

Capítulo 2

Planejamento

Conforme explicitado no capítulo anterior, a ação de planejar o currículo se confundiu, por muitos anos, com a própria noção de currículo. A teoria do currículo se dedicava à proposição dos melhores modelos ou métodos de planejamento curricular. O estudo do currículo era o estudo das formas de planejá-lo. Trata-se de uma tradição que inaugura os estudos curriculares, mas que é bastante forte até hoje. Neste capítulo, vamos abordar alguns modelos ou métodos de planejamento curricular. Para escolhê-los, levamos em consideração sua importância histórica, especialmente tendo em conta o planejamento de currículo no Brasil.

Trata-se de uma seleção marcada pela racionalidade tyleriana, sem dúvida, a mais pregnante no que concerne ao planejamento curricular. No Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de elaboração curricular de Tyler. Também as publicações sobre (planejamento de) currículo trazem essa marca, sendo adaptações de textos norte-americanos ligados a essa tradição. Iniciamos o capítulo explorando em detalhes, devido a sua relevância, o próprio modelo de elaboração curricular de Tyler. Complementamos essa discussão explorando a tecnologia de construção de objetivos (que se desenvolveu a partir de Tyler) e atualizando-a com uma discussão sobre currículo centrado em

competências, aspecto de destaque nas políticas curriculares recentes. Esse procedimento envolve certa dose de liberdade, deslocando temporalmente as proposições de Tyler. Isso só é possível porque as estamos tomando como uma racionalidade que vai além de um mero modelo. Nessa linha de argumentação, abordamos o modelo elaborado por César Coll, em 1987, como parte dessa racionalidade, explicitando sua atualidade na produção de sentidos para o planejamento curricular.

Ao final do capítulo, como fizemos no capítulo anterior e faremos nos subsequentes, salientamos que os sentidos de currículo e planejamento curricular que construímos ao longo do texto são marcados pela centralidade que demos à racionalidade tyleriana. Em um breve panorama, destacaremos alguns sentidos construídos por outras tradições do campo do currículo (ou da pedagogia), sem o destaque que conferimos à racionalidade tyleriana. No geral, tais tradições não constroem um discurso sobre o planejamento do currículo, mas, de alguma forma, falam sobre planejamento ao priorizar outros aspectos da teoria curricular.

A racionalidade de Tyler

Tyler é, indubitavelmente, o nome mais conhecido do campo do currículo, tendo sido o responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o desenho de currículos. Para além de um modelo, poderíamos falar em uma racionalidade ou um discurso que condiciona muitas das experiências de elaboração curricular, a despeito das matrizes teóricas que as alicerçam. Trata-se de uma racionalidade que se poderia chamar técnica ou sistêmica, abordagem preocupada centralmente com a eficiência que estava no auge nos anos 1950. Como visto no capítulo 1, a racionalidade tyleriana se baseia na definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem seu domínio.

A obra central de Tyler data de 1949 e é denominada *Princípios básicos de currículo e ensino*.¹ Trata-se de um livro de pouco mais de 100 páginas, dividido em cinco capítulos, cada um deles dedicado a uma das questões que Tyler considera centrais para o planejamento de um currículo: que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar? Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem? Como o estafe de uma escola ou faculdade pode trabalhar na elaboração do currículo?

Antes de passarmos as respostas do autor a cada uma dessas questões, é importante ressaltar que, nesta obra, Tyler não se preocupa com a organização do sistema de ensino, pressupondo-a como dada. Decisões sobre, por exemplo, o número de anos de escolarização obrigatória, existência ou não de retenção de alunos, não foram consideradas como princípios básicos de currículo. Mesmo questões sobre a estrutura do currículo — disciplinar, por áreas temáticas, misto ou totalmente integrado; e com componentes que apresentam continuidade temporal (normalmente explicitado por I, II e III a cada período) ou isolados — somente são tratadas de forma periférica ao se abordar a organização das experiências de aprendizagem. Nesse momento, ele defende organizações estruturais que contemplem planejamentos para blocos temporais maiores, evitando a fragmentação, assim como que dividam o tempo diário em uma série de atividades, de preferência conduzidas por mais de um professor. Tyler concebe os princípios básicos de currículo muito mais como a organização das experiências dentro de cada componente curricular.

A primeira é a pergunta a que Tyler deu maior ênfase, na medida em que é da boa definição dos objetivos educacionais que depende parte considerável da eficácia do currículo. Para respondê-la, como mencionado no capítulo 1, Tyler defende que se considere um conjunto de aspectos emanados do que denomina “fontes para os objetivos”.

1. TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.

Tais fontes são os estudos sobre a natureza dos alunos e sobre a vida contemporânea, assim como a opinião dos especialistas sobre a organização do conhecimento. Ou seja, o elaborador de currículos deveria partir de uma análise da realidade para a qual o currículo está sendo desenhado e da resposta de especialistas sobre qual o conhecimento de sua área necessário a um jovem que não vá se especializar nela. Ainda que de forma tímida, é a primeira vez que esse conhecimento surge como relevante para a formulação de currículos. Com a definição de tais fontes, Tyler busca integrar diferentes modelos de planejamento curricular que estavam, como vimos no capítulo 1, ora centrados na criança (natureza dos alunos) ora no adulto socialmente inserido que ela se tornaria (natureza da vida contemporânea). Para além das fontes, Tyler define, ainda, a necessidade de filtros que visam a adequá-los às capacidades das crianças (filtro psicológico) e aos valores que a sociedade pretende perpetuar por intermédio da escola (filtro filosófico). Uma das mais acirradas críticas ao pensamento de Tyler diz respeito ao filtro filosófico que acaba por dar centralidade à manutenção dos valores sociais. Ainda que Tyler aponte a possibilidade de o filtro filosófico indicar o desejo de mudança, o currículo funcionaria, para seus críticos, como instrumento de forte controle social, ajudando a promover a harmonia social.

Além das fontes e dos filtros para a definição dos objetivos, Tyler dá destaque à formulação dos objetivos. Inicialmente, condizente com a abordagem comportamental adotada, Tyler indica que os objetivos devem ser definidos em termos da mudança esperada no aluno ao final do processo e nunca em relação à ação do professor, como era mais comum. Como expressão da mudança esperada, os objetivos não podem se restringir a uma lista de conteúdos, mas precisam associá-los a comportamentos. Nesse sentido, todo objetivo tem, para Tyler, que definir um comportamento e um conteúdo a que ele se aplicam, evitando generalizações como “desenvolver o pensamento crítico”. Um objetivo adequado deveria apontar em relação a que conteúdo o pensamento crítico deveria ser desenvolvido, como: “analisar as causas da miséria no Brasil contemporâneo”.

Mesmo no exemplo contendo comportamento e conteúdos, o comportamento é expresso de forma ampla com a formulação “analisar”, considerado adequado em função das finalidades do currículo. Para o autor, o nível de detalhamento dos comportamentos é função daquilo que se deseja com o currículo, no entanto, é fundamental que a descrição dos comportamentos (e também dos conteúdos, mas essa é geralmente mais fácil) seja precisa o suficiente para guiar a ação. Ao mesmo tempo que se preocupa com a descrição precisa dos comportamentos, Tyler quer evitar a excessiva pulverização de objetivos não relacionados, o que os tornaria menos eficazes no direcionamento da ação. Para tanto, indica como positivo que se estabeleça um conjunto de poucos comportamentos a serem trabalhados em relação a múltiplos conteúdos. Dessa forma, seria possível construir uma tabela em que nas colunas se apreciariam todos os conteúdos aos quais um comportamento se aplica e nas linhas os comportamentos esperados a partir do trabalho com cada conteúdo. A tabela, como exemplificada a seguir, seria um instrumento para facilitar a visualização do currículo pelos professores:

	Comportamento: compreender fatos e princípios	Comportamento: aplicar princípios	Comportamento: demonstrar atitudes sociais
Conteúdo 1	X				X
Conteúdo 2	X				X
...					
Conteúdo n	X		X		

O detalhamento do capítulo sobre objetivos educacionais contrasta com a pouca atenção dada por Tyler às duas questões subsequentes que discorrem sobre a seleção e organização das experiências de aprendizagem para um ensino eficaz, ou seja, para um ensino capaz de levar à consecução dos objetivos de forma econômica. Inicialmente, cumpre

destacar a utilização da expressão experiência de aprendizagem para designar a interação entre o aluno e o ambiente. Fiel ao comportamentalismo, Tyler acredita ser possível aprender apenas pela participação ativa. Assim, o docente deve controlar o ambiente e criar situações estimulantes às quais o aluno deve reagir.

A identificação das experiências capazes de promover os objetivos educacionais desejados segue alguns princípios gerais: que o aluno seja levado a praticar o comportamento desejado e que o faça em relação aos conteúdos a que se referem os objetivos; que o aluno fique satisfeito ao realizar a experiência; que o aluno tenha condições de realizar a experiência com sucesso; que as experiências sejam diversificadas, sem necessariamente estarem todas previstas no currículo; que se observe que cada experiência produz vários resultados, de modo a ser possível escolher experiências que atinjam vários objetivos, mas se deve estar atento a resultados indesejáveis. Especialmente os dois últimos princípios deixam claro que a visão de Tyler sobre seleção das experiências não é tão mecânica e determinada, havendo espaço para a decisão de professores.

No que tange à organização das experiências, Tyler defende que ela se dê horizontal (de uma área com a outra) e verticalmente (no tempo). Assim, os princípios dessa organização são definidos como continuidade, sequência e integração. A continuidade e a sequência relacionam-se com a organização vertical, de modo a um objetivo importante ser reiterado em várias experiências em diferentes fases do currículo. Essa continuidade precisa, no entanto, ser ampliada, o que se consegue fazendo com que cada experiência se torne um pouco mais difícil do que a anterior (sequência). A integração, por sua vez, se refere à organização horizontal. Ela indica que as experiências vividas na mesma fase da escolarização devem interagir de modo que o aluno perceba certa unidade. Tais princípios devem ser efetivados levando-se em consideração seu significado psicológico para o aluno, ou seja, devem se aplicar às experiências dos alunos e não a uma organização lógica abstrata (ambas podem coincidir, mas nem sempre isso ocorre).

Para atingir os princípios de continuidade, sequência e integração, Tyler propõe como primeira tarefa identificar os elementos organizadores do currículo, aqueles capazes de direcionar à organização. Trata-se de conceitos fundamentais que podem ser trabalhados em diferentes níveis de aprofundamento ao longo de toda a etapa de escolarização e em diferentes disciplinas. Apesar de conceitos gerais — como, por exemplo, capacidade de ler e compreender; aptidão para resolver problemas; atitude de respeito ao outro —, não são óbvios nem facilmente determináveis. Sua seleção deve ser realizada por uma equipe, na qual os especialistas desempenham função de destaque, ainda que o privilégio deva ser dado à organização psicológica das experiências.

No que tange à seleção e à organização das experiências escolares, Tyler opera com uma margem ampla para a atuação do professor, diferentemente do que ocorre em relação à definição dos objetivos. Ainda que defina princípios gerais de seleção e organização e forneça numerosas sugestões, há reiteradas menções ao fato de que há muitas outras experiências e formas de organizá-las que podem ser eficazes e de que o planejamento deve ser prévio e se desenvolver também durante o processo de ensino. A participação das escolas na elaboração do currículo é retomada nas últimas páginas dos “princípios para elaboração de currículo e ensino”, em que se destaca a importância do professor no processo.

Compondo com a definição dos objetivos educacionais, o cerne do pensamento de Tyler, a avaliação da eficácia da aprendizagem é a última etapa do planejamento curricular. Ela é realizada por intermédio de instrumentos que visam a determinar em que medida os objetivos educacionais de ensino foram atingidos. Trata-se de uma avaliação guiada pelos objetivos e centrada no aluno, mas seu foco é o currículo: fornecer informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagem na modificação dos comportamentos dos alunos. Tyler trata a informação que a avaliação fornece a alunos e pais sobre o seu desempenho como um uso acessório da mesma.

Como procedimento para informar sobre a eficácia do currículo, a avaliação, tal como descrita pelo autor, pode ser realizada por amos-

tragem de alunos ou até mesmo de situações em que o comportamento é demonstrado. Deve também ser realizada em diferentes momentos, pelo menos antes e depois da aplicação do currículo (e de preferência também tempos depois), de modo a permitir diagnosticar precisamente os problemas. São múltiplos os instrumentos utilizados para tal finalidade, sendo fundamental que seja medida a consecução de todos os objetivos.

Não é nada simples a construção dos testes mencionada por Tyler. O princípio básico é que os testes devem se reportar diretamente ao conjunto de objetivos; no entanto, a tarefa de criar uma situação capaz de levar o aluno a demonstrar um comportamento nem sempre é fácil. Testes escritos, por exemplo, não servem para uma série de comportamentos; testes práticos são difíceis de aplicar. Além das situações, é preciso ainda definir como será expresso o resultado (notas, conceitos, adjetivos) e o significado de cada um desses resultados. Ou seja, quando se diz que a capacidade de leitura de um aluno é regular, o que isso significa? Para um elaborador técnico de currículos como Tyler, é necessário que essa resposta signifique o mesmo para toda e qualquer pessoa, ou seja, que o teste seja objetivo. Para além da objetividade, os testes devem ser, ainda, fidedignos e válidos. Isso significa, respectivamente, que o resultado possa ser replicado e diga respeito àquilo que está sendo avaliado. Não nos deteremos aqui nos aspectos técnicos de produção dos testes, pois, como viemos destacando, o mais importante é que o resultado de sua aplicação indique pontos fortes e fracos em relação ao alcance de cada um dos objetivos estabelecidos no currículo. É a partir dessa informação que se infere a eficácia do currículo e que se procedem as alterações necessárias.

Como podemos observar, diferentes aspectos da racionalidade tyleriana estão até hoje presentes em vários documentos curriculares. A estrutura definida por Tyler: objetivos/experiências de aprendizagem/avaliação é talvez ainda a mais utilizada. A necessidade de articulação vertical e horizontal das atividades também tem se configurado como uma preocupação importante a ser tratada no capítulo 6. Isso não significa, no entanto, que Tyler tenha sido uma unanimidade.

Muito pelo contrário, como já vimos no capítulo 1, numerosas críticas foram apresentadas ao modelo. Isso não diminui, no entanto, sua importância no campo.

Alguns desdobramentos da racionalidade tyleriana: dos objetivos às competências

Ainda que as críticas à racionalidade técnica no currículo tenham se avolumado a partir dos anos 1970 nos Estados Unidos e na Europa e dos anos 1980 no Brasil, a racionalidade tyleriana tem muitos desdobramentos na teoria curricular. A relevância da definição de objetivos e de sua avaliação no modelo de Tyler cria um amplo movimento no sentido de explorar tecnicamente tais atividades.

Os anos 1950 foram marcados pela Guerra Fria e por uma forte intervenção dos Estados Unidos nos países latino-americanos, o que se alastraria pelas décadas subsequentes. Os investimentos norte-americanos em seus próprios projetos educacionais, buscando a melhoria da educação como forma de fazer frente à corrida tecnológica, eram secundados por pesados aportes financeiros que traziam para o Brasil parte das inovações produzidas nesses projetos. O exemplo mais citado neste sentido é o projeto de elaboração curricular coordenado por Bruner, que será explorado no capítulo 5. Entendemos, no entanto, que do ponto de vista de penetração nos estudos e nas políticas curriculares no Brasil, além do próprio Tyler, as discussões de Benjamin Bloom e Robert Mager foram mais centrais.

O trabalho de Bloom possivelmente só perde em influência para os princípios de Tyler e, na verdade, é um desdobramento de questões por ele desenvolvidas em sua discussão sobre os objetivos educacionais. Mesmo que a proposta de Bloom seja ajustar as condições de aprendizagem às necessidades do aluno (retomando os princípios do progressivismo), sua análise opera com a lógica hierarquizada do comportamentalismo. Sua atenção está voltada, de forma preponderante, para

a definição dos objetivos educacionais e para a sua organização em classes que possam guiar as experiências de aprendizagem e a avaliação. Cria o que denominou taxionomias de objetivos educacionais, divididas em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Em cada um desses domínios, o autor propôs um conjunto de níveis em que um conteúdo determinado poderia ser tratado. Ainda que defendendo a importância dos três domínios e denunciando o privilégio conferido pelos currículos ao domínio cognitivo, sua taxionomia mais desenvolvida aplica-se a esse domínio. Em relação aos domínios afetivo e psicomotor, assim como ao cognitivo em menor número, outras taxionomias foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos.

A título de exemplo, a taxionomia do domínio cognitivo de Bloom,² datada de 1956, é um modelo analítico que propõe a classificação de todos os objetivos cognitivos em seis níveis: conhecimento (de fatos ou conceitos); compreensão; aplicação; análise; síntese; e avaliação. Trata-se de um modelo hierárquico em que os níveis mais altos subsumem os mais baixos. Além de explicitar a natureza do comportamento e, dessa forma, guiar o ensino e a avaliação, a taxionomização dos objetivos seria útil também para facilitar o elaborador dos currículos. Bloom espera ser possível evitar, por exemplo, que todos (ou a ampla maioria) os objetivos pertençam aos níveis mais baixos, o que implicaria poucas oportunidades de uma formação mais ampla. A concentração dos objetivos nos níveis mais elevados também seria indesejável, na medida em que poderia levar a dificuldades em atingi-los por ausência de pré-requisitos. Uma adequada distribuição dos objetivos entre os níveis poderia oportunizar um currículo mais eficaz. Ainda que essa distribuição seja função do tipo de formação pretendida (em cursos profissionalizantes, por exemplo, há concentração no nível de aplicação), para uma formação básica, espera-se que o número de objetivos nos níveis mais básicos seja maior e que esse vá diminuindo na direção do nível de avaliação.

2. BLOOM, Benjamin. *Taxionomia de objetivos educacionais*: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

Em sequência ao trabalho de Bloom, em 1962, Mager publica seu manual intitulado *A formulação de objetivos de ensino*.³ O autor defende a maior precisão na definição dos objetivos educacionais em termos comportamentais, com o argumento de que a avaliação eficiente dos currículos depende dessa definição. Ainda que esse argumento não seja novo, Mager o radicaliza, propondo um conjunto de regras para a elaboração e redação de objetivos precisamente mensuráveis. Com isso, ele pretende responder à demanda de projetos governamentais por parâmetros para avaliar os programas financiados. A precisão na definição do que esperar é a tônica da proposta, de modo que os objetivos precisam explicitar uma audiência; um comportamento esperado; uma condição, ou seja, uma exigência; e um critério, aquilo que indicaria o alcance do objetivo. Assim, passa-se a esperar que os objetivos informem mais do que um comportamento e o conteúdo a que seria aplicado, como se observa no exemplo: dado um conjunto de afirmativas corretas e erradas sobre a conservação ambiental (*condição*), o aluno (*audiência*) deverá ser capaz de identificar as corretas (*comportamento*) com exatidão (*critério*) e explicar por que as selecionou (*comportamento*) em, no máximo, dez palavras (*critério*). Como se pode inferir deste exemplo, a formulação detalhada dos objetivos torna-os muito específicos e incapazes de explicitar comportamentos mais amplos. Com efeito, a ampla aceitação da formulação de Mager leva a currículos que listam inúmeros objetivos para cada unidade de ensino.

Além das mudanças históricas vividas em todo o mundo em fins dos anos 1960, o próprio distanciamento dos currículos, por sua atomização e por seu desejo excessivo de controle da prática concreta das escolas, propicia o aumento das críticas. Algumas dessas críticas mais contundentes foram abordadas no capítulo 1. Cumpre, no entanto, ressaltar que nem todas as críticas visam à superação radical da racionalidade tyleriana em seus desdobramentos. Algumas se dispõem a integrar comportamentalismo e humanismo, seguindo a pretensão do próprio Bloom. Nessa linha, Eva Baker e James Popham advogam em

3. MAGER, Robert. *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.

favor de reorganizar os objetivos até então vigentes, de modo a construir um sistema de conceitos tecnologicamente útil para a escola em seu esforço na melhoria das condições humanas. Em contraposição a objetivos cada vez mais atomizados, Baker e Popham⁴ propõem a noção de competência (ou domínio).

As competências propostas pelos autores são amplas e abarcam um conjunto de comportamentos, denominados habilidades, considerados fundamentais em determinada área e que devem integrar os três domínios propostos por Bloom. A elaboração curricular, assim como a avaliação, têm a competência como meta, e o objetivo do processo de ensino é a maestria ou o domínio das competências. Para tanto, cada competência é analisada e decomposta nas habilidades, fundamentais, embora insuficientes, para o domínio da competência. Embora retomem o sentido de totalidade, as competências mantêm a matriz comportamental, na medida em que são produto do domínio de habilidades intermediárias. A diferença é que, ao invés de se valorizar, como no modelo avaliativo de Tyler, cada habilidade, a proposta de Baker e Popham visa apenas à competência, sendo as habilidades apenas etapas intermediárias do desenvolvimento curricular.

É inegável que tal concepção de competência é parte da ideia de competência como ela hoje vem sendo utilizada pelas políticas curriculares em diferentes países e também no Brasil. Desde as reformas curriculares dos anos 1990, muitas políticas têm dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação. Recuperam, assim, o cerne da racionalidade tyleriana — a vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos. Para tanto, reeditam a necessidade de mecanismos que permitam avaliar os alunos e o têm feito com base na definição prévia de competências a serem atingidas, ainda que definam competência de formas diversas.

Como é discutido no capítulo 11, as políticas curriculares envolvem a retomada de sentidos históricos, mas os subvertem na construção de

4. BAKER, Eva; POPHAM, James. *Como ampliar as dimensões dos objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.

novos sentidos. Assim, ao afirmarmos que a racionalidade tyleriana é reeditada, não queremos dizer que algo como um sentido de currículo por ela proposto é recuperado. Isso seria anacrônico. Nosso argumento vai no sentido de que há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação.

Com essa compreensão, é preciso destacar outra contribuição, também fragmentária, para a noção de competência, tal como vem sendo construída pelas políticas recentes. Trata-se de um discurso de matriz estruturalista desenvolvido na França na década de 1970 e depositário da concepção de esquema de Piaget. Um esquema seria o que há de invariante em uma ação ou operação, no entanto, pequenas acomodações permitem que ele se adeque a situações singulares. Os sujeitos possuiriam um conjunto de esquemas mais gerais que lhes permitiriam, quando acionados em situações concretas, operações diversas como abstração, conceitualização, comparação, síntese, julgamento. Diariamente, os sujeitos acionam, sem notar, vários esquemas — uma espécie de inconsciente prático ou *habitus*⁵ —, com o qual criam práticas adaptadas a situações novas. Para situações mais complexas, em que é necessário lançar mão de vários esquemas que competem entre si e se recombinaem, os esquemas estabilizados que compõem o *habitus* podem ser insuficientes. Em face de tais situações, torna-se necessária uma intervenção educacional com a função de criar competência para que os sujeitos possam acionar esquemas com eficácia frente a uma situação nova.

Há dois aspectos que diferenciam claramente a noção de competência cognitivo-construtivista da perspectiva comportamental a que viemos nos referindo. O primeiro é que ter competência não significa aplicar conhecimento a situações dadas, um dos níveis da taxionomia cognitiva de Bloom. Trata-se de algo muito mais complexo, que não

5. BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Introdução e organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

pode ser reduzido a uma associação linear (ou multilinear) de esquemas. Os esquemas se reconstróem no processo de associar-se, de modo que toda competência construída, além de uma competência, é ferramenta para a construção de competência. A segunda distinção diz respeito ao fato de que toda competência é construída na prática social concreta. Diferentemente dos comportamentalistas, para quem os alunos também têm que experimentar situações em que o comportamento é expresso, a prática social concreta é mais complexa. Nela, não há uma situação igual à outra na qual a competência pode ser treinada e adquirida, assim como que o sujeito não é mais o mesmo depois de acionar seus esquemas de forma competente em uma dada situação. Se tais diferenças são cruciais e afastam a noção cognitivo-construtivista de competência da racionalidade tyleriana, nem sempre se pode dizer o mesmo quanto ao seu uso para a elaboração de currículos.

Phillipe Perrenoud é um dos autores que têm se utilizado dessa noção de competência no planejamento do currículo. Defendendo as competências transversais, o autor sugere que, para defini-las, sejam analisadas as diferentes práticas sociais. Tal análise visa à extração de características gerais da ação humana que funcionariam como competências. O problema reside em que o exercício de extrair características gerais das práticas sociais corresponde a abstraí-las de seus contextos e de seus conteúdos. Com isso, elimina-se a complexidade inerente à noção de competência, transformando-a em associação linear de esquemas mentais prévios e característicos do humano. Tal linearidade é explicitada pelo autor quando defende que competências de alcance limitado podem funcionar como recursos para o desenvolvimento de competências maiores e propõe que se busque mobilizá-las independentemente e coordená-las para atuar sobre a situação global.

A dificuldade de operar com um conceito complexo de competência, que destaque seu caráter situado, acaba transformando a competência em condição para o desempenho. O desempenho certificaria, então, a competência, tal como o fazia em relação aos objetivos comportamentais. Isso é o que se tem observado em muitos documentos de política, não apenas no Brasil. Ainda que optem por uma matriz

cognitivo-construtivista no que concerne ao conceito de competência, ao proporem o currículo, por vezes, explicitam-nas como objetivos cuja consecução implica uma ação externa do sujeito sobre o mundo. Mais do que isso, relaciona-as a metas a serem testadas, integrando fragmentos de sentidos cognitivo-comportamentais com os princípios caros à racionalidade tyleriana.

Como já salientamos, seria, no entanto, um contrassenso defender que a racionalidade tyleriana que percebemos presente nas políticas recentes seja essencialmente aquela proposta por Tyler. Trata-se de uma tradição que veio se deslocando no tempo e no espaço e, se presente hoje nas políticas curriculares, só o é como fragmentos reterritorializados e resincronizados num mundo no qual as formas de saber e produzir já não são mais as mesmas. Por mais que a noção de competência apareça em muitas políticas expressas como comportamentos, também não é incomum que sejam expressas no que Perrenoud definiria como características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. O deslizamento entre tais formulações se insere no contexto do que tem sido chamado de pós-modernidade. Se os objetivos comportamentais de Tyler respondiam, entre outras, às demandas de uma industrialização em ascensão, as competências tal como aparecem nas recentes políticas curriculares respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição. São, portanto, outra e a mesma coisa. Vão no esteio da racionalidade tyleriana (e eficientista) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, dela se afastam propondo competências gerais, na medida em que as necessidades desse mercado não mais podem ser precisadas.

O caráter geral de competências como saber-aprender, saber-fazer, saber-ser se insere num panorama de crise do cientificismo. As críticas ao realismo que destacamos no capítulo 1 puseram em xeque o conceito de verdade como adequação do conhecimento àquilo que supostamente representava. Não havendo mais uma única verdade, a ciência e o conhecimento perdem seus principais elementos legitimadores. O

conhecimento não pode se pretender válido por representar a realidade e a ciência não pode mais se arvorar relevante porque descobre a verdade. A importância do saber passa a ser sua capacidade de gerar uma ação, a medida do conhecimento é sua utilidade. O saber é performático e será tão melhor quanto mais se adequar aos critérios de competência partilhados pela tradição e pela sociedade a quem cabe avaliá-lo. Assim, as competências gerais apontam as *performances* para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las. Mais uma vez, as competências contemporâneas se afastam da racionalidade tyleriana marcada pela cientificidade e, no mesmo movimento, dela se aproximam. Seu caráter performático amplia e aprofunda o papel da mensuração de resultados central naquela racionalidade.

É, nesse sentido, que julgamos possível pensar as políticas curriculares recentes como desdobramentos da racionalidade tyleriana. Aceitando que a tradição em torno de objetivos comportamentais tornou o currículo *accountable*, as aproximações entre essa tradição e as recentes políticas curriculares parecem óbvias. Também elas julgam toda a experiência educativa por quão competentes os sujeitos se tornam em relação a patamares predefinidos, tendo em conta especialmente as demandas do mundo contemporâneo em constante mudança.

O modelo proposto por César Coll

Existe uma clara aproximação entre o modelo de elaboração curricular proposto por César Coll e a racionalidade tyleriana. Com efeito, seu modelo é construído em torno das quatro questões explicitadas anteriormente, cujas respostas, se marcadas pelo fim dos anos 1990 e pela matriz piagetiana do autor, não deixam de guardar profundas semelhanças com as fornecidas por Tyler. Esse é um dos motivos pelos quais abordamos esse modelo de planejamento curricular: mostrar que as perspectivas técnicas de elaboração curricular não são parte do passado. O outro é a importância que o modelo tem em recentes reformas curriculares, não apenas a brasileira, mas também nela.

A matriz para elaboração de currículos é proposta por Coll, em 1987, no livro denominado *Psicologia e currículo*,⁶ definido como um testemunho de sua atividade na elaboração da reforma curricular espanhola de fins dos anos 1980. Nesse sentido, seu modelo de elaboração curricular tem por horizonte um projeto curricular para a escolarização obrigatória a ser implementado nacionalmente ou por um poder central. Pressupõe, portanto, a existência de um âmbito legal básico que define a obrigatoriedade da educação escolar e que estabelece sua duração, assim como a duração dos ciclos. Nenhum desses aspectos é objeto de discussão na obra.

Nesse contexto, o currículo de Coll é organizado linearmente, envolvendo as decisões sobre as finalidades do sistema educacional, legalmente estabelecidas; sobre os objetivos gerais do ensino obrigatório; sobre os objetivos gerais de cada ciclo e sobre o projeto curricular básico de cada área para o ciclo. No que respeita aos diferentes níveis de objetivos, tal como Tyler, o autor propõe que tais decisões devem levar em conta, além do âmbito legal, uma espécie de diagnóstico da realidade que funciona como fontes do currículo. Tais análises devem levar em conta quatro referenciais específicos: a) socioantropológico, que considera os diferentes aspectos da realidade social em que o currículo será aplicado; b) psicológico, que se volta para o desenvolvimento cognitivo do aluno; c) epistemológico, que se fixa nas características próprias das diversas áreas do saber tratadas pelo currículo; e d) pedagógico, que se apropria do conhecimento gerado na própria sala de aula em experiências prévias. Ainda que todas as fontes sejam relevantes e devam ser consideradas, Coll dá atenção especial à psicológica, na qual articula um conjunto de princípios básicos. Tais princípios podem ser resumidos pelo respeito a conceitos do campo da psicologia da educação: nível de desenvolvimento operatório (psicologia genética); zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky); conhecimentos prévios e aprendizagem significativa (Ausubel); assim como na menção a esquemas de conhecimento tal como utilizados por abordagens estruturalistas e sistêmicas.

6. COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1997.

Escola
Univ. de Barcelona / Espanha
O livro foi consultado no
no dia 10 de maio de 1997
59

O projeto curricular básico do ciclo se inicia com a definição dos objetivos gerais do ciclo e seu desdobramento em objetivos gerais de cada área no mesmo ciclo, assim como a decisão sobre quais áreas abarcadas pelo currículo são as primeiras etapas do projeto curricular básico a serem estabelecidas no primeiro nível de concretização. É a partir da definição das capacidades a serem adquiridas ao final do ciclo em cada uma das áreas que se definem, nessa ordem, os conteúdos, os objetivos finais, na forma de resultados cognitivos esperados dos alunos, e as orientações didáticas. Tais decisões são tomadas no que o autor denomina primeiro nível de concretização curricular, ou seja, no nível de decisão a cargo de uma autoridade central responsável pelo desenho da escolarização obrigatória.

Os conteúdos são definidos como saberes e formas culturais a serem selecionados por facilitarem a aquisição dos objetivos gerais da área. Os critérios dessa seleção relacionam-se diretamente às fontes do currículo, úteis não apenas para a definição dos objetivos gerais da escolarização, mas para definir o que ensinar. Os conteúdos são classificados em três grandes tipos a partir de uma divisão inicial em seis estratos. O primeiro tipo é constituído de conteúdos referentes a fatos/conceitos e princípios, englobando conceitos e os fatos discretos a que se referem, assim como a relação entre eles. O segundo é formado apenas pelos procedimentos correspondentes a um conjunto de ações orientadas para uma meta. Por fim, os conteúdos podem dizer respeito a valores, normas e atitudes, um *continuum* que implica princípios normativos que regem a ação dos sujeitos. Alguns currículos podem apresentar mais conteúdos de um ou outro tipo, sendo importante evitar que todos os conteúdos pertençam a um dos tipos por pura falta de atenção aos demais.

A partir da classificação dos conteúdos, esses são apresentados sob a forma de objetivos finais, ou seja, são relacionados a verbos que explicitam resultados esperados na forma de comportamentos que podem ser discretos ou complexos. Ainda que pressuponha correspondência entre conteúdos e objetivos finais, ela não é absoluta: tanto um conteúdo pode ser expresso por mais de um objetivo quanto os objetivos podem se referir a mais de um conteúdo.

Orientações didáticas gerais fecham o projeto curricular definido no primeiro nível de concretização. Englobam uma tomada de posição construtivista em relação à aprendizagem e à intervenção pedagógica, princípios básicos a serem seguidos na avaliação e orientações didáticas. Tais orientações são guiadas pela opção construtivista, pelos objetivos finais e pelos conteúdos a serem tratados e facilitam a definição de critérios de avaliação compatíveis. Interessante notar que essas orientações de natureza construtivista se articulam com conteúdos taxionomizados e objetivos definidos de forma comportamental. O deslizamento entre essas duas perspectivas é explicitado na discussão sobre avaliação que Coll indica ter duas funções: ajustar a intervenção pedagógica às necessidades individuais e determinar o grau de alcance dos objetivos do projeto curricular.

Uma vez que as principais decisões curriculares tenham sido tomadas pelo poder central, as autoridades educacionais locais (no caso do Brasil, estados e municípios) são as responsáveis pelo segundo nível de concretização curricular. Nesse nível, os conteúdos são analisados e sequenciados ao longo dos ciclos, de modo que os aprendizados possam ser distribuídos no tempo no terceiro nível de concretização. Trata-se de uma tarefa realizada para cada um dos blocos de conteúdos, apoiando-se em uma análise estrutural dos componentes que os constituem de modo a garantir uma aprendizagem significativa. Tendo por horizonte os mapas conceituais de Ausubel, tal tarefa implica a identificação dos componentes principais, a análise das relações entre eles (por exemplo, subordinação, causa-efeito, ordem, prioridade), o estabelecimento de estruturas de conteúdo e, por fim, a sequenciação dos componentes de acordo com essas estruturas. Os critérios de sequenciação propostos por Coll derivam dos princípios da aprendizagem significativa: do mais geral ao mais detalhado e do mais simples ao mais complexo. Seja na sequenciação de conceitos e princípios, seja na de procedimentos ou na de valores, normas e atitudes, deve-se começar daquilo que for mais simples, fundamental e geral/inclusivo para, em seguida, introduzir aspectos que o complexifiquem.

Por fim, o terceiro nível de concretização — a escola ou instituição em que o projeto se materializa — é o responsável pela adaptação do modelo curricular às peculiaridades de cada caso, organizando os projetos educativos e a programação didática. Os elementos centrais são novamente os conteúdos e as aprendizagens, estas expressas na forma de objetivos. Os objetivos da área por ciclo, estabelecidos no primeiro nível de concretização, são redefinidos como objetivos de nível, relativos a blocos de conteúdo mais restritos. Por nível, pode-se estar considerando aqui um ano, como costuma ocorrer nas escolas básicas, seis meses, como é comum nas Universidades, ou dois anos, como acontece nas etapas iniciais da escolarização. Também neste nível de concretização, os conteúdos são o elemento central. O primeiro passo é, assim, a distribuição dos conteúdos pelos níveis seguindo os critérios para a aprendizagem significativa. Nos primeiros níveis do ciclo, os conteúdos serão mais gerais e simples e vão sendo diferenciados ao longo dos demais níveis. Fazendo isso, procede-se também à temporalização das aprendizagens, ou seja, a sequenciação dos objetivos de nível ao longo do ciclo, de modo que o aluno seja levado a dominar os objetivos gerais do ciclo. A partir dessa temporalização, são programadas e ordenadas as unidades didáticas dentro de cada nível, seguindo as mesmas regras utilizadas na articulação entre níveis.

Conforme vemos, mais claramente do que a racionalidade tyleriana, Coll distingue a elaboração da implementação curricular e desloca para a elaboração praticamente todas as decisões curriculares relevantes. As atividades propostas para o terceiro nível de concretização curricular limitam-se à ordenação temporal das aprendizagens, mas ainda assim realizadas segundo sequências de conteúdo já estabelecidas. Com efeito, para Coll, esse nível de concretização sequer pode ser entendido como parte do projeto curricular, sendo uma ilustração acerca das possibilidades de uso do projeto. Essa centralização convive com a defesa de um currículo aberto, que respeita as diferenças individuais, e o contexto em que o currículo será aplicado, explicitando uma dualidade presente em todo o modelo. De um lado, temos a centralização das decisões curriculares, a taxionomização dos conteúdos, a definição comportamental das aprendizagens e a preocupa-

ção com a avaliação. De outro, a perspectiva construtivista de aprendizagem, principalmente articulada em torno de Piaget, mas também bastante marcada pela noção de estrutura da disciplina de Ausubel. Se esta última parece central em termos metodológicos e de intervenção pedagógica, a primeira é o eixo em torno do qual se assenta o modelo de elaboração curricular de Coll.

Planejar sem compromisso com a *accountability*

Como salientamos, os discursos curriculares em torno dos quais construímos este capítulo definem um sentido de currículo, assim como de planejamento curricular. Em função de nossas opções até agora, poderíamos definir o planejamento curricular como a criação e aplicação de critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e conteúdos, assim como de orientações didáticas e critérios de avaliação. Planejar seria definir metas e estabelecer formas de atingi-las de maneira eficaz com economia de tempo e recursos. As críticas a tal concepção não são poucas. Algumas propõem outras formas de planejar, outras se recusam mesmo a dialogar com o termo planejar.

Muitas dessas críticas à racionalidade tyleriana que subsumem outras concepções de planejamento curricular não têm repercussão no Brasil, ainda que possam ser referidas de forma fragmentária aqui e ali. Apenas como referência, seria possível destacar alguns autores cujas críticas caminham no sentido da revisão dessa racionalidade. Ainda vinculados à matriz racional, Hilda Taba,⁷ em 1962, defende que novos objetivos podem surgir da negociação em sala de aula, e Goodlad,⁸ em 1975, propõe um modelo curricular em quatro níveis de decisão — social, ideológico, institucional e instrucional — que têm os

7. TABA, Hilda. *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World, 1962.

8. GOODLAD, Joseph. *The dynamics of educational change: towards responsive schools*. New York: McGraw Hill, 1975.

valores como ponto de partida. Fora dessa matriz, Eliot Eisner⁹ denuncia, ainda em 1967, a incapacidade dos objetivos educacionais (construídos segundo a racionalidade tyleriana) de darem conta de alguns dos aspectos mais importantes a serem buscados com a educação. Em contrapartida, argumenta a favor de objetivos expressivos, definidos como as consequências dos encontros entre professores e alunos que não podem ser previamente definidas. Com isso, Eisner propõe que a elaboração do currículo se dá na sala de aula e que seus formuladores são os próprios professores. Apostando na substituição da ciência pela arte como referência para o campo do currículo, Eisner define o professor como alguém que é capaz de, ao mesmo tempo, apreciar e criticar o que é relevante em cada evento educativo singular.

Com maior impacto no Brasil, as teorias curriculares de cunho marxista operam muito mais com a crítica aos modelos científicos de currículo e de planejamento curricular do que com propostas sobre como desenvolver currículos. No entanto, alguns norteadores para um planejamento curricular podem ser inferidos do trabalho de muitos autores marxistas, especialmente após o enfraquecimento das teorias da reprodução. Talvez a principal referência para esses trabalhos, como abordamos no capítulo 1, sejam as obras de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*¹⁰ e *Educação como prática da liberdade*.¹¹ Nelas, o autor propõe uma educação dialógica visando à emancipação dos sujeitos, como será discutido no capítulo 3. Para tanto, Freire propõe que as contradições básicas das situações concretas vividas por professores e alunos estejam no centro do currículo. Encontrá-las é, pois, tarefa que só pode ser desenvolvida por ambos em um planejamento participativo, única opção pela qual o mundo cultural do aluno pode ser respeitado.

O planejamento se inicia com a identificação das contradições básicas a partir de cuja análise emerge um tema gerador geral. Essa

9. EISNER, Eliot. Educational objectives: help or hindrance. *School Review*, n. 75, p. 250-260, 1967.

10. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

11. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

identificação se dá pela análise da realidade social em que se insere a escola, mas, diferentemente do que ocorre na racionalidade tyleriana, o que está em destaque é a forma como os sujeitos vivenciam essa realidade. Assim, professores e alunos (e comunidade) são participantes ativos no processo de identificação do tema gerador geral. A segunda etapa do planejamento é a seleção de temas geradores (ou palavras geradoras, no caso da alfabetização) que comporão o currículo e sua codificação e decodificação. Para a seleção desses temas, procede-se a uma análise sistemática, para além de limites disciplinares, de modo a reduzi-los àqueles com maior potencial educativo, ou seja, a partir dos quais a realidade vivencial possa ser problematizada. Cada tema é codificado por uma situação que o representa e o exemplifica (uma fotografia ou um texto, por exemplo), sendo fundamental que essa situação seja existencialmente significativa para os sujeitos. A última etapa do planejamento é a elaboração de material para, utilizando a metodologia dialógica, garantir a problematização dos temas, devolvendo, de forma sistematizada aos alunos, os elementos que eles entregaram de forma desestruturada por ocasião da investigação do universo temático.

Na esteira dessa matriz de forte influência marxista, outros autores defendem o potencial emancipatório da escola e a necessidade de construção de um novo discurso curricular contra-hegemônico. Contrapor-se ao discurso performativo da racionalidade tyleriana exige um contra-discurso capaz de explicitar suas insuficiências tanto em relação a pressupostos teóricos quanto no que concerne a aspectos tidos como mais práticos, a exemplo do planejamento. Henry Giroux, autor cuja obra é grandemente influenciada pelo pensamento de Freire, é um dos mais ativos defensores de uma pedagogia contra-hegemônica capaz de levar o sujeito a se emancipar, uma pedagogia radical. Em texto crítico¹² sobre a função dos objetivos na racionalidade tyleriana, Giroux defende a importância de que os objetivos tradicionais, micro-objetivos, se articulem aos por ele denominados macro-objetivos. Para o autor, os macro-objetivos destinam-se a favorecer os alunos a estabelecerem conexões

12. GIROUX, Henry. Superando os objetivos behavioristas e humanísticos. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 79-90.

entre o que é aprendido na escola e a realidade social mais ampla. Os três macro-objetivos para um ensino emancipador são, segundo o autor: diferenciar conhecimento instrumental destinado a reproduzir os bens e serviços do conhecimento produtivo, especulativo, que produz o novo; explicitar o currículo oculto; e desenvolver a conscientização crítica. Apesar de os currículos estarem organizados por micro-objetivos, o compromisso do professor, como intelectual transformador, com os macro-objetivos cria condições para uma pedagogia radical.

Se, nas pedagogias marxistas, constrói-se um sentido de planejamento diverso do hegemônico na teoria curricular, nas discussões pós-modernas e pós-estruturais talvez seja mesmo impossível pensar em planejamento. Ou, pelo menos, como atividade que prevê e produz um resultado — aprendizagem, emancipação — que lhe é externo. Alguns autores, no entanto, têm trabalhado a possibilidade de repensar a noção de planejamento para além da lógica causal que parece caracterizá-la no pensamento moderno.

Um primeiro movimento nesse sentido já havia sido dado pelo método currere, desenvolvido por Pinar e apresentado no Capítulo 1. Na mesma linha autobiográfica, os estudos de narrativas têm proposto currículos centrados nas histórias de vida dos sujeitos a partir das quais os “conteúdos” curriculares se tornam existencialmente significativos. Não se pode, portanto, dizer que não há um planejamento do currículo como atividade a ser desenvolvida no espaço educativo, mas certamente esse planejamento não remete a um resultado, é um planejamento de atividades capazes de detonar a ação dos sujeitos em direção ao conhecimento que lhe seja significativo.

Em outra direção, a perspectiva pós-estrutural tem apresentado múltiplos questionamentos ao clássico planejamento do currículo, entendido como regras que buscam definir o que pode e o que não pode ser dito. O texto de Cleo Cherryholmes intitulado “Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais”¹³ é um clássico

13. CHERRYHOLMES, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomas Tadeu. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.

nesse sentido; no entanto, pouco avança no projeto pós-estrutural. Uma das poucas tentativas mais explícitas de planejamento curricular com base pós-estrutural é realizada por S. Corazza em textos publicados nos anos 1990.¹⁴ Assumindo a postura de que o planejamento é um texto pedagógico produzido nas escolas e que o ato de planejar é uma prática deliberada de construção de outros significados, a autora narra experiências de planejamento em torno de temas culturais. A escolha de tais temas é realizada pelos professores tendo em conta pressupostos estabelecidos tanto pelo pensamento pós-moderno quanto pelos estudos culturais. Dessa forma, os temas culturais privilegiam deliberadamente os conhecimentos que não têm sido frequentemente objeto de escolarização, relacionados ao que Foucault denomina saberes subjugados. Uma vez selecionados os temas, é importante que eles sejam enfocados em suas diferentes posições discursivas, desnaturalizando as narrativas hegemônicas sobre cada um deles. Isso significa que os conhecimentos normalmente associados à escolarização serão abordados, quando pertinentes aos temas, como uma das múltiplas enunciações possíveis sobre o tema. Para além da explicitação dessa multiplicidade de discursos, no entanto, é necessário discutir as relações de poder garantidoras da (in)visibilidade de alguns deles.

Em outra direção, vai o trabalho de William Doll Jr., conhecido no Brasil pelo livro *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*,¹⁵ publicado originalmente em 1993. A proposta do autor é construir uma matriz de currículo pós-moderna, redefinindo um conjunto de critérios alternativos aos propostos por Tyler. Assim, Doll mantém os elementos curriculares da racionalidade tyleriana, defendendo que sejam definidos no processo. Propõe uma visão pós-moderna de matriz, sem início ou fim, com focos que se interseccionam, criando uma rede relacionada de significados. Nessa matriz, não há como pensar em um currículo cujos elementos são ordenados linearmente, a articulação entre tais

14. CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2002. p. 103-141.

15. DOLL JR., William. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

elementos será complexa e construirá uma rede em processo, transformativa. Seu princípio é a indeterminação e, assim, o currículo estará aberto a uma multiplicidade de efeitos imprevisíveis.

Para o planejamento de tal currículo aberto, Doll lança mão de um sem-número de referências teóricas do campo educacional — indo de Tyler a Piaget, Bruner, Dewey —, mas fundamentalmente da física e da matemática do caos. Ao definir os critérios necessários para um bom currículo, Doll indica alguns princípios que devem nortear o planejamento curricular. Para o autor, o currículo deve ser rico, recursivo, relacional e rigoroso. O conceito de riqueza está associado à potencialidade de o currículo criar múltiplos conjuntos de sentidos pelo diálogo, pela interpretação e pela construção de hipóteses. A recursividade refere-se à reflexão no e sobre o próprio processo, o diálogo com os textos e consigo mesmo, enquanto a relacionalidade diz respeito às conexões dos elementos do currículo entre si e com o mundo, numa espécie de ecossistema. Por fim, Doll aponta a necessidade de rigor como forma de escapar do relativismo sem abrir mão da indeterminação: interrogar os pressupostos das interpretações, fazendo-os dialogar entre si.

Apesar desses exemplos (e de outros não enfocados), a maioria da teorização pós-moderna e, principalmente, pós-estrutural em torno do planejamento de currículo tem-se concentrado em explicitá-lo como um esquema organizador que controla e, com isso, nega a diferença. No capítulo 10, voltaremos a essa discussão ao criticarmos o currículo como projeção (ou documento) de identidade. Por ora, queremos apenas explicitar a ambivalência desse controle como forma de evitar uma leitura reproducionista das críticas pós-estruturais e pós-modernas da racionalidade tyleriana. Não é possível negar que os modelos de escrever currículos produzidos por tal racionalidade buscam direcionar esses textos levando-os a dizer apenas aquilo e nada além. A questão é que não o fazem. E não o fazem porque os textos são sempre ambivalentes em seu desejo de controle, como anunciamos no capítulo anterior e aprofundaremos no capítulo 9. Nessa ambivalência reside a nossa possibilidade de, a partir de currículos produzidos em sua maio-

ria dentro da racionalidade tyleriana, criar outros sentidos por intermédio da desconstrução dos sentidos que eles projetam. Explicitar o quanto qualquer planejamento curricular é arbitrário e produzido em meio a relações de poder que tornam algumas coisas (in)dizíveis é a tarefa diária que talvez nos possibilite abrir espaço para o desplanejamento. Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado.