entregue à primeira saída apontada por Bello e que citámos anteriormente.

Embora de modo muito disfarçado e discreto, o capital cultural que as escolas preservam e distribuem continua a permitir a manutenção do “controlo social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos explícitos de dominação” (Roger, 1976, *apud* Apple 1999b: 24) e a explicação para esta situação encontra-se no conceito de *hegemonia*. Esta *hegemonia* opera de modo a que o “mundo educacional, económico e social que observamos e no qual interactuamos” (Apple, 1999b: 26) se torne o “único mundo”, incitando ao conformismo e à passividade, através de uma “falsa consciência” (*idem*: 48).

Tem vindo a ser notório “uma maior dependência em relação a centros de decisão hegemónica, que cada vez mais afastam países pobres, locais e pessoas” (Bello, *in* Paraskeva, 2005: 35).

Alerta-nos Sousa Santos (2006: 262) que “a regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é composta por processos que geram desigualdades e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos”, de forma a não inviabilizarem a “integração subordinada”. Práticas como o “rendimento mínimo de inserção social e as políticas compensatórias” são o que Sousa Santos chama de “mecanismos modernos” para manter a desigualdade “em níveis toleráveis”; por outras palavras, trata-se de uma forma inteligente de “acalmar os ânimos” daqueles que se sentirão revoltados e injustiçados por esta hegemonia de que falávamos.

De facto, esta “tradição hegemónica” assume, hoje, proporções deveras gigantescas, ao ponto da propagação da modernidade capitalista gerar a violação de todos os princípios que outrora legitimavam a sua propagação. “Violam-se os direitos humanos aparentemente para defender os direitos humanos, destrói-se a democracia para salvar a democracia, elimina-se a vida para salvar a vida” (Sousa Santos, 2006: 18).

O alcance das práticas de uma educação progressista de que nos fala Paraskeva, implicará “uma nova cultura política” (*ibidem*) ou seja, “uma cultura política transnacional progressista”, abrindo-se possibilidades para as “globalizações contra-hegemónicas” (*idem*: 202).

Para tal, será necessário um conjunto de princípios e actos “exteriores” à escola; um “compromisso com uma ordem social cujos fundamentos básicos não repousam na acumulação de artigos, lucros e credenciais, mas sim na maximização da igualdade económica, social e educativa” (Apple, 1999b: 36); igualdade não só no acesso como também no controlo das instituições culturais, sociais e económicas.

Esta questão da participação parece-nos de extrema relevância e, se reflectirmos um pouco acerca do modo como o currículo e as disciplinas escolares estão organizadas, talvez possamos, facilmente, compreender algumas das causas da violência com que as escolas se deparam, hoje em dia.

Parece-nos que a escola continua a debruçar a sua maior atenção na transmissão de uma cultura clássica, sem reconhecer a devida importância do processo de socialização dos alunos (Bello, 2006: 57). Os currículos homogéneos, a compartimentação das disciplinas, o uso exacerbado de manuais escolares, o modo como se aborda a educação sexual, a forma como se actua face às novas tecnologias, os métodos de ensino e de avaliação, são exemplos claros que fundamentam o que foi referido anteriormente.

A propósito dos manuais escolares, Anyon (1983, *apud* Paraskeva, 2005b: 97) denuncia que estes “expressam as ideologias dos grupos dominantes”, verificando-se “pouco cuidado e desinteresse nas posições históricas das mulheres” que raramente são consideradas parte integrante da história (Brinde e Arnot, 1999, *apud* Paraskeva, 2005b: 97).

Afinal, que tipo de sociedade almejamos? Que identidades queremos construir na escola? Que conceito temos nós de justiça e de cidadania/democracia participativa? Que investimento está a ser feito no ensino público? Porque continuam a encerrar escolas e hospitais ao mesmo tempo que assistimos à privatização destes mesmos serviços sociais?

Dizia Jurjo Torres Santomé², autor que se distingue pela sua entrega à investigação no campo das políticas educativas da qual têm resultado várias publicações, que “o século XX foi o século dos direitos”. Relativamente a este aspecto, o que a nós nos parece é que o século XXI começa a ser o século da perda de muitos dos direitos alcançados, com muita luta, no século XX. Enquanto não conseguirmos “imaginar o futuro para além do capitalismo”, a concretização dos direitos humanos será cada vez mais uma miragem.

Finalizamos alertando, mais uma vez, para a importância desta obra na percepção, não só das questões directamente relacionadas com o currículo mas também de todas as relações que este tem vindo a manter com a sociedade, influenciando-a e sendo influenciado por ela, já que o currículo não existe de forma isolada.

A nós, enquanto educadora e professora que somos, esta obra enriqueceu-nos em vários domínios, dos quais destacamos a reflexão. Esta obra levou-nos ainda a reflectir sobre uma miríade de questões. É que em pleno século XXI, continuamos a deparar-nos com muitas realidades comuns às descritas nesta obra relativamente aos séculos transactos. Professores e alunos parecem continuar de mão atadas e, apesar das inúmeras manifestações a que temos vindo a assistir, parece-nos que paira a sensação enraizada de que nada há a fazer para se alcançar uma efectiva participação na construção do currículo.

Muito se tem vindo a falar em “projectos”, como se estes representassem para a comunidade educativa a possibilidade de conquistarem maior autonomia. Sabemos, no entanto, que na realidade da maioria das escolas os “projectos” limitam-se a meras intenções com origem num conceito de obrigação. Questionámos, portanto, que condições existirão nas escolas que favoreçam o desenvolvimento de projectos, de forma a se alcançar a territorialização/contextualização dos conhecimentos a desenvolver com as crianças.

Os rankings das escolas representam também um alvo de reflexão para nós, sobretudo pela forma como têm vindo a ser realizados (ignorando-se toda uma série de factores considerados fulcrais, como são as condições geográficas, socio-económicas e culturais dos alunos). O que retemos de tal atitude é a questão política que se subjaz aquilo a que se tem vindo a chamar de “avaliação”, confundindo-se este mesmo conceito, claramente, com o conceito “classificação”. Repare-se na forma como se “usa e abusa” dos “testes de avaliação formativa”, por exemplo! Não queremos, com estas nossas palavras, transmitir a ideia de que estamos a julgar o trabalho dos docentes, até porque nós mesmas nos inserimos neste grupo de profissionais. De facto, não é nossa intenção atribuir culpas a ninguém. Todavia, consideramos que, tal como está a ser gerida a escola, e pela forma como o poder central se tem vindo a manifestar na sua sede de obter cada vez mais controlo e poder, torna-se difícil, se não impossível, conseguirmos “levar a bom porto” esta vontade curricular progressista de que falávamos anteriormente.

Em Portugal, continuam a fazer-se, abusivamente, reformas na legislação referente ao ensino. Contudo, ao fazermos uma retrospectiva dos últimos trinta anos, questionamo-nos acerca das verdadeiras alterações a que tenhamos assistido e que se tenham traduzido em autênticos benefícios sociais.

Neste momento, ao contrário do que se verificava no passado, os objectivos da educação não nos parecem claros e bem definidos. Sentimos, com alguma frequência, que o que parece ser verdadeiramente importante são os resultados (estatísticos) e não os processos de aprendizagem.

O Processo de Bolonha, a nós, também nos oferece algumas dúvidas pela forma como está a ser implementado. Porque se iniciou esta reforma no ensino superior? Será que a mesma não implicaria o desenvolvimento de competências que devem ser trabalhadas desde a mais tenra infância? Fará sentido começar pelo fim? Resta-nos, mais uma vez, aguardar, para ver o que sucederá. É certo que não aguardamos indiferentes e temos

² In IV Ciclo de Conferências: *Políticas Educativas e Curriculares* (2007). Universidade do Minho, IEP. Organização de João Paraskeva.

esperança que sejam cada vez mais os professores e educadores a tomarem consciência destas e de outras situações e a lutarem por um mundo diferente.

Paraskeva defende que “a ciência não é uma corrida de curta distância” e é isso mesmo que ele nos comprova com esta sua obra de enorme qualidade que recomendamos vivamente. De facto, temos de acreditar que as grandes conquistas são alcançadas dia-a-dia, num percurso nem sempre fácil de trilhar. Não é este afinal o quotidiano da educação?

Bibliografia:

- Apple, M. (1999a). *Power, Meaning and Identity*. Essays in Critical Education Studies. New York: Peter Lang.
- Apple, M., (1999b³). *Ideologia e Currículo*. Tradução de João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora.
- Bello, A. S. (2006). La Identidad de género en el marco de La escuela Intercultural. In Rosa Cabo (ed.) *Interculturalidade, Feminismo y Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp.55-76.
- Bobbitt, J. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bode, B. (1924). Why Educational Objectives? *School and Society*, 19, pp.533-539.
- Harris, W. (1889). *The Intellectual Value of Tool-Work*. *Journal of Proceedings and addresses*. National Education Association, pp.92-98, p. 97.
- Kaestle, C. (1983). *Pillars of the Republic, Common Schools and American Society, 1780-1860*. Nova Iorque: Hill and Wang.
- Kliebard, K. (1995). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Nova Iorque: Routledge.
- Krug, E. (1969). *The Shaping of American High School, 1880-1920*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Lieberman, A. Darling-Hammond, L. & Zuckerman, D. (1991). *Early Lessons in Restructuring Schools*. Nova Iorque: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching (NCREST).
- Paraskeva, J. (2005a). *Um século de estudos curriculares*. Lisboa: plátano editores.
- Paraskeva, J. (2005b). *Reinventar a Pedagogia Crítica*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Philbrick, J. (1985). *City School Systems in the United States*. U.S. Bureau of Education, Circular of Information, n 1. Washington: D.C.O.
- Roger, D. et al. (eds.) (1976). *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Sousa Santos, B. (2006). *A gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Volume IV. Edições Afrontamento.
- Urban, W. & Wagoner Jr. J. (1996) *American Education, a History*. Nova Iorque. The McGraw-Hill Companies, INC.

Acerca do autor do livro: João Paraskeva Professor no Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho, Professor visitante na Universidade de A Coruña, Espanha,. É co-editor da *Revista Currículo sem Fronteiras* e de *Discursos - Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Pertence ainda a Conselhos Editoriais de várias revistas científicas. É fundador e membro da *Paulo Freire Interest Group* da *American Educational Research Association*. Autor de várias obras. Tem ainda inúmeros artigos publicados em revistas científicas nacionais e estrangeiras, para além de ter traduzido para língua portuguesa vários trabalhos de intelectuais radicais e críticos dos Estados Unidos, Inglaterra e Espanha.

³ Versão original: Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

Acerca das autoras da resenha: Ana Isabel Sá Cardoso e Arlete Tavares José são alunas do curso de especialização de Organização e Avaliação da Formação, da Universidade do Minho, Portugal.

Resenhas Educativas/ Education Review

publica resenhas de livros recém-lançados na Educação, abrangendo o conhecimento e a prática em sua totalidade.

Todas as informações são avaliadas pelos editores:

•

Editor para Espanhol e Português

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

•

Editor Geral (inglês)

Gene V Glass
Arizona State University

•

Editora de Resenhas Breves (inglês)

Kate Corby
Michigan State University

As resenhas são arquivadas e sua publicação divulgada por meio da listserv (EDREV). Education Review é um signatário da Budapest Open Access Initiative.

