

ARTIGOS

A JORNADA: reflexões sobre o desenvolvimento de currículo¹

STEPHEN M. FAIN²

Resumo

Este artigo focaliza na jornada das idéias de um professor desde sua inceptção – o nível idealizado –, até o desenvolvimento de um plano – o nível postulado – e, finalmente para os eventos que aconteceram na sala de aula – o currículo realizado ou implementado. O contexto é minha sala de aula muitos anos atrás – os eventos estão impregnados em minha memória e embora eles possam ter sido reformulados pelo tempo, eles servem como um bom exemplo da jornada desde o começo até a sala de aula. Acredito que as situações descritas providenciarão alguns *insights* úteis sobre a natureza de como um currículo na verdade se desenvolve. Baseado na concepção de Jacobs que vê currículo como confrontação, esta compreensão considera currículo em três níveis específicos: idealizado, o postulado e o nível realizado onde a dinâmica de sala de aula resulta em aprendizagem.

¹ Artigo traduzido pela Dra. Verônica Gesser, Doutora em Educação – Currículo e Ensino pela Florida International University – USA, assessora da Pró-Reitoria de Graduação da UNERJ e professora do PPG/ME da Univali. E-mail: gesserv@netuno.com.br

Abstract

This essay focuses on the journey of a teacher's idea from inception – the idealized level, to the development of a plan – the postulated level, and finally to the events which occurred in the classroom – the actualized curriculum. The setting is my classroom of many years ago – the events are imbedded in my memory and although they may have been reshaped by time they serve as a good example of the journey from inception to classroom. I think the events described will provide some helpful insights into the nature of how a curriculum actually develops. Based on Leland Jacobs' concept of curriculum as confrontation this piece considers curriculum on three specific levels: idealized, the postulated, the actualized level where the dynamics of the classroom result in learning.

² Doutor em Educação – Currículo e Ensino pelo Teachers College, Columbia University, New York, NY. É professor Titular na Florida International University, College of Education: Programa de Doutorado em Educação – Currículo e ensino, em Miami, Flórida. E-mail: fains@fiu.edu

Palavras- chave:

Currículo idealizado, currículo, postulado e prática curricular.

Key-words:

Idealized curriculum, curriculum, postulate curriculum and curriculum practice.

Introdução

Contemplar a noção de currículo como uma jornada tem me forçado a clarificar alguns de meus pensamentos sobre o conceito de currículo. Como tantos outros, eu estava confortável com minha compreensão inicial de currículo como o programa oficial de estudos projetado pela escola para os professores usarem e para estudantes receberem. Eu estava confiante e o conceito de um currículo formal para mim era reafirmante como um novo professor de sexta série há mais de trinta anos atrás. Quando comecei os estudos de pós-graduação em currículo, no começo minha compreensão inicial era fortalecida, e então, isso começou a mudar – abrir-se para mais possibilidades. A convicção então estabilizante em que currículo era corretamente definido como um percurso a ser seguido tornou-se menos tranquilizador quando eu li **Outro Olhar para o Currículo** (Jacobs, 1967). Nesse artigo, Leland Jacobs descreveu os professores como confrontadores. Contam, questionam, nomeiam, agrupam-se, escutam, encorajam e muito mais – tudo com a finalidade de confrontar as crianças com as tarefas de aprendizagem. (p. 219) Jacobs mostrou que o currículo não só guia o professor em focá-lo nas tarefas que tem em mãos, mas também facilita o professor em transformar o currículo em um plano de ação com três níveis: o nível *idealizado* onde o professor o concebe como uma aula perfeita, o nível *postulado* onde o professor ajusta o plano para uso no mundo real e, finalmente, o nível *realizado* ou implementado onde a dinâmica da sala de aula resulta nos estudantes (e eu penso que nos professores) experienciarem o quê de fato acontece.

A jornada³: a comunidade

A escola fica situada em Nova Jersey, no Norte suburbano – uma comunidade, substancialmente, de classe média típica, daquelas onde quase todas as famílias dos anos cinquenta e sessenta tinham televisão. De fato, a comunidade é composta de várias cidades pequenas, todas conectadas por uma experiência comum de sistema escolar. Há alguns afro-americanos na comunidade, muitos católicos, incluindo muitos italianos (na verdade a maioria são sicilianos), e há

³ A jornada é apresentada no presente, embora isso na verdade aconteceu há mais de trinta anos atrás. Não uso nomes verdadeiros, embora os incidentes reportados sejam todos reais – pelo menos o tanto que posso lembrar.

um número considerável que são irlandeses. Há uma grande guerra revolucionária da igreja Presbiteriana na rua principal, várias outras igrejas Protestantes e uma sinagoga.

Num trajeto de, aproximadamente, uma milha, lojas e casas comerciais providenciam quase tudo dos bens e serviços que você pode querer. Há um cinema pequeno (os filmes mudam uma ou duas vezes por semana – mas estes não são novos lançamentos), algumas “lojas de doces” e uma loja especial onde os meninos compram equipamentos para construir aviões-modelo e as meninas compram tintas coloridas para anotações especiais, *glitter* e cola para as capas dos relatórios de Estudos Sociais e Artes de Linguagem. Esta milha é também a rota para celebrar o *desfile anual do Memorial Day* (feriado especial para os EUA), onde se apresentam a banda do High School (Ensino Médio), tropas de meninos escoteiros e meninas escoteiras, bombeiros voluntários de várias cidades e seus caminhões, as ambulâncias e voluntários que servem na esquadra de salvamento da comunidade, serviços e clubes cívicos e a Legião Americana. Às vezes há também, uma unidade ou duas que representam as forças armadas dos Estados Unidos. Ao longo da rota do desfile, há um gramado com bancos para colocar um conjunto de bandeiras dizendo *Old Glory* (Velha Glória), uma comemoração para aqueles jovens heróis que fizeram o sacrifício supremo pelo seu país na 1^a. Guerra Mundial, 2^a Guerra Mundial e na Guerra Coreana. Há um canhão montado em uma base de pedra, no centro do gramado, marcado com uma placa de bronze que reconhece a contribuição de liderança feita por um menestrel local durante a Revolução Americana e atesta a autenticidade do canhão como uma relíquia da mesma guerra.

Na extremidade da cidade, em uma área arborizada, onde localiza-se um parque público (nomeado após a morte do Presidente dos Estados Unidos, nascido nesta cidade) completo, com um campo de beisebol, quadra de tênis, pequeno *playground* e uma área para churrasco e piquenique. Na primavera, no verão e no outono, cidadãos caminham e se sentam debaixo do carvalho de propagação e bordos (árvores cujas folhas são símbolo do Canadá) perto da lagoa. No inverno, muitos adultos e crianças patinam no gelo. Porque duas cidades compartilham um sistema escolar, somente os adultos realmente entendem que há duas entradas para a cidade, duas bibliotecas locais e duas polícias. Para as crianças, esta separação é confusa se é que é notada – para elas, este é apenas o modo como as coisas são nesta cidade.

Esta comunidade marca o fim da linha de ônibus da Cidade de Nova York e a pequena estação de via férrea, relativamente sem uso, marca o limite Leste desta comunidade. Muitos pais e adultos jovens trabalham na Cidade de Nova York e fazem a comuta diariamente para a Cidade. Os donos de loja normalmente vivem na cidade e parece que quase todos se conhecem.

Embora o sistema escolar carregue os nomes das duas cidades que o operam juntamente, a escola de Ensino Médio serve aos estudantes de várias outras cidades pequenas adjacentes e atende, aproximadamente, 1.000 estudantes. Esta escola foi nomeada pelo herói da Guerra Revolucionária, um ministro da

Igreja Presbiteriana local. Há, aproximadamente, 300 estudantes que freqüentam a escola secundária júnior e sete escolas primárias – todas nomeadas depois que os presidentes dos Estados Unidos freqüentaram o Ensino Médio. Bem próximo à casa na qual um Presidente nasceu, está a igreja Católica local e suas escolas primárias e secundárias juniores. Atravessando a rua principal, no alto de uma colina arborizada está uma escola católica de Ensino Médio para meninas e um convento.

Esta é uma cidade agradável, com pessoas novas mudando-se para as novas comunidades, alastrando-se de um lado para o outro nas preciosas terras arborizadas. As propriedades circunvizinhas eram pomares, fazendas, pastos e bosques. Embora a terra seja a vítima cadente aos empreendedores do progresso, as pessoas da cidade ainda preferem viver em um subúrbio no qual tendem a pensar como sendo muito mais do que uma cidade rural sonolenta. O fato é que elas preferem viver aqui do que numa cidade impessoal e de rápidas mudanças, de onde tantas delas vieram

A jornada: a escola

Castanheiras alinham as ruas que conduzem à escola. Nos gramados das casas, ao redor das escolas, há flores de outono que florescem nos canteiros ao redor das casas. As folhas dos carvalhos e dos bordos estão se preparando para cair. O viajante experiente, ao longo da rota, sabe que logo as ruas e os gramados serão cobertos com laranja-vermelho, laranja-ardente e folhas amarelas brilhantes, que serão varridas e queimadas, enviando um cheiro especial de outono para toda a comunidade. Os vidoeiros brancos parecem tão naturais na paisagem, que é difícil determinar se elas foram colocadas pela natureza ou pelas pessoas, em pé, onde estão. A estrada para a escola passa por uma casa, por uma lagoa e, então, escala uma colina moderada, e estende-se preguiçosamente entre gramados largos que fazem curvas graciosas, enquanto ela se delinea à distância. A estrada para a escola leva você para um estacionamento, que termina em um círculo, onde as poucas crianças que não foram caminhando para a escola podem ser deixadas e apanhadas.

A escola é um prédio compacto de tijolos vermelhos, que algumas pessoas vêem como moderno e outras como um modelo carente. O prédio localiza-se a alguns acres de terra plana com um grande *playground* de material cinzento e campos gramados de jogos. O próprio edifício se localiza numa colina, que se inclina para longe da frente da escola até aos fundos. O telhado é plano e as janelas grandes, semelhante às de fábricas, permitindo a estudantes e professores olhar os belos arredores, enquanto, na realidade, não convida estranhos a olhar para dentro. Um caminho de concreto conduz para um jogo de portas de metal duplo: um acesso para casas escolares, que se situam no segundo piso de um edifício de dois pavimentos.

A escola é limpa, organizada e, quando cheia de pessoas, amigável. Um passeio adiante, no *hall* do último piso, mostra uma suite administrativa, com o escritório simples do Diretor, e o balcão de uma secretária e de uma enfermeira – embora a escola não tenha uma enfermeira em tempo integral e alguém, naturalmente, possa pensar que uma seria esperada. Há uma combinação de auditório/ginásio onde são apresentados concertos clássicos quase toda sexta-feira. As salas de aulas da 1ª à 4ª séries também estão neste piso. Caminhando degraus abaixo, para o nível inferior, você vem em direção à biblioteca (um lugar muito ocupado), a uma sala de almoço escolar, sala de música, uma sala de professores, jardim de infância, salas de aula de 5ª e 6ª séries e o escritório do guarda. Nenhum destes espaços é fechado aos estudantes. A escola está aberta a todos que a ela se dirigem respeitosamente.

Os corredores da escola estão cobertos com exemplos de trabalhos artísticos e escritas dos estudantes. Todas as salas de aula de séries superiores têm cópias do *New York Times* do dia, nas escrivatinhas de cada estudante, e a maioria das salas de aula são organizadas em configurações que desafiam o conceito de formal ou normal. A escola é dirigida por uma filosofia abraçada e desenvolvida pelo Diretor, a qual responsabiliza todo *staff* (profissionais da escola) a ensinar os estudantes a pensar. Esta filosofia tem sido adotada pelos professores de salas de aula regulares, como também pelos professores especiais que ensinam coisas como Arte e Música, vocal e instrumental, e Educação Física⁴.

A escola tem uma relação íntima com a maioria dos pais que enviam as crianças. A maioria dos pais são de origem branca e classe média, embora haja diferenças econômicas consideráveis entre famílias, e estas diferenças geralmente não se revelem. Os pais e estudantes compartilham uma forte convicção de que seus filhos deveriam ser educados com êxito nas melhores faculdades e serem bem sucedidos na vida. Para este fim, eles se unem no seu apoio à escola e a sua forma “aberta de fazer educação” que inclui um programa de leitura individualizado, um compromisso com a “nova Matemática” e nenhum boletim escolar formal (as crianças levam para casa uma única narrativa de duas a três páginas a cada nove semanas).

A jornada: o professor

Eu era um recente diplomado de uma universidade estatal principal. Vinha lecionando durante nove meses, inclusive em um período de férias de verão de dois meses. Fui contratado como um dos dois professores de sexta série e descobri que fui contratado porque, entre outras coisas, eu era um *homem*. Parece que a classe tinha ficado tão problemática que o professor anterior tinha sido levado a desistir da profissão pelas artimanhas de alguns. A lógica era simples, conseguir um homem que pudesse controlar um punhado de meninos difíceis de sexta série, para torná-los uma classe realmente agradável e, então, a turma seria manejável. Mas o diretor queria mais do seu pessoal, além da habilidade para

⁴ Uma descrição detalhada desta filosofia pode ser encontrada em RATHS, L. E. et al. *Teaching for Thinking: Theory and Application*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1967.

controlar meninos difíceis. Ele queria que os professores, na escola em que ele estava construindo, fossem comprometidos com um tipo de ensino compatível com a sua filosofia.

Eu era um resultado do sistema escolar local e tinha, em dois verões anteriores, tomado conta do *playground* de verão, administrado neste local escolar. Formado em Educação Física, tive estudos com um professor que defendia algo que ele chamava *exploração de movimento motor*. Esta forma de ensino não foi aceita pela maioria dos departamentos atléticos e treinadores que controlavam a Educação Física na maioria dos distritos escolares da área. Desempregado durante algum tempo, numa época com escassez de professores, eu havia começado a buscar certificação para a educação elementar na esperança que minha filosofia pessoal se ajustaria, de algum modo, neste nível de escola. Quando me reuni com o diretor, estava claro para ambos que éramos filosoficamente compatíveis, mas não pensei que soubesse o bastante sobre o ensino para fazer o que precisava ser feito, no sentido de dar vida aos valores que nós compartilhávamos e o programa que a escola descrevia. O diretor discordou. Fui contratado com grande antecipação e muita trepidação, preparei-me para ensinar na sexta série e comecei o trabalho três dias depois. Olhando para trás, fico imaginando se ele realmente tinha alguma idéia de como seria importante e significativo para eu lecionar nesta escola.

Seis meses depois de me juntar ao corpo docente da escola, eu era um dos defensores mais fortes da sua filosofia. Achei o programa de leitura individualizado desafiador, pelo fato de que cada criança apresentava um nível diferente de potencial e compromisso, realçado pela sua experiência, interesse e habilidade. Depois de algumas semanas, sentia que sabia muito sobre cada uma das crianças na classe. A “nova Matemática” era divertida em todas as frentes. De modo geral, isso era excitante, porque a abordagem que adotei era consistente com o “ensinar para pensar”, filosofia que dirigia a escola. Os relatórios narrativos requeriam que me mantivesse regularmente a par do progresso e dos problemas de toda criança na classe, e o resultado era que havia uma relação pessoal significativa, estabelecida com cada um, em um nível que nunca imaginei ser possível. Essas e outras condições semelhantes na escola, tomadas no conjunto, proporcionavam uma fonte de energia notável, que criou uma dinâmica maravilhosa – uma dinâmica cheia de esperança e a promessa de que todos seriam altamente valorizados e verdadeiramente respeitados.

Juntei-me a um corpo docente de treze professores de sala de aula e vários professores de matérias especiais (enriquecimento), incluindo vários professores que moram na Cidade de Nova York e que estão envolvidos em *coisas da cidade*: o professor de jardim de infância é campeão nacional de tiro, os professores de música e de arte são participantes ativos em atividades profissionais significantes, de alto nível, além da escola, inclusive atividades como ópera, orquestra sinfônica, jazz, dança e espetáculos de museu. Entre meus novos colegas do corpo docente, descobri dois de meus professores de escola primária. Como corpo docente, nós somos, obviamente, brancos, embora um de nós fosse asiático, três eram judeus e todos os demais eram cristãos, com exceção de alguns que

escolheram não se afiliar com qualquer religião. No mundo de hoje (1950 e 1960), este não é um ponto importante entre nós. Nossas particularidades são significantes, quando elas nos descrevem, provam-nos com pontos para discussão e, às vezes, causam conflitos interpessoais. Respeitamos uns aos outros e aceitamos o fato de que a sala de aula de cada indivíduo é território pessoal próprio. Somos unificados em nossa aceitação coletiva da filosofia operacional da escola, do currículo básico e somos os seguidores do diretor.

A jornada: a classe

Há vinte e sete estudantes nesta sexta série e treze deles eram meninas. Eles representam uma variedade ampla de habilidades e interesses. Algumas crianças gostam de atletismo, algumas gostam de livros, alguns pertenciam ao 4-H⁵ e alguns estavam envolvidos com os escoteiros. Eles representam várias faixas em termos de classe econômica, mas ninguém está envolvido no programa de *almoço grátis*. Há várias religiões diferentes, representadas na classe, mas a maioria diz-se cristã e os demais são judeus. Todos são brancos, mas vêem diferenças em termos da origem de suas famílias – a maioria vem da área de Nova Jersey, e alguns de cidades como Nova York e Newark e outros, de estados diferentes. Estes fatores fazem uma diferença nas tradições familiares e nos artefatos de cultura que eles trazem à escola. Um estudante, em nossa classe, é fisicamente deficiente. A classe entende que nós podíamos falar abertamente e facilmente sobre nossas diferenças.

Ao longo dos anos, a classe tinha aprendido como se comportar na escola. Eles sabem que sair da sala, a qualquer hora, para ir à biblioteca, quando precisam, não é um problema. E quando estão fora, se estão em uma sala, as crianças sabem se comportar. Elas sabem que, se não perturbarem os outros, podem deixar seu lugar e formar grupos de trabalho para estudar e fazer trabalhos de projetos. Os estudantes sabem que sair ou deixar seus lugares e caminhar ao redor da sala, pelo fato de não conseguir concentrar-se, não é problema. Existe a compreensão de que você pode ler sentado no chão, no canto de leitura ou no seu lugar, desde que se leia. E todos entendem que, quando caminhamos pela escola como uma classe, caminhamos em uma fila totalmente organizada e em silêncio, porque esse é o modo pelo qual isto é feito em nossa escola. Quando estão na sexta série, estas crianças entendem quando você precisa levantar sua mão em classe e quando uma discussão é mais livremente direcionada e dinâmica. Visitantes, freqüentemente, vêem um caos onde nós vemos independência e interação social. A maioria dos estudantes entende que sua interpretação de um assunto é valorizada na escola e eles ficam ansiosos para compartilhar seus *insights* e compreensões com seus professores e colegas. Todos nós aprendemos de forma um pouco diferente e entendemos também que não há problema nisso, desde que se aprenda o tanto quanto possível.

Como um grupo, os estudantes gostam de vir à escola e a taxa de absenteísmo é muito baixa. Os estudantes fazem a sua tarefa de casa e aguardam ansiosos pelos comentários dos seus professores.

⁵ Programa educacional que ajuda pessoas jovens no desenvolvimento de novas habilidades, explora possíveis carreiras profissionais e servem sua comunidade. O 4-H é o maior programa educacional informal nos Estados Unidos.

A jornada: a aula - planejando (o currículo idealizado)

O dia é 11 de outubro. Saindo da aula e dirigindo em direção a minha casa, estou pensando no amanhã. A maior parte do dia é fácil de planejar, já que o fluxo básico do trabalho acadêmico está estabelecido como aulas, unidades e programas, e funciona há algum tempo. Tenho aprendido que a grande diferença não virá pelas principais correções que se fizer do curso em meio-fluxo. Sempre soube que conteúdo era importante, mas durante os últimos seis meses tenho aprendido que as decisões mais significantes que tomo diariamente são relacionadas freqüentemente com a forma pela qual a aula é começada. Tenho observado que isto é verdadeiro em um grande grupo de ensino/aprendizagem, em grupos pequenos, ou um por um, focalizando o problema específico de um estudante. Assim, enquanto dirijo para casa, estou pensando em como devo começar amanhã: afinal de contas é Dia de Colombo (*Columbus Day*).

A primeira idéia é simplesmente perguntar para as crianças se elas sabem que dia é hoje. Sem dúvida responderão que é o Dia de Colombo, e isso abrirá a porta às perguntas-padrão que evocariam as respostas-padrão... *em 1492 Colombo velejou o oceano azul em três navios o Nina, o Pinta e o Santa Maria...* Esta idéia é rejeitada por falta de qualquer imaginação. Claro que é um ponto bom para se enfocar, mas a pergunta e a resposta vai ser feita e respondida por todos – em todas as salas de aula, provavelmente, os alunos já foram perguntados sobre a questão, todo 12 de outubro, desde que estão na escola. O trajeto até minha casa leva, aproximadamente, quarenta minutos, e nenhuma idéia nova vem à mente para um começo.

Tenho um problema: quero fazer algo especial, de forma que minha classe tenha uma experiência que será diferente – efetiva. Meu currículo idealizado é sempre único e nunca mundano – meu plano carece de criatividade: é tão previsível que para mim soa enfadonho.

A aula - planejando (o currículo postulado)

Na manhã de 12 de outubro, nenhuma solução foi desenvolvida para meu problema. No chuveiro, fico pensando sobre coisas que poderei fazer em classe. Há o filme gravado em super-8 na biblioteca que fala sobre Colombo. Eu poderei usá-lo? Não gosto de filmes gravados em super-8 – deixo esta opção de lado. Eu devia ter feito uma transparência de um quadro de Cristovão Colombo e tê-lo na tela quando eles entrarem na sala de aula – muito tarde, e de qualquer maneira, não criativo. Fico imaginando se há qualquer poema curto sobre

Colombo que eu podia ter feito cópias – nós podíamos ler e discutí-lo juntos em classe – muito tarde (já não dá mais tempo).

Até o ponto de estacionar meu carro na escola, tenho decidido que vou com a simples pergunta que eu havia rejeitado na noite anterior. Começarei apenas perguntando *quem sabe que dia é hoje* e, então, depois que eles responderem que é Dia de Colombo, perguntarei *o que você sabe sobre Colombo* e logo adiante, perguntarei *o que você pensa que é importante sobre Colombo*. Meu plano é passar, aproximadamente, dez minutos nesta atividade e então passar para o trabalho do dia.

Estou seguro de que isto funcionará e entro na minha sala pronto para fazer uma tentativa entusiástica. Pode você imaginar minha surpresa quando abro o *New York Times* e encontro, aí mesmo, na página editorial, uma caricatura que descreve o Colombo, os seus navios e índios. *Uau!*, agora tenho um plano sólido: farei minhas perguntas e então nós poderemos abrir o *New York Times* e ver se podemos fazer uma conexão entre Colombo e a vida contemporânea. Sim! Este plano me agrada e estou pronto para começar.

A aula - planejando (o currículo realizado/ implementado)

Enquanto as crianças passeiam na sala de aula, nós conversamos e nos movemos desordenadamente ao redor, até o horário de começar a aula. Então, com a maioria das crianças sentadas (algumas tem o *New York Times* aberto e têm visto a caricatura política) e eu sentado em minha escrivaninha, faço a grande pergunta (sobre a qual, sei, ninguém imagina o que pensei): *Quem sabe que dia é hoje?* Quase todo o mundo responde, em uma voz quase única: *Dia de Colombo!* Eu, bem preparado como estou, passo casualmente à próxima pergunta: *O que é importante sobre Colombo?*

Billie: (o primeiro a responder), responde: *minha vovó vive lá.*

John: *ela não mora em Ohio, e Colombo fica na Geórgia...*

Ginger: *quantos lugares têm nome de Colombo?*

Matt: *eu não sei, mas vou conferir o Almanaque e descobrirei!*

Ginger: *por que as pessoas iriam querer dar a uma cidade um nome que pertence a uma outra cidade? Eles não querem ser diferentes?*

Tony: *dar nome a uma cidade não é praticamente como dar nome a um bebê? Os pais fazem isto porque gostam do nome e, talvez, em uma cidade, as pessoas votam em um nome, é isto. Eu não escolhi meu nome: deram-me o nome do irmão do meu pai. Meu irmão mais velho tem o nome do meu pai, mas ninguém o chama Angie, eles o chamam filhinho.*

Rachael: eu recebi o nome da minha avó. Ela está morta, e em minha família nós sempre damos às pessoas nomes de pessoas que já morreram. Desta forma, nós continuamos lembrando delas... Eu penso que eles fizeram assim, quando deram nomes a Nova Jersey e Nova York – você sabe: manter o país velho vivo no país novo.

Nós nunca chegamos à caricatura política do *New York Times*, e a conversa continua durante várias semanas de modos formais e informais. Descobrimos como algumas famílias escolheram dar nomes as suas crianças e que há, pelo menos, sete cidades e municípios nos Estados Unidos com o nome de Colombo (Columbus). Em consequência desta aula, perguntamo-nos uns aos outros sobre como será um desfile no dia de Colombo nestas cidades e municípios e se em cada um destes lugares há um desfile. Falamos sobre o fato de que nossa cidade (New Jersey) não tem tal desfile e a Cidade de Nova York tem um enorme. Alguns de nós perguntamos se há uma estátua de Colombo em cada um dos lugares que compartilha o seu nome com este homem famoso e, claro, há um estudante que quer saber por que a escola não está fechada em um feriado tão importante. Nem todas as perguntas são respondidas. Um dos estudantes acha uma foto da estátua de Colombo em um livro na biblioteca e, no dia seguinte, há fotos do desfile no jornal.

Dirigindo para casa naquela tarde, meus pensamentos flutuam à grande abertura que nós tivemos neste dia em minha classe. Eu estou satisfeito em ter dedicado tempo ao processo de planejamento e estou seguro de que estas crianças apreciaram a qualidade de meu ensino – afinal de contas eu tinha projetado o currículo que era a base para a aula... ou se eu tivesse...?

Olhando para atrás, não acredito que nós prestamos atenção às fotografias do grande desfile no Dia de Colombo, da Cidade de Nova York, no jornal do próximo dia. Enquanto o mito passava, o jovem Cristóvão Colombo sentou nas docas, em Gênova, e assistiu, lentamente, os navios desaparecerem sobre o horizonte. Assim foi com o nosso interesse na celebridade histórica e no seu dia. Na realidade, eu não acredito que seu nome tenha sido mencionado alguma vez novamente em aula.

A jornada: olhando o passado e ordenando por meio de recordações (vendo as coisas por lentes diferentes)

Como com a maioria das jornadas, a experiência real é apenas uma parte sobre o que é a jornada. A metáfora jornada não está completa, se recordações dela forem descartadas. Porque as recordações são minhas, a jornada aqui reportada é minha. Minhas recordações desta jornada têm se prolongado por mais de trinta anos, e como eu as tenho invocado, freqüentemente, como um instrumento para me ajudar a obter uma melhor compreensão de alguns fenômenos que venho observando, ou de uma teoria que estou contemplando, tenho pensado nesta aula em cada “Dia de Colombo”, desde então. Estou bem seguro de que minhas recordações não são exatamente precisas. Parece-me que, com o passar do tempo, os altos e baixos têm ficado correspondentemente mais altos e baixos. Também percebo que alguns momentos têm sido perdidos e esquecidos, e que as recordações estão, provavelmente, coloridas pela esperança de que elas realmente tenham sido do modo que as lembro agora. Porém, como disse anteriormente, essas são minhas recordações. Hoje, essas recordações me são úteis, enquanto luto para obter melhor percepção do currículo, num esforço teórico e aplicado. E, deste modo, a jornada continua – porque hoje não sou o mesmo professor que estava habituado a ser.

Hoje, por causa de meu interesse em currículo, estou olhando por lentes diferentes, quando foco em assuntos relacionados ao currículo. Faço perguntas sobre o que vejo e ouço, nas quais há trinta anos atrás jamais teria pensado. Não acredito que minhas perguntas sejam novas, elas apenas representam o crescimento e o entendimento de um campo que, até então, eu não apreciava. Por exemplo, hoje estou interessado em saber sobre as forças sociais e teorias de aprendizagem que dirigem os programas educacionais. Estou interessado, especialmente, em saber como estas forças e teorias dão suporte para os planos instrutivos e atividades na sala de aula. E estou interessado no papel que a cultura da escola e da comunidade exercem sobre o desenvolvimento do currículo em ambos os níveis de políticas educacionais e de sala de aula.

...pelas lentes das forças sociais

O fato é que *a aula* aconteceu em um tempo específico: A Guerra Fria enfurecia-se e a corrida espacial estava em ação. O controle do currículo passou de pedagogos para cientistas, homens militares e industrialistas que influenciaram o desenvolvimento de políticas curriculares que fizeram as escolas da nação trocarem o seu foco baseado em “conceder um conjunto de habilidades de aprendizagem selecionadas e um tipo de informação por meio dos quais... para um método de inteligência” (Broudy, 1961, p. 166). Esta força em defesa de um *método de inteligência* foi pretendida para fazer a nação competitiva na corrida espacial e defesa nacional. Esta força promoveu forte apoio para a *nova Matemática* e as Ciências, que se tornaram características definitivas de nossas escolas nos anos sessentas. Em nossa escola, abraçamos estas novas matérias e acentuamos que ensinávamos as crianças a *como pensar*.

Nós compartilhamos nosso valor de *ensinar para pensar* com a maioria das pessoas na comunidade local – especialmente aqueles que enviavam as suas crianças à escola. Muitos dos pais trabalhavam nas indústrias locais ou em torno das que estavam ativamente envolvidas na corrida espacial. Tivemos materiais em nossa sala de aula emprestados de Laboratórios da Bell, e tínhamos um pai que estava envolvido no desenvolvimento dos motores de foguetes que levaram as astronaves de nossa nação para o espaço. Ensinar nossas crianças a pensar fazia muito sentido para estas pessoas. Significava entrar em um colégio bom e competitivo, e isto significava afiançar um bom trabalho no futuro.

Forças sociais em várias formas de política em nível nacional (por exemplo, Ato de Educação de Defesa Nacional, 1958) e em níveis locais (apoio e interesse pela equipe diretiva de educação) estimularam o interesse em inteligência desenvolvimentista. Neste clima, *ensinar para pensar* ou ensinar o pensamento crítico tornou-se um foco popular das escolas primárias, que estavam respondendo às pressões exercidas pelos pais que queriam que suas crianças estivessem apenas na mesma situação em que estavam aquelas que aprendiam a pensar na Rússia.

Em minha escola, abraçamos este movimento, construindo por meio dos princípios e diretrizes articulados por Raths et al. (1967) e defendidos pelo diretor de nossa escola (um co-autor com Raths). O modelo que nos era dado foi aceito por mim como um guia de processo – um modelo pedagógico – que classificava processos de pensamento e providenciava diretrizes de processo, de forma que eu pudesse planejar e entender minhas interações de sala de aula com os estudantes, e planejar minhas estratégias de ensino. Da forma como eu as entendia, a premissa era a de que, no mínimo, quatorze operações de *raciocínio básico*, nas quais os estudantes poderiam se engajar e que se transfeririam para situações enfrentadas pelos estudantes na escola e na vida, ensinasse para as crianças esses processos. Essas operações de raciocínio são: “1. comparar, 2. resumir, 3. observar, 4. classificar, 5. interpretar, 6. criticar, 7. buscar suposições, 8. imaginar,

9. *coleccionar e organizar dados*, 10. *hipotetizar*, 11. *princípios aplicados para situações novas*, 12. *tomada de decisão*, 13. *elaborar projetos ou investigações* e 14. *codificar*” (Raths, al de et. 1967, p. 5-19)⁶.

A mim aparentava, então, que as interações que observei em minha sala de aula na manhã do Dia de Colombo eram evidência de que eu estava implementando nossa estratégia *de se ensinar a pensar*, mas agora percebo que eu não estava realmente fundamentado na teoria e, principalmente, eu estava, como dizem eles, *indo com o fluxo* ou *voando conforme o vento*. Observando o passado, minha pergunta de iniciante estava longe de ser suficiente. O fato de as crianças moverem-se rapidamente pelos primeiros dez minutos de aula, fazendo perguntas e respondendo um ao outro sem minha intervenção, era evidência, para mim, de que as crianças estavam pensando, e isso significava sucesso. Hoje, acredito que os eventos da aula promoveram evidência do fato que minha sala de aula era desestruturada (e eu quero dizer ‘desestruturada’ como ‘sem estrutura’) ao invés de aberta (o que, eu vim aprender depois de trabalhar com meu diretor, significava estruturada, cuidadosamente, sem ser opressivo). É significativo que John tenha observado uma contradição na resposta de Billie para minha pergunta de abertura, e que Matt tenha sabido onde procurar para obter as informações de que ele havia precisado. É notável que Rachael tenha podido conectar as práticas de dar nomes, na sua família, com o modo pelo qual as cidades poderiam ser nomeadas. Porém, mais que tudo, é importante notar que eu, nem no planejamento desta aula, nem em sua implementação, contei com a teoria. Em reflexão, levei muitos créditos que estou certo de que eu não mereci.

...pelos lentes da(s) teoria(s) de aprendizagem(ns)

Quando entrei na profissão, minha introdução na teoria de aprendizagem estava muito relacionada ao behaviorismo. Fui ensinado que a aprendizagem era definida como uma *mudança observável em comportamento* e eu estava ciente do poder do reforço (positivo e negativo). A teoria de aprendizagem guiava-me em minha compreensão de seqüência e justificava o uso de textos unificados que era também uma forma de justificativa para alguns dos trabalhos de treinamento que eu associava como uma boa prática. A publicação de Bruner, *o Processo de Educação* (1960), proporcionava uma base para o que estávamos fazendo em termos da nova Matemática e de programas de Ciências. Compreendia-se que, se nós pudéssemos facilitar a aprendizagem de forma que as crianças entendessem os princípios estruturais da Matemática, as crianças iriam facilmente, muito mais facilmente, adquirir domínio do assunto e, subseqüentemente, elas teriam acesso à disciplina. Porém, em geral, eu realmente não estava ciente da relação entre o que eu estava fazendo e a teoria de aprendizagem. A seqüência era ditada pelo calendário por uma leitura de livros textos que estavam disponíveis. Eu era treinado no trabalho e desenvolvi habilidades auditivas e interrogativas razoáveis. Eu pensava que sabia muito sobre como as crianças aprendem, mas agora sei que, como um professor iniciante, não estava fundamentado em nenhuma teoria de aprendizagem.

⁶ É importante compreender que Raths et al. previnem o leitor que existem operações de raciocínio, e eles não recomendam que seu livro seja usado como um simples instrumento a ser seguido, como um livro de receitas culinárias. Esta é a minha perspectiva de professor iniciante, a qual estou compartilhando neste artigo.

Agora, entendo que se soubesse sobre as teorias de Piaget, a respeito de como nós operamos na escola e o que eu estava fazendo em minha sala de aula, eu poderia ter sido um membro do corpo docente muito melhor. Acredito que teria percebido que o diretor tinha trabalhado para assegurar que as séries inferiores fossem altamente estruturadas em termos de expectativas, com respeito à leitura e aos conhecimentos básicos ou fundamentais⁷. Somente quando as crianças começavam a se mover, segundo as fases de desenvolvimento de Piaget, à fase de *operações formais*, que éramos encorajados a abrir nosso currículo e desafiá-las de maneira que os observadores pudessem considerar não convencional. Porque muita atenção tinha sido dedicada ao desenvolvimento de habilidades básicas nas séries iniciais⁸, os que lecionavam nas séries posteriores estariam hábeis para ser *confrontadores* (Jacobs, 1967), que desenvolveriam questões e desafios que promoveriam níveis de motivação na sala de aula. Nesta escola, onde aprendi a ensinar, acredito que, se tivesse sabido como buscar essas informações, na verdade teria observado os estudantes assimilar e acomodar novas informações (Piaget, 1971). A compreensão desses fenômenos, eu penso, teria ajudado a me tornar melhor em minha arte e mais focalizado em termos de meu propósito. E, eu acredito, teria sido mais interessado em saber o que estava acontecendo nas séries anteriores.

A abordagem que usávamos em nossa escola representava o ponto de vista cognitivo estruturalista. Unindo o behaviorismo e as filosofias desenvolvimentistas, os professores foram encorajados a organizar o ensino em torno dos princípios de *aprendizagem por descoberta* (Kohler, 1959; Shulman e Keislar, 1966). Minha opinião reside no fato de que, embora a aula reportada neste artigo seja reflexo de uma abordagem por descoberta para ensinar e aprender, isso foi realmente mais *forma que substância*. Encontro pouca evidência sugerindo que as crianças tirassem qualquer conclusão significativa deste processo. Agora percebo que, embora os estudantes estivessem concentrados nas perguntas e observações em evolução que eles tinham se desenvolvido, eu tinha perdido todo o controle da estrutura operacional de sala de aula.

Agora, quando olho para trás, para as ações e interações de meus estudantes na aula do Dia de Colombo, percebo que, por não entender completamente as implicações curriculares da aula, eu abri mão não só do controle; abri mão da oportunidade de ajudar as crianças na formação de conceitos que eles poderiam ter aproveitado muito além da aula. Hoje, entendo que a formação de conceito é um processo complicado que “*não pode ser reduzido a associações, atenções, concepções, julgamentos e tendências determinantes(...) A característica mais importante deste processo... é o uso funcional de sinais ou palavras como meios, com os quais o estudante se encarrega do seu próprio processo psicológico(...)*” (Vygotsky, in Van Der Veer 1994, p. 212). Como um exemplo, Rachael dá um conceito à classe que pode ter sido perdido por alguns. Se eu tivesse aberto uma discussão em torno da *nomeação de pessoas*, eu poderia ter ajudado outros a entenderem a significação histórica e cultural dos nomes de cidades e municípios. Nós poderíamos ter discutido memória histórica e o fato de que a evidência sugere que muitos que fizeram história estavam atentos quanto a sua importância.

⁷ Nas séries inferiores a leitura era acentuada, mas a aprendizagem experimental ou por descoberta também eram. A escola trabalhava para assegurar que todas as atividades instrucionais fossem apropriadas conforme o desenvolvimento.

⁸ Os estudantes eram avaliados regularmente pelos professores, por meio de testes informais e padronizados, em intervalos regulares. Quando os professores sentiam que um estudante não estava desempenhando habilidades acima da série anterior, uma intervenção era considerada. A escola e o departamento de educação do município estavam bem assessorados para providenciar suporte neste sentido.

Tivesse eu tido uma melhor compreensão do processo de mediação (Dixon-Krauss, 1996; Fosnot, 1996, Vygotsky in Van Der Veer e Valsiner, 1994; Van Der Veer e Valsiner, 1993), acredito que teria tido maior apreciação para com os processos que eu estava iniciando e teria sido menos casual em como abrir as experiências para crianças em minha aula, sem estar preparado para facilitar um fechamento apropriado. Hoje, parece-me que há muito mais para ser aprendido por professores que, embora possam não ser as fontes do currículo, são eles os que o implementam. O currículo implementado pode ser visto como o processo guiado por um professor que facilita ao estudante nos processos de análise, aplicação e ajuste do conhecimento pessoal, que vai, apropriadamente, se diferenciar do conhecimento pessoal, ganho pela criança que se aloja em qualquer lateral do estudante. Agora entendo que, se eu conhecia isto ou não, estava facilitando o desenvolvimento da base de conhecimento pessoal de cada criança, que incluiu o desenvolvimento de um padrão pessoal por sucesso. Eu teria sido mais significativo se tivesse entendido o poder de mediação em aprendizagem e ensino e teria sido um professor melhor se tivesse entendido a natureza da conexão. Essas compreensões teriam me proporcionado uma base para minhas ações. Elas também teriam me proporcionado um conjunto diferente de olhares para usar quando estivesse me auto-avaliando no meu papel pedagógico.

Penso que, como meus colegas na escola, eu tinha uma filosofia de aprendizagem sob a orientação de nosso diretor, e que fomos levados a uma compreensão de nossa escola como um lugar sem igual, comprometidos com uma filosofia que hoje é conhecida como *construtivismo*. A melhor definição que encontrei para esta filosofia de aprendizagem é articulada por Catherine Twomey Fosnot:

Construtivismo é fundamentalmente não positivista e (...) se coloca (...) em oposição direta para ambos, behaviorismo e maturacionismo. Em lugar de comportamentos ou habilidades como a meta do ensino, desenvolvimento de conceito e compreensão profunda é o foco; em lugar das fases serem resultados de maturação, elas são compreendidas como construções ativas de reorganização do estudante. Construtivismo, como um construto psicológico, origina-se do campo, germinando da ciência cognitiva, particularmente o trabalho posterior de Jean Piaget, o trabalho sociohistórico de Lev Vygotsky e o trabalho de Jerome Bruner, Howard Gardner e Nelson Goodman, entre outros que estudaram o papel da representação na aprendizagem (Fosnot, 1996, p. 10-11).

Refletindo o passado da jornada, representada pela aula do Dia de Colombo, penso que hoje estou vendo por lentes das novas teorias de aprendizagem. Tenho alcançado um novo ponto de vista pelo qual entendo o poder que nós representávamos, aproximadamente, há trinta anos atrás, e fico imaginando se poderíamos ter feito um trabalho melhor, se tivéssemos tido suporte da teoria construtivista, embora nós a tivéssemos vivenciado.

...pelas lentes da cultura escolar

Quando penso retroativamente e me recordo da aula do Dia de Colombo, eu aceito minha própria crítica, mas argumento que a aula teve êxito, apesar do fato de que sabia menos sobre o que estava fazendo, se comparado com o que eu pensava que sabia. Porém, quando eu considero toda a escola e minha aula por uma perspectiva fundamentada em trinta anos de experiência, posso entender o sucesso da escola e os professores que trabalham sob a direção do Diretor.

A escola era um lugar muito seguro, porque a época era segura e a comunidade, como um todo, era segura. Dentro deste ambiente seguro, a escola era dinâmica e até mesmo ousada. É fácil ser dinâmico e ousado quando você está seguro. Acredito que aquilo era seguro por causa do ambiente cultural que resultava de uma cultura geral na qual nós vivíamos. A cultura foi definida por condições que incluíam padrões culturais gerais de classe média e a estabilidade econômica da maioria das famílias que viviam na cidade. Além disso, a comunidade compartilhava um conjunto de valores e convicções que incluíam um compromisso em promover uma educação pública excelente para todas suas crianças e jovens. Havia uma convicção de que a educação era o veículo para a manutenção e o avanço da classe social, e de que apoio às escolas que estavam no auge dos movimentos de currículo era apropriados. Finalmente, havia grande orgulho local no sistema educacional, e isto era demonstrado pelos altos níveis de apoio financeiro para as escolas.

Este clima educacional positivo proporcionou uma oportunidade para cada diretor escolar, no distrito, criar uma cultura única dentro de sua escola. No caso da escola em que eu lecionava, o diretor era um *líder transformador* (Burns, 1978). Ele criou a cultura que proporcionou o ímpeto para, virtualmente, todas nossas ações como professores. Com isto, quero dizer que ele estabeleceu *os artefatos* que definiram a cultura da escola e estabeleceu também *os ritos e rituais* que deram significado para as nossas ações, e estrutura para as nossas atividades. Adicionalmente, ele trabalhou conosco para moldar nossas *convicções e valores* com respeito à melhor prática (Ott, 1989). Ele fez isto, criando uma cultura para a qual convidou cada um dos professores e dos funcionários.

Os processos de elaboração da cultura eram, eu acredito, cuidadosamente projetados por um profissional atencioso, que teve uma visão clara do que ele queria que sua escola fosse. Como um resultado direto de um conjunto de decisões, cuidadosamente tomadas, ele movimentou o currículo da escola do teórico para o prático (Schwab, 1970, p. 2-3). As decisões tomadas pelo diretor proporcionaram conexões com a comunidade mais ampla, operando pelo mesmo calendário como todas as escolas no distrito; assim, unia a sua escola com o sistema mais amplo, por meio de um *artefato* cultural compartilhado. Respondendo corretamente a todas as políticas relativas à operação geral da escola, ele demonstrou *valores* compartilhados com o distrito escolar. E, obedecendo a todas as exigências relacionadas ao programa de avaliação aplicado a todo o sistema, sua escola demonstrou que participava dos *ritos e rituais* com o distrito.

A escola também tinha uma cultura que era única e, como tal, separada de todas as outras escolas na comunidade. As decisões tomadas pelo diretor incluía o estabelecimento de políticas que requeriam o uso de narrativas, ao invés dos boletins escolares tradicionais, e a implementação de um programa de leitura individualizado. Estes *artefatos* culturais distinguiam esta escola de todas as outras na comunidade. O *ritual* de assembléias regulares, às sextas-feiras pela manhã, caracterizando concertos por músicos clássicos profissionais, era apreciado pelos professores, estudantes e pais como sem igual para esta escola. O informal, mas poderoso acordo, assumido entre o diretor e o corpo docente, o qual determinou que as experiências prévias e interesses especiais dos professores tivessem um lugar nas suas salas de aula, estabeleceu um *rito* em que o corpo docente compartilhava quase tudo com os seus estudantes.⁹ E os altos níveis de reconhecimento e apoio administrativo, a importância de ambas música e arte para todos os níveis e a centralidade da biblioteca nas vidas de professores e estudantes fizeram com que todos no prédio sentissem que esta escola era diferente, enquanto tinha valores que a fizeram única entre as outras escolas na comunidade. Era o resultado desta cultura que fazia os professores sentirem-se confortáveis em trazer as suas personalidades para suas salas de aula.

Isso era uma cultura legítima de poder energizante (*empowerment*), e os professores trabalhavam em sua arte com um espírito que eu nunca tinha visto antes ou testemunhado até então – lembre-se de que essas são minhas recordações. Nós nos sentíamos como se o currículo fosse nosso para criar e implementar. O que não sabíamos sobre teoria, construímos com energia, e o que não sabíamos sobre pedagogia, inventávamos comprometidamente. Nosso diretor tinha criado uma filosofia energizante (*empowering*) que nos transformou em professores que deram vida a sua visão.

Considerações Finais

Eu fui treinado na tradição estabelecida por autoridades do campo de currículo. Hoje, direciono-me ao currículo com uma convicção de que há princípios que guiam apropriadamente nossas ações como *designers* e implementadores do currículo. Percebo que esta tradição tem, de fato, conduzido-me a olhar para vários aspectos do processo do currículo, de modo que tem sido descrito, freqüentemente, como *fechado ou linear*, mas penso que a tradição de currículo é mais aberto que fechado e mais circular que linear. A investigação na relação que une currículo e ensino por meio de reflexões sobre a jornada começa em uma forma tradicional.

Vinte e cinco anos depois de lecionar a aula para o Dia de Colombo, eu estava dirigindo ao longo da rua enfileirada com castanheiras que conduz à escola. Elas estavam maiores e pareciam impedir o sol porque seus ramos tinham crescido sobre a rua, criando uma pérgula de verde. Eu me sentia mais estranho do que pensava. Quando me virei para fora da estrada e abaixo da colina em direção à escola, senti-me como se eu estivesse vindo para casa depois de uma longa

⁹ Isto é semelhante às condições referidas como *solidariedade comunitária* por Patrick Slattery (1995).

jornada. A escola parecia-se muito como eu a lembrava – instalações físicas são estáticas – elas não crescem nem mudam.

Estacionei meu carro e caminhei sobre o *playground* onde alguns meninos locais estavam fazendo um jogo de futebol americano. Assisti durante algum tempo e então falei com algumas das crianças. Elas estavam indo bem na escola, mas não sabiam nada dos concertos de sexta-feira ou da biblioteca aberta – não achavam que ela era especial. Mas me asseguraram que a escola estava *muito bem*.

Muito bem?

Quando eu saía de carro para fora, na rua de árvores enfileiradas, percebi que tinha uma melhor compreensão do currículo implementado, que Jacobs (1967) descrevera. Percebi que, apesar de tudo que é dito e feito, experiência era o resíduo que restava depois de planejar e de ensinar. Entendi a verdade da concepção de currículo de Pinar como “*currere que enfatiza a própria capacidade dos indivíduos para reconceptualizar sua autobiografia*” (Schubert, 1986, p. 33). Dirigia continuamente, entrando em rodovias de que eu me lembrava até chegar à rua principal. As “*lojas de doces*” tinham desaparecido e o cinema também. Estacionei e passei rua abaixo, onde eu havia caminhado há muito tempo. A loja onde as crianças compravam os seus materiais escolares estava lá – mas o sinal na frente indicava uma mudança de proprietários. Cruzei a rua e caminhei para o gramado – o canhão tinha desaparecido!... Somente a base permaneceu. Encontrei um policial e indaguei a respeito – ele me falou que o canhão tinha sido roubado há vários anos atrás.

Deixando meu passado e voltando ao presente, meus pensamentos vagueiam de volta ao meu trabalho no campo do currículo. Eu pondero por que é que eu não abracei as teorias de meus colegas que defendem o pensamento e conceitos pós-modernos, como por exemplo *currere*, como elementos críticos no debate de currículo. Afinal de contas, esta jornada de volta a minha história, que me fez reconhecer a importância da autobiografia e narrativa, e sou, acredito, muito afinado com a noção de significados pessoais como o produto da educação. Entendo que experiência pessoal é importante e que os professores ajudam formar esta experiência. Eu sei que a cultura organizacional de uma escola pode ser uma força principal a definir o comportamento pedagógico do corpo docente e tenho certeza de que, embora professores talentosos sejam importantes, a cultura na qual eles trabalham é mais importante do que se pensa. Para mim, o grande desafio do trabalho de currículo está focado nas políticas e práticas, que influenciarão o desenvolvimento da cultura escolar. Este é o único modo pelo qual posso efetuar o currículo real – *currere*.

Referências

- BROUDY, H. S. **Paradox and promise: Essays on American life and education.** Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc, 1961.
- BRUNER, J. S. **The process of education.** New York: Vintage, 1960.
- BURNS, J.M. **Leadership.** New York: Harper & Row, 1978.
- Dixon-Krauss, L. **Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment.** New York: Longman, 1966.
- FOSNOT, C.T. **Constructivism: A psychological theory of learning.** In C.T. Fosnot, (ed.). **Constructivism: Theory, perspectives, and practice.** New York: Teachers College Press, 1966, p. 8-33.
- JACOBS, L. **Another look at the curriculum.** Child Study, vol 29, nº. 1, Spring. In Fain, et al. **Teaching in America.** Glenview, Ill. Scott, Foresman and Company, 1967.
- KOHLER, W. **The mentality of apes.** New York: Vintage Books, 1959.
- OTT, J.S. **The organizational culture perspective.** Pacific Grove, California: Brooks/ Cole Publishing Company, 1989.
- PIAGET, J. **Psychology and epistemology.** New York: Grossman, 1971.
- RATHS, L.E.; WASSERMANN, S.; JONAS, A.; ROTHSTEIN, A.R. (1967). **Teaching for thinking: theory and application.** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc, 1967.
- SCHUBERT, W. H. **Curriculum: perspective, paradigm, and possibility.** New York: Macmillan, 1986.
- SCHWAB, J. J. **The practical: a language for curriculum.** Washington, D.C.: National Education Association, 1970.
- SERGIOVANN, T.J. **Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice.** In T.J. Sergiovani & J.E. Corbally (eds.), **Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice.** Urbana, IL: University of Illinois Press, p. 1-11, 1984.
- SHULMAN, L. S.; KEISLAR, E.R. **Learning by discovery.** Chicago: Rand McNally, 1966.
- SLATTERY, P. **Curriculum development in the postmodern era.** New York: Garland Publishing, Inc, 1995.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Understanding Vygotsky: a quest for synthesis.** Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1993.
- VYGOTSKY, Lev, The development of thinking and concept formation in adolescence. In: VAN DER VEER, R.; VALSINET, J. (Eds.). **The Vygotsky reader.** Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994, p. 185-265.

