

A pragmática comunicacional no *curriculum* oculto: subsídios para uma abordagem interdisciplinar

José Manuel Silva*

22/01/2006

Conteúdo

INTRODUÇÃO	3
EM TORNO DE UM CONCEITO “ESCORREGADIO”	6
.1 Uma breve aproximação	7
.2 O <i>curriculum</i> como construção social	8
A DIMENSÃO COMUNICACIONAL	10
.1 “Impossível não comunicar”	10
.2 Axiomas fundadores	13
.3 Analógica <i>versus</i> digital	14
<i>Curriculum</i> OCULTO: UMA QUESTÃO DE FRONTEIRA	15
.1 Uma visão etnográfica	16
.2 Um discurso científico ao serviço da causa	17
.3 Modos de reproduzir	18
.4 Uniformidade e rotinas	20
UMA SECRETA ESPERANÇA	22
BIBLIOGRAFIA	25

*Instituto Politécnico da Guarda, www.ipg.pt

Filha: Pai, porque é que, quando nos ensinam Francês na escola, não nos ensinam a mexer os braços?

Pai: Não sei. Tenho a certeza de que não sei. Talvez seja por isso que as pessoas acham que é tão difícil aprender línguas.

*

Pai: De qualquer maneira, é tudo um disparate. Quero dizer a ideia de que a linguagem é composta por palavras é um disparate, e, quando eu disse que os gestos não podiam ser traduzidos em ‘simples palavras’, disse um disparate porque não há isso a que se chama ‘simples palavras’. E toda a sintaxe e gramática, nada disso faz sentido. Tudo se baseia na ideia de que há ‘simples palavras’, e não há nenhuma.

Filha: Mas, pai...

Pai: Digo-te eu. Temos de começar tudo outra vez e assumir que a linguagem é primeiro, e para além de tudo o mais, um sistema de gestos. Os animais têm só gestos e tons de voz – as palavras foram inventadas mais tarde. Muito mais tarde. E depois inventaram-se os professores.

Filha: Pai!

Pai: Sim.

Filha: Não seria bom que as pessoas desistissem das palavras e voltassem a usar apenas os gestos?

Pai: Hum, não sei. Claro que não poderíamos ter uma conversa como esta. Poderíamos apenas ladrar, miar, e agitar os braços, e rir, e grunhir, e chorar. Mas devia ser engraçado, tornaria a vida uma espécie de ballet, com os bailarinos fazendo a sua própria música”.

Gregory Bateson¹

¹. Bateson, Gregory, Metadiálogos, 1996, Lisboa, Gradiva, p. 25 e 26.

INTRODUÇÃO

Distinguir um colega novo do mais velho, o professor caloiro daquele que “já faz parte da mobília”, as pessoas a que é preciso mostrar respeito e aquelas que é melhor evitar, são das muitas tarefas que o aluno pode, pouco a pouco, assinalar e desenvolver na sua vida escolar. Os primeiros dias de aula, a este propósito, são muito sugestivos. Os gestos, posturas, percursos, itinerários na “instituição-escola” encerram uma geografia etnográfica, uma coreografia, digna, por si só, de um estudo comunicacional.

A disposição da sala de aula, a orientação da cantina, a escolha dos livros nas estantes da biblioteca escolar ou o espaço reservado ao aluno enquanto espera pela reprimenda no conselho executivo fazem parte dessa contínua leitura de sinais e significados que os elementos pertencentes à comunidade escolar devem interpretar, e aos quais devem dar o seu valor respectivo. É um trabalho árduo e permanente, mas dele parece derivar muito do sucesso ou insucesso escolar.

“É impossível não comunicar”, é uma das máximas mais célebres deixados pela Escola de Palo Alto. O comportamento não tem o seu oposto. Ao indivíduo está-lhe vedado o não comportamento. Ou seja, comportamento e comunicação fundem-se num só. O implícito, o sugerido, o não dito, o escondido, ganham uma nova dimensão. Os comportamentos do corpo docente face ao processo de ensino-aprendizagem podem condicioná-lo fortemente. O ambiente criado na sala de aula muda radicalmente dependendo dessas mensagens, muitas delas implícitas e até por vezes inconscientes, que os docentes produzem nas suas acções. O arranjo das carteiras, a escolha dos textos e livros a utilizar, o modo como se gere o tempo para as discussões no interior da turma, tudo é passível de moldagem e encerra, no fundo, um acto comunicacional.²

Por esta pequena abertura vislumbra-se já um dos principais propósitos do trabalho: dar conta desta agenda escondida do ensino, o chamado *curriculum* oculto. É esta discrepância estabelecida entre a defesa verbal de uma série de objectivos expressos, formalmente, num *curriculum*, e o que verdadeiramente se passa quando se faz uma análise cuidadosa à maneira como se age, que convém revelar.

Os indícios testemunham esta presença, mais que sentida e manipulada, presentida e sub-reptícia. Esse *curriculum* latente pode ser descrito sob dois pontos de vista: “do primeiro, definir-se-ia como um conjunto de práticas educativas e processos pedagógicos que veiculam aprendizagens diferentes das explicitamente

². “As nossas atitudes, motivos, e percepções influenciam a maneira como agimos e são transmitidas aos nossos alunos através das nossas acções, influenciando assim o desenvolvimento das suas atitudes. (...) Como professores, as nossas atitudes face à aprendizagem irão determinar as condições que criamos para a aprendizagem na sala de aula.”, in **Sprinthall**, Norman A. e **Richard C.**, *Psicologia Educacional*, 1993, McGraw-Hill de Portugal, p.360.

consignadas pelos objectivos do *curriculum* formal, e cujos efeitos últimos, ainda em grande parte desconhecidos, apenas se indiciam. Do segundo ponto de vista, o *curriculum* escondido referir-se-ia aos efeitos educativos ‘não académicos’ que a escola parece promover mas que não são explicitamente visados pelo *curriculum* formal; tais consequências têm a ver, de um modo geral, com aquisição de valores, socialização, manutenção da estrutura de classes sociais e fomento de atitudes de conformismo”.³

Tal como uma alavanca de Arquimedes, a deliciosa conversa de Bateson com a sua filha mais velha, citado aqui em epígrafe servirá como ponto de apoio ao desenrolar das próximas páginas. Em causa estarão as contribuições e os resultados de todos os processos que ocorrem no sistema educativo, e mais especificamente no subsistema curricular, e que não estão sequer explícitos em letra de forma no *curriculum* prescrito ou formal. A importância dada aos comportamentos, hábitos e atitudes adquiridos desta forma é cada vez mais realçada. Este *curriculum* peculiar constitui “uma parte integrante e efectiva da experiência do aluno na escola”⁴ e ninguém já contesta a sua influência e importância.

Uma sociedade altamente competitiva e tecnológica é dominada por um tipo de saber, e aparentar ter na escola uma plataforma onde se alicerça uma rede de comunicações transmissora de conhecimentos e valores e promotora de consensos sociais e morais. Mas a realidade é bem outra. A visão de uma escola aberta, generosa para com os seus encobre, na verdade, uma agenda que não é fácil desmascarar. Este *curriculum* oculto propiciador de uma socialização normalizada, pautada por uma hierarquia bem vincada, coloca a ênfase nas condições ambientais que afectam as experiências dos alunos.

Desta consideração deduz-se, como focalizou Gimeno Sacristán, uma série de circunstâncias. A primeira salienta o facto de o *curriculum* ser fonte de experiências, mas estas realmente só se efectivam levando em linha de conta as condições de existência, isto é, as circunstâncias contextuais em que se realizam fazem parte do próprio processo. Num segundo ponto, ao olhar o *curriculum* apenas como um conjunto de experiências planificadas, chega-se rapidamente à conclusão que tal aceção é insuficiente para a sua apreensão, e até empobrecedora. Por isso, Gimeno Sacristán chama atenção para os efeitos provenientes das acções e experiências vividas no espaço escolar que não foram planeadas, e das quais os agentes nem sequer tomaram consciência.⁵

O *curriculum* oculto é este fluir de acontecimentos. É esta comunicação de fundo que se estabelece e que não cessa. É uma corrente contínua que está sempre presente, desde que o elemento humano também o esteja. É verdade que as

³. Ribeiro, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, 1990, Texto Editora, p. 19.

⁴. *Ibidem*.

⁵. Gimeno Sácristan, J., *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, 1988, Madrid, Morata, p.51.

experiências escolares e educacionais são pensadas, planeadas e prescritas muitas vezes a montante da escola, “num terreno alto”, na afirmação feliz de Goodson. Mas a sujeição e respeito a estes objectivos explícitos nada obstam a que o simples fluir da acção comunicacional provoque a irrupção de fenómenos totalmente incontroláveis e imprevisíveis. Muitos deles fora de qualquer lógica ou propósito da filosofia e projecto educativo explicitamente enunciados. Outros, por sua vez, fazem parte ou são consequência indirecta dos valores e virtudes implícitos de uma determinada ideologia que detém o poder político e económico na altura dos acontecimentos. Estamos assim no âmbito de uma “pedagogia invisível, de perfis difusos, mas dificilmente controláveis, cuja efectividade se vê mais no seu *curriculum* oculto do que nas manifestações expressas da mesma”.⁶

A motivação principal do presente trabalho é, então, tornar claro a íntima ligação entre o *curriculum* oculto e a pragmática da comunicação humana. O *curriculum* oculto possui esta dimensão analógica e relacional da comunicação, que permite a análise de uma semântica e pragmática das relações estabelecidas no instituição-escola. Uma boa interpretação, neste caso, pode lançar luz sobre aquilo que está escondido, implícito, porque pura e simplesmente se está em presença das relações inter-pessoais

Para atingir esse fim, o trabalho inicia-se por uma pequena, mas necessária, inventariação das dimensões prevalentes sobre a sua natureza e âmbito do *curriculum*. Este surge como uma série de experiências educativas organizadas e executadas pela escola e que, ao mesmo tempo, são também experiências vividas pelos alunos sob orientação da escola. Sob este ponto de vista, observa-se o *curriculum* como um programa colocado em marcha, como algo de inacabado e em permanente construção. Para tal efeito será preciso associá-lo ao sistema educativo. É que, sem nunca perderem a sua autonomia, os dois termos tocam-se e entrelaçam-se.

De seguida trataremos o *curriculum* perspectivado como instrumento de trabalho, um artefacto nas mãos dos homens. A importância de vincar este lado prático escora-se na necessidade de afastar do seu caminho elucubrações cada vez mais abstractas e fora da realidade que se fazem a seu respeito. O alheamento do quotidiano das salas de aula tem mesmo de desaparecer, pois, longe de ser um produto neutro e muito menos estático, o *curriculum* promotor desta escola moderna, é algo de dinâmico, inserido numa teia comunicacional e social. O *curriculum* será visto como uma construção social e histórica, e não como um mero dado neutral.

O segundo ponto é tomado para desenvolver os aspectos ligados à dimensão comunicacional que nos serão úteis para a abordagem do último aspecto deste trabalho, e que diz respeito ao *curriculum* oculto. O enfoque estará então na pragmática da comunicação humana. Acompanhando de perto as experiências e estudos

⁶. *Ibidem*.

da Escola de Palo Alto, abordaremos em mais detalhe os axiomas conjecturais que acompanham qualquer relação humana, bem como a complementaridade das extensões digital e analógica da comunicação. É objectivo, então, unir os fios da rede que se estabelece entre estas duas grandezas: a questão comunicacional e o sistema curricular, nomeadamente, no que concerne ao seu lado mais escondido e latente – o *curriculum* oculto.

Trazendo na bagagem as sugestões da pragmática comunicacional, então, este terceiro aspecto está pronto a ser tratado: a análise e comentário dos projectos curriculares, dos conteúdos do ensino, dos materiais didácticos, dos modelos organizacionais das escolas, das condutas dos alunos e do professorado Estes, como veremos, não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutrais, à margem das ideologias e do que acontece em outras dimensões da sociedade tais como a económica, a cultural e a política. As correspondências existentes, e muitas das teorias de reprodução, vão ser passadas em revista, para finalizarmos com uma apreciação das novas práticas anti-hegemónicas, inscritas no *curriculum* crítico – uma tarefa que a *Teoria Crítica* de Adorno, Horkheimer, e Marcuse, permitiria iluminar de forma esclarecedora, mas que, por razões de economia de espaço, será apenas sugerida neste artigo, e não trabalhada.

EM TORNO DE UM CONCEITO “ESCORREGADIO”

O que se entende por *curriculum* daria trabalho para um sem número de dissertações e teses. Como é óbvio, não é nossa intenção explorar em extensão e profundidade todas as suas vertentes. A versatilidade e polissemia que o termo encerra tornariam tal tarefa, no mínimo, risível. No entanto, não se pode deixar passar em claro algumas das concepções típicas a que o *curriculum* dá azo, e que são clarificadoras para o escopo do presente texto.

Numa panorâmica geral acerca do assunto, o *curriculum* pode ser visto como projecto educativo e projecto didáctico. Sobre este ponto de vista existem, segundo José Augusto Pacheco, três ideias chave: “de um propósito educativo planeado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa”⁷.

É este propósito educativo que está associado ao processo ensino-aprendizagem, e levando sempre em linha de conta o ambiente onde se situa o fenómeno que dá o cômputo da abrangência do conceito. Nada fácil de delimitar, e muito menos de dominar em todas as suas cambiantes.

⁷. Pacheco, José Augusto, *Currículo: Teoria e Praxis*, 1996, Porto Editora, p.16.

.1 Uma breve aproximação

Dar início ao trabalho por uma inventariação das dimensões prevaletentes sobre a sua natureza e âmbito é, no entanto, um dos nossos objectivos. Como se viu o *curriculum* surge como uma série de experiências educativas organizadas e executadas pela escola e que, ao mesmo tempo, são experiências vividas pelos alunos sob orientação da escola. Ou seja, não faz de todo sentido opor as actividades curriculares às chamadas actividades extracurriculares⁸. Nestas circunstâncias, as experiências de aprendizagem incluem todas as que são verdadeiramente vividas pelos educandos, mesmo aquelas que não decorrem da prossecução directa do programa de estudos proposto, decorrendo antes da própria organização do ensino escolar. Muitos destes elementos assinalados fazem parte já, como veremos nas próximas páginas, do *curriculum* oculto, e integram-se com toda a legitimidade na instituição-escola. Antes de lá chegar convém formalizar o conceito de *curriculum* visto sob este prisma, como um programa colocado em marcha, como algo de inacabado e em permanente construção.⁹

Para tal, é preciso associá-lo ao sistema educativo. Os dois termos tocam-se, sem porém perderem a sua autonomia. Seguindo a investigação produzida por Ribeiro,¹⁰ essa relação estabelece-se dando conta de que o *curriculum* constitui um dos subsistemas do sistema educativo, isto é, no conjunto dos vários subsistemas do sistema educativo formal, o *curriculum*, apesar de pertencer ao seu núcleo, representa apenas um deles. Por outro lado, o sistema educativo surge como “quadro de referência” e “enquadramento” necessário do *curriculum*. São, aliás, estes quadros de referência que proporcionam os princípios orientadores da filosofia e política educativa que se vão pôr à prova no terreno. Neste sentido, os aludidos quadros inscrevem-se nas finalidades gerais da educação.

Por fim, essa ligação é ainda visível quando se equaciona o *curriculum* como representando a “substância” do sistema educativo. No fundo é a resposta à questão fundamental: “O que pode e deve ser aprendido/ensinado na escola?”¹¹ O sistema educativo, que tem no seu âmago as preocupações curriculares, constitui “o processo permanente e diversificado de formação dos membros da sociedade

⁸. “A oposição entre actividades curriculares e extracurriculares ou de complemento curricular tende a desaparecer, uma vez que umas e outras mais não representam do que meios directos ou indirectos para a formação integral dos educandos, visando a sua realização pessoal e social”, in **Ribeiro**, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, 1990, Texto Editora, p. 18.

⁹. “O currículo é o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar; é o conjunto de conhecimentos, de habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes serem trabalhados na escola ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções, in **Zabalza**, Miguel A., *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 1997, Porto, Edições Asa, p. 12.

¹⁰. **Ribeiro**, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, 1990, Texto Editora, p. 20 e ss.

¹¹. *Idem*, p. 36

que serve”¹². Desta forma, o sistema educativo cuida, em sentido lato, da definição das estruturas, vias e estratégias de consecução dessa formação.

.2 O *curriculum* como construção social

Antes de mais deve-se tratar o *curriculum* como um instrumento de trabalho, um artefacto nas mãos dos homens. Acentuar este aspecto prático é pertinente pois o que se pretende é manuseá-lo, manipulá-lo e moldá-lo. O termo tem de atingir esta dimensão oficial, já que o seu lado racionalizado e intelectualizado está a enredá-lo num reino de profundas abstracções de onde é difícil libertá-lo.

Para que tal suceda, o *curriculum* deve ser entendido como um projecto da acção humana que não é nem nunca será um produto acabado. Ele é um instrumento comunicacional, social e histórico, como tal deve estar apto a ser constantemente debatido, questionado e aperfeiçoado, pois foi concebido para realizar determinados objectivos específicos. Daí que diversos autores questionem o modo como o *curriculum* tem sido tratado nas mais variadas análises educacionais. Goodson, a este propósito, evidencia a forma de tratar o conceito como se fosse um mero dado¹³, radicado numa completa neutralidade.

Tal abordagem é um erro. Como qualquer construção social, o *curriculum* está muito longe de ser uma condição de imparcialidade. Trata-se, antes de mais, de factor de instabilidade, já que se está na presença de um conceito “escorregadio” na medida em que se define e redefine, se “negoceia numa série de níveis e arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos”¹⁴. Daí que Goodson valorize o significado simbólico e prático do *curriculum* no que concerne, nomeadamente, ao plano de estudos, às orientações programáticas e aos próprios manuais das disciplinas. “Simbólico, porque destas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira”¹⁵.

O planeamento e a prossecução das disciplinas no terreno estão arreigados a esta ordem simbólica e prática dos acontecimentos. As próprias disciplinas devem ser examinadas “enquanto conjunto de sistemas sociais alicerçados em redes de comunicação, recursos materiais e ideológicos”¹⁶. O propósito central de Goodson traduz-se, assim, no esforço de análise deste conflito curricular, onde se

¹². *Ibidem*.

¹³. “Até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito – manifestação extrema de construções sociais – tem sido tratado como um dado”. Mas “quando os padrões são explicitados, percebe-se que o currículo escolar está longe de ser uma factor neutro.”, in Goodson, Ivor F., *A Construção Social do Currículo*, 1997, Lisboa, Educa, p.17.

¹⁴. Goodson, Ivor F., *A Construção Social do Currículo*, 1997, Lisboa, Educa, p. 18.

¹⁵. *Idem*, p. 20

¹⁶. *Idem*, p. 21.

digladiam forças antagónicas: podemos distinguir muitos dos conflitos sociais e políticos travados em torno da escola. Longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o *curriculum* escolar pode ser visto como “veículo e portador de prioridades sociais”.¹⁷ Longe de ser um produto neutro e muito menos estático, o *curriculum* promotor de uma escola massificadora, é algo de dinâmico, inserido numa teia comunicacional e social contextualizada no ambiente político e económico num dado momento histórico.

Estas preocupações começam hoje, timidamente, a conhecer a luz do dia. Certos modelos curriculares manifestam e imprimem nas suas produções técnicas e académicas, alguns destes interesses, baseando-se em situações e funções sociais¹⁸ para efectivar os objectivos educativos. Os próprios factores de enquadramento curricular estão determinados à partida, como os espaços de ensino que se estendem à escola e comunidade local envolvente. Há muito que se extravasou a compartimentação restritiva da sala de aula. A tendência é também fazer depender a formação de grupos de ensino das necessidades sentidas pelos alunos. Seguindo esta linha de raciocínio, as tarefas ou objectivos a alcançar também serão dimensionadas pelas actividades inseridas na lógica do trabalho de grupo¹⁹.

Mas, como o próprio Ribeiro acaba por reconhecer, este tipo de modelo curricular tem dificuldades em ser implantado. Esta organização que vive de actividades, funções e problemas sociais tem funcionado, em especial, “como critério justificativo da selecção de objectivos e conteúdos curriculares e como centro or-

¹⁷. *Idem*, p. 79.

¹⁸. “Os proponentes deste modelo – essencialmente centrado na sociedade – defendem-no como forma de atender a prioridades sociais, de garantir conhecimentos e aptidões relevantes e de aproximar os programas escolares da vida quotidiana, com que os alunos se defrontam ou vêm a defrontar. As situações ‘persistentes’ da vida social, as funções e actividades sociais maiores, os contextos e quadros funcionais de vida futura, a participação na comunidade e os problemas sociais constituem a fonte donde derivam conteúdos e experiências curriculares bem como o modo de estruturar os planos ou programas de ensino”, in **Ribeiro**, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, 1990, Texto Editora, p.86.

¹⁹. “Assim, o currículo visará desenvolver a compreensão e responsabilidade do indivíduo, ao encontrar-se com situações quotidianas de vida (família, actividades sociais e cívicas, trabalho, tempos livres, vida cultural e espiritual) proporcionando o máximo crescimento de capacidades individuais em situações que lidam com a saúde, a formação da inteligência, as escolhas morais, a apreciação e expressão artísticas bem como o desenvolvimento máximo da participação social em situações que impliquem relações interpessoais, integração em grupos e relações entre grupos, ao mesmo tempo que a educação cresce na capacidade de lidar com factores e forças do meio ambiente que envolvem fenómenos naturais, recursos tecnológicos, estruturas e forças económicas, sociais e políticas”, in **Ribeiro**, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, 1990, Texto Editora, p.87.

ganizador de ensino em várias áreas e unidades programáticas e não tanto como modelo global, claramente especificado na sua estrutura e desenvolvimento”²⁰.

A DIMENSÃO COMUNICACIONAL

Ao definir o social, Niklas Luhmann declara que o fenómeno singular que corre para essa enunciação é a comunicação. É a operação comunicacional que define o social. Aliás é a única que cumpre com os requisitos dessa definição: “Um sistema social surge quando a comunicação desenvolve mais comunicação, a partir da mesma comunicação”²¹. O sistema educativo, como sistema social que se preza ser, não foge a esta regra. É a sua dimensão comunicacional que lhe dá a vitalidade e existência. E a melhor prova para tal tese será a análise do *currículum*. Fenómeno comunicacional por excelência e um facto social indiscutível, o *currículum* inscreve-se naquilo que para Luhman é uma operação genuinamente social, pressupondo para tal “o concurso de um grande número de consciências”,²² sem nunca se chegar, curiosamente, a poder falar de uma produção “de uma consciência comum colectiva”, já que o consenso completo permanecerá para sempre inalcançável. O mais interessante é saber que apesar de, ou mais precisamente a propósito dessa falta de consenso, a comunicação não deixa de acontecer. A comunicação exige mais comunicação. A comunicação só se sucede através de mais comunicação²³.

.1 “Impossível não comunicar”

Muito próximo desta tese luhmianna está já o célebre axioma produzido pelos investigadores norte-americanos de Palo Alto: “É impossível não comunicar”. Os estudos da Escola de Palo Alto, na costa leste dos Estados Unidos, assumiram

²⁰. Ibidem.

²¹. **Luhmann**, Niklas, *Introducción a la teoría de Sistemas* (Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate), 1996, México, Universidad Iberoamericana, p.68.

²². Para o autor alemão qualquer fenómeno comunicacional é uma operação social porque “presupone el concurso de un gran número de sistemas de conciencia, però precisamente por eso, como unidad, no puede ser atribuída a ninguna conciencia sola. Es social, porque de ningún modo puede ser producida una conciencia común colectiva, es decir, no se puede llegar al consenso en el sentido de un acuerdo completo; y sin embargo, la comunicación funciona”, in **Luhmann**, Niklas, *Introducción a la teoría de Sistemas* (Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate), 1996, México, Universidad Iberoamericana, p. 69.

²³. “La comunicación es una operación provista de la capacidad de autoobservarse. Cada comunicación debe comunicar, al mismo tiempo, que ella misma es una comunicación e debe hacer énfasis en quién ha comunicado y qué ha comunicado, para que la comunicación que se empalme pueda ser determinada y pueda continuar la autopoiesis”, in **Luhmann**, Niklas, *Introducción a la teoría de Sistemas* (Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate), 1996, México, Universidad Iberoamericana, p. 17.

um papel de relevo nos estudos comunicacionais, a partir da segunda metade do século XX, devido sobretudo à sua dimensão pragmática. Bateson e Watzlawick chegaram à conclusão de que muitos fenómenos permanecem inexplicáveis se a nossa observação se mantiver restrita e não se avançar para o contexto onde esse fenómeno ocorre. O papel do ambiente é determinante para a interpretação do fenómeno. A ampliação da observação é então condição prévia a qualquer análise.

As investigações californianas vieram provar ainda um outro dado curioso quando um comportamento considerado perturbado se manifesta numa pessoa em particular. Ora, se esse indivíduo for estudado isoladamente, a investigação dirige-se primordialmente, para a natureza da mente humana. Mas ao ampliar-se essa observação, incluindo “os efeitos desse comportamento sobre outros, as reacções destes àquele e o contexto em que tudo isso ocorre, o foco transfere-se da mónada artificialmente isolada para as relações entre as partes de um sistema mais vasto. Assim, o observador do comportamento humano passa de um estudo inferencial da mente para o estudo as manifestações observáveis da relação”²⁴. É claro que o veículo privilegiado dessas manifestações é, sem dúvida, a comunicação. O carácter autopoietico da comunicação, que foi profusamente destacado por Luhmann, assume aqui toda a sua pertinência e relevância. “Um sistema autopoietico produz as operações que são necessárias para produzir mais operações, servindo-se da rede das suas próprias operações”²⁵. Sendo assim, torna-se claro que a comunicação é alicerçada em todos esses componentes.

Salvaguardando as devidas distâncias, o investigador curricular deve seguir o mesmo caminho. O sistema educativo baseia-se todo ele nesta dimensão pragmática da comunicação humana, logo as observações devem também elas ser ampliadas para alcançar o ambiente inter-relacional. É claro que o *curriculum* oculto será, neste caso, um dos produtos subsidiários desta compreensão mais alargada que leve em linha de conta a pragmática comunicacional. A sua visibilidade tem terreno para crescer.

Em qualquer estudo da comunicação humana é possível subdividir os propósitos em três áreas fundamentais: sintaxe, semântica e pragmática. Morris, na senda de Peirce, foi o primeiro autor a introduzir tal distinção e mais tarde Carnap adoptou-a para o estudo da semiótica, que também se pode expressar como a teoria geral de sinais e linguagens.

Falaremos de seguida, de uma forma resumida, das duas primeiras para depois dar maior atenção à última área pois é fonte de maior interesse para o presente trabalho.

Nesta abordagem seguir-se-á de perto o estudo proporcionado por Watzlawick

²⁴. **Watzlawick**, Paul, *Pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix, São Paulo, p. 18.

²⁵. **Luhmann**, Niklas, *Introducción a la teoría de Sistemas* (Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate), 1996, México, Universidad Iberoamericana, p. 90.

que deu especial destaque ao problema em questão²⁶. Assim, a sintaxe abrange os problemas de transmissão de informação e este é domínio de interesse específico do teórico da informação. As questões do código, canais, ruídos, redundâncias e capacidades de transmissão fazem parte deste leque de preocupações.

O significado dos símbolos da mensagem tem um valor residual para o investigador deste campo comunicacional, pois esses problemas decorrem já numa ordem semântica. Ou seja, a transmissão dos símbolos permaneceria desprovida de sentido se antecipadamente emissor e receptor não tivessem chegado a acordo acerca da sua significação. “Toda a informação partilhada, assim, pressupõe uma convenção semântica”²⁷.

Por fim, a comunicação vai afectar necessariamente o comportamento e este é o seu aspecto pragmático. Embora exista uma fronteira nítida entre estas três dimensões, elas são, apesar disso, inter-dependentes. Interessa pois colocar agora a devida ênfase na questão pragmática, isto é, “os efeitos comportamentais da comunicação”.

O tema foi já aflorado por diversas vezes, mas a uma nova perspectiva convém, no entanto, dar especial realce. Trata-se de sublinhar os termos comunicação e comportamento como sinónimos. Um tema, diga-se, recorrente nas investigações no Instituto de Palo Alto²⁸. A pragmática, desta forma, está presente em qualquer espaço de intercâmbio de comunicação humana. A instituição-escola é um espaço privilegiado deste jogo onde comunicação e comportamento têm o mesmo valor e significado. O fenómeno da retro-alimentação (*feed-back*), um termo também ele caro às pesquisas de Palo Alto, está presente no sistema curricular. Sabendo que o conceito foi definido como “o segredo da actividade natural”, a totalidade dos sistemas que são dotados de *feed-back* distinguem-se de todos os outros não só pelo nível de complexidade que apresentam, mas porque os termos de informação e modelo se tornam essenciais ao seu funcionamento. Informação e modelo que assumem, neste caso, o mesmo nível explicativo e de fundamentação dos de matéria e energia nas teorias einsteinianas do começo do século XX. Uma definição esclarecedora, e que permanece perfeitamente operativa no sistema educativo, indica o seguinte: “Os sistemas interpessoais – grupos de estranhos, pares conjugais, famílias, relações psico-terapêuticas ou até internacionais etc – podem ser enca-

²⁶. Watzlawick, Paul, *Pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix, São Paulo, p. 18 e ss.

²⁷. Idem, p. 19.

²⁸. “Os dados da pragmática são, não só, as palavras, as suas configurações e significados, que constituem os dados da sintaxe e de semântica, mas também os seus concomitantes não-verbais e a linguagem do corpo. Ainda, nós acrescentaríamos às acções comportamentais pessoais as pistas de comunicação inerentes ao contexto em que ela ocorre. Assim, desde esta perspectiva de pragmática, todo o comportamento, não só a fala, é comunicação; e toda a comunicação – mesmo as pistas comunicacionais num contexto impessoal – afecta o comportamento”, in Watzlawick, Paul, *Pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix, São Paulo, p. 19.

rados como circuitos de retro-alimentação, dado que o comportamento de cada pessoa afecta e é afectado pelo comportamento de cada uma das outras pessoas. A admissão (*input*) num tal sistema pode ser ampliada e redundar em mudança ou pode ser neutralizada para manter a estabilidade, segundo os mecanismos retro-alimentadores”.²⁹ O investigador curricular deveria ter atenção a esta premissa, ainda antes de qualquer observação.

.2 Axiomas fundadores

O estudo da pragmática da comunicação humana assenta em vários axiomas que Watzlawick vai indicar como conjecturais. O primeiro diz respeito à impossibilidade de não comunicar, a que já fizemos referência anteriormente. Segundo os investigadores da Escola de Palo Alto, a propriedade mais básica do comportamento é que “ele não tem oposto”. Desta forma não existe um não-comportamento, logo “um indivíduo mesmo que o queira não pode não se comportar”. Ao aceitar esta premissa, cedo se chega à conclusão, então, de que se todo o comportamento numa situação inter-accional tem um valor de mensagem, isto é, é comunicação, logo é vedado ao indivíduo não comunicar. Chega-se ao paroxismo da situação quando um indivíduo assume comportamentos altamente perturbados, como os esquizofrénicos, em que faz tudo para não comunicar, sendo que, mesmo assim, tal desiderato é também considerado comunicação. Tudo serve como comunicação neste modelo. Acção, inactividade, silêncio, palavras em catadupa. Tudo assume valor de mensagem³⁰.

Um segundo axioma inscrito na matriz da pragmática comunicacional perpassa pelo conteúdo e níveis de relação da comunicação. A premissa fundamental refere que qualquer comunicação implica um compromisso, logo também define a relação. Para além de transmitir uma determinada mensagem, a comunicação impõe um comportamento. Sobre esta questão Gregory Bateson, um dos expoentes máximos da escola californiana, dá a conhecer estas duas operações referidas – transmissão da mensagem e imposição de um comportamento – com os aspectos de “relato” e “ordem” que qualquer comunicação exige. “O aspecto ‘relato’ de uma mensagem transmite informação e, portanto, é sinónimo, na comunicação humana, do conteúdo da mensagem. Pode ser sobre qualquer coisa que é comunicável, independentemente de essa informação particular ser verdadeira ou falsa,

²⁹. Watzlawick, Paul, *Pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix, São Paulo, p. 28.

³⁰. “A mera ausência de falar ou de observar não constitui excepção. (...) Tão pouco podemos dizer que a comunicação só acontece quando é intencional, consciente ou bem sucedida, isto é, quando ocorre uma compreensão mútua” in Watzlawick, Paul, *Pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix, São Paulo, p. 45.

válida, inválida ou indeterminável. O aspecto ‘ordem’, por outro lado, refere-se à espécie de mensagem e como deve ser considerada; portanto, em última instância, refere-se às relações entre os comunicantes”³¹.

Um terceiro postulado da pragmática comunicacional diz respeito à interação – troca de mensagens – entre comunicantes. Como os investigadores fizeram notar qualquer observador exterior a uma série de comunicações pode vê-la como “uma sequência ininterrupta de trocas. Mas de facto não é bem isso que se passa na realidade. Os participantes de uma interacção introduzem a designada “pontuação da sequência de eventos”. Esta pontuação é vital para as interacções em curso pois possibilita “a organização dos eventos comportamentais”. Sabe-se que culturalmente compartilhamos muitas das convenções de pontuação facilitadoras dessa troca organizada numa sequência típica de acontecimentos e também se conhece como “uma discordância sobre como pontuar a sequência de eventos está na raiz de incontáveis lutas em torno das relações”³².

.3 Analógica versus digital

Por fim, chega-se aos conceitos distintos e ao mesmo tempo complementares da comunicação humana analógica e digital. Os dois termos concorrem em complementaridade em dois tipos de comunicação que decorrem em paralelo em qualquer interacção humana. A parte analógica usa “as semelhanças auto-explicativas como por exemplo o desenho de um rato ou de um carro para designar os nomes dessas entidades”, o tipo digital utiliza “as palavras para designar os mesmos substantivos”. Para Watzlawick, a comunicação analógica é virtualmente “toda a comunicação não verbal”. Para além de todos os movimentos corporais, ou seja todo o comportamento cinético, também abrange “a postura, gestos, expressão facial, inflexão de voz, sequência, ritmo e cadência das próprias palavras, e qualquer outra manifestação não-verbal de que o organismo seja capaz, assim como as pistas comunicacionais infalivelmente presentes em qualquer contexto em que uma interacção ocorra”.³³ Na terminologia peirceana o analógico recobre o uso de índices e ícones; e digital o de símbolos. O homem é o único ser conhecido que usa os modos analógico e digital de comunicação e é bom que os prescritores de currículos tomem de uma vez tal em atenção e não se fixem, afincadamente, apenas na componente digital ou simbólica.

Ao tomar em linha de conta o pensamento da dupla Watzlawick e Bateson e lembrar que toda a comunicação tem um conteúdo e uma relação, pode-se concluir, com segurança máxima, que os dois modos, para além de caminharem lado a

³¹. *Idem*, p.48.

³². **Watzlawick**, Paul, *Pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix, São Paulo, p. 51.

³³. *Idem*, p.57.

lado, são também complementares em todas as mensagens produzidas em interação. É claro que “também poderemos esperar concluir que o aspecto de conteúdo tem toda a probabilidade de ser transmitido digitalmente, ao passo que o aspecto relacional será predominantemente analógico em sua natureza”³⁴.

Nestes trilhos sulcados em solo da pragmática da comunicação humana foi nossa intenção focar uma enunciação necessária que decorre desta digressão: como é evidente, o *curriculum* oculto estrutura-se em torno desta dimensão analógica e relacional da comunicação. O aspecto analógico que o *curriculum* oculto encerra diz respeito a uma pragmática da comunicação humana que permite uma definição precisa da natureza das relações estabelecidas na instituição-escola. É certo que neste campo, a ambiguidade, o lado escondido e o implícito marcam a sua presença, pura e simplesmente porque se está em presença de relações humanas. Mas esquecer ou tentar tapar com uma peneira aquilo que é somente pressentido leva ao engano, à desilusão e em muitos casos ao puro embuste. A primacial significação do ambiente da interação humana assume contornos de um bastião quando se pretende debater aquilo que o *curriculum* oculto oferece.

Curriculum OCULTO: UMA QUESTÃO DE FRONTEIRA

A ancoragem no aspecto pragmático comunicacional da investigação sobre o *curriculum* que se desenvolve nas salas de aula é fundamental, para que se possa num passo posterior utilizar as “metodologias etnográficas” que dêem conta das inter-relações estabelecidas entre os diversos actores presentes no contexto educativo. Só desse modo é possível estabelecer “quadros de análise mais amplos” que sublinhem, por sua vez, esses modelos inter-relacionais entre o sistema educativo e as outras esferas da sociedade. Aqui verdadeiramente a análise decorre nas fronteiras do *curriculum*. Procura-se o seu lado oculto, latente, polissémico e que levanta questões dúbias quando se trata da sua sistematização. Mas só atendendo a estes factores é que possível “captar mais facilmente as conexões entre o currículo explícito e oculto da instituição escolar e as produções económicas, culturais e políticas”³⁵.

É também verdade que o *curriculum* oculto tem sido objecto de estudo e acompanhamento nas últimas décadas mas é justo ressaltar que perante este *curriculum*, apesar de desempenhar “um papel de destaque na configuração de significados e valores”, a comunidade escolar no seu todo não costuma estar alerta ou até mesmo suficientemente consciente da sua presença.

³⁴. *Idem*, p. 59.

³⁵. **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 10.

.1 Uma visão etnográfica

Daí a importância de um estudo como o protagonizado por Santomé Torres que vem relançar uma série de questões que devem ser problematizadas e resolvidas. Exige-se uma investigação etnográfica e um enquadramento dos quadros teóricos mais adequados a essa visão: “Os projectos curriculares, os conteúdos do ensino, os materiais didácticos, os modelos organizacionais das escolas e liceus, as condutas dos alunos e do professorado, etc, não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias e do que acontece em outras dimensões da sociedade tais como a económica, a cultural e a política”³⁶. Como se vê, trata-se de uma posição muito próxima à de Goodson, pois também aquele defende que o sistema educativo e, conseqüentemente, as instituições escolares são “uma construção social e histórica”. É verdade que um dos maiores mitos do mundo ocidental é, sem dúvida, o de acreditar piamente que o funcionamento educativo se baseia única e exclusivamente na neutralidade e objectividade da escolarização. Essa alegoria podia ser desmontada numa análise depurada à comunicação analógica que é utilizada para passar essa mensagem de imparcialidade. Essa mensagem diz mais ou menos isto: “quem trabalhar duramente e for minimamente inteligente terá sucesso garantido”.³⁷

Como é óbvio quem recolhe frutos deste tipo de “folclore” são os grupos e ideologias que, segundo Torres Santomé, tentam fazer-nos “partilhar da ideia de inevitabilidade, perenidade e do a-historicismo de tudo aquilo que joga a favor das suas necessidades e interesses”³⁸.

Estes propósitos podem ser revelados por via da comunicação analógica em presença e que pode ser detectada no *currículum* oculto.³⁹ Uma nota a reter é que em todas as sociedades, os grupos que detêm o poder buscam a todo o custo a manutenção do *status quo*, isto é, procuram denodadamente impor e legitimar o seu domínio. Para tal precisam e contam com ajuda imprescindível do Estado. A instituição escolar não pode passar incólume a todo este zelo de dominação. Esta ideologia não se limita, como vimos, à parte digital da dimensão discursiva. Para

³⁶. Santomé Torres, Jurjo, *O currículum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 14.

³⁷. A mensagem precisa de ser demonstrável, logo um conjunto de crenças é erigido para poder aguentar o edifício: “A crença num processo objectivo de avaliação; uma organização formal de escolaridade especialmente da que é considerada obrigatória, na qual todos os alunos e alunas têm as mesmas exigências, os mesmos direitos e obrigações, e onde além disso, lhes é oferecido o mesmo”, *ibidem*.

³⁸. *Ibidem*.

³⁹. “As ciências da educação, a psicologia, a sociologia, etc., todas aquelas disciplinas que incidem nas práticas e políticas de educação pensadas, planificadas e avaliadas por governos e/ou grupos conservadores e tecnocráticos, fazem assim acto de apresentação sob a máscara do desinteresse e em defesa de uma eficiência decidida *a priori* só por alguns grupos sociais, aqueles que detêm o poder, fundamentalmente o económico”, *idem*, p. 15.

além da transmissão de uma mensagem, há também a imposição de um comportamento. Ou seja os aspectos de relato e ordem estão lá sobejamente considerados.

As relações entre os comunicantes, que caem sob alçada deste último aspecto, são um dos pontos essenciais inerentes ao próprio simbolismo presente na interação. Ou seja, a questão pragmática é complementar a esta dimensão discursiva e ao mesmo tempo torna-se decisiva para a interpretação e perpetuação dos sinais. As práticas e formas não discursivas assumem um papel preponderante na reprodução social⁴⁰ de uma ideologia.

.2 Um discurso científico ao serviço da causa

Um certo discurso científico, para o efeito, vem alijar de qualquer responsabilidade as organizações sociais detentoras do poder em caso de fracasso do indivíduo. Este discurso, assente numa poderosa e inquestionável tecnologia, concentra-se na elaboração e articulação de uma argumentação capaz de confirmar e convencer a população “das suas possibilidades e limitações inatas para desempenhar postos de trabalho e funções sociais”⁴¹. Uma série de instrumentos vão ser colocados em acção para que haja, em primeiro lugar, uma permanente vigilância, e, em segundo lugar, para que a demonstração dessas virtualidades impostas esteja sempre visível e actuante. Uma tecnologia sofisticada entra ao serviço da educação, transformando-se ela própria uma moda nas práticas educativas do quotidiano da sala de aula⁴².

Tudo é examinado, sopesado, diagnosticado e estudado ao milímetro. Esta ideia de selecção, de permanente exame de que a escola faz gáudio, é patenteada logo nos primeiros dias de um ano lectivo. Saber aquilo que verdadeiramente interessa e falta conhecer é uma das rotinas daqueles alunos que têm o firme propósito de sobreviver. O caso dos exames⁴³ é então paradigmático. Parece que

⁴⁰. A reprodução de uma determinada ideologia predominante será, assim, fruto, “em primeiro lugar, da adequada reprodução dessa ideologia mediante discursos textuais e simbólicos, protegidos, por sua vez, por todo um conjunto organizado de enunciados, proposições, classificações, regras e métodos que procuram impedir possíveis desvios, e, em segundo lugar, da suas práticas e formas não discursivas coerentes com o conjunto referido, in **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 21.

⁴¹. *Idem*, p. 35.

⁴². “Propaga-se, desta forma, a crença de que o sistema educativo pode converter-se num seleccionador legítimo e eficiente de seres humanos, e consequência do refinamento psicométrico das técnicas de diagnóstico e medição das capacidades e rendimentos individuais, o que, por sua vez, produziria avaliações neutrais e objectivas dessas capacidades e rendimentos pessoais”, *idem*, p. 42.

⁴³. “A presença constante deste perigo (os temidos exames) está bem patente quando ouvimos, muitas vezes, professores e professoras queixarem-se de que os seus estudantes fazem ouvidos de mercador às recomendações acerca de leituras e actividades importantes que deveriam realizar. (...) nenhum elemento do professorado deveria esquecer, uma vez que também já foi estudante,

todos os esforços do aluno estão voltados para transpor tamanho obstáculo. A concentração nesse aspecto específico é de tal ordem que as metas e as propostas de trabalho que os docentes tendem a aplicar são quase sempre relegados para um secundaríssimo plano. “O discurso oculto do quotidiano nas salas de aula” atraiçoa as eméritas intenções dos professores. O que conta, mesmo que ocultamente é o temido e odioso exame, que se transformou na “arma magisterial” por excelência.

.3 Modos de reproduzir

A ideia de um espaço escolar visto como uma instituição neutra posta ao serviço de uma sociedade também ela neutra, sem conflitos culturais e ideológicos relevantes, também já é um pensamento que conheceu melhores dias. Apesar dos representantes e últimos teóricos dos poderes instalados tentarem, na medida do possível, obscurecer essa manifesta parcialidade, o que é um facto sobejamente conhecido e tratado é que as instituições educativas “são padrões de relação social formalizados como estruturas orgânicas; são criadas e recriadas pelas práticas que as sustentam e são reproduzidas ou transformadas mediante a manutenção ou, pelo contrário, a transformação das práticas que as constituem”⁴⁴. Deste ponto de vista, as estruturas são maleáveis e a educação pode ser vista também ela como um processo de moldagem.

Se não ocorre uma reiterada preocupação com “os princípios normativos que governam a selecção, a organização e a distribuição dos objectivos e dos conteúdos (teorias, conceitos, factos, princípios, procedimentos, valores, atitudes e normas), nem com os aspectos metodológicos e as suas dimensões ocultas”⁴⁵, há um interesse ou mesmo uma intenção deliberada. Esta passa inevitavelmente por negligenciar ou toldar qualquer tipo de relação entre o modo como os objectivos, conteúdos, a metodologia e a avaliação são apresentados e a influência dos poderes económico, político e cultural. Para os investigadores, onde Santomé Torres se inclui, essa cegueira manifesta perante esta questão crucial faz parte do próprio jogo de reprodução. Tal facto “permite e contribui para manter as prioridades económicas e políticas de classes e grupos sociais particulares”. Louis Althusser leva até às últimas consequências tal postulado e chega a demonstrar que a escola é, sem dúvida, o “aparelho ideológico do Estado”⁴⁶ primacial. Nesta medida, é

que um dos primeiros trabalhos que ocupam os primeiros dias de um ano lectivo é o de procurar inteirar-se com fidelidade, sem ambiguidades, daquilo que é verdadeiramente importante e decisivo para poder concluir com êxito cada disciplina concreta, para poder ser aprovado”, *idem*, p. 49.

⁴⁴. Santomé Torres, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 50.

⁴⁵. *Idem*, p. 57.

⁴⁶. *Idem*, p. 59.

fácil perceber que a escola desempenha uma função prioritária na manutenção das relações sociais e económicas existentes⁴⁷.

A pragmática das relações entre os comunicantes e em especial naquilo que se passa ao nível do modo como os participantes de uma interacção introduzem a “pontuação da sequência de eventos”, de que se falou no terceiro axioma conjectural da comunicação, é vital para nos podermos internar por entre essas posturas de cariz político e económico que tentam pontuar os acontecimentos subsequentes.

Esta pontuação é fundamental pois dá-nos a exacta medida das interacções em curso possibilitadoras da tal “organização dos eventos comportamentais”. Os recursos postos à disposição da escola, as rotinas e práticas, a própria divisão de trabalho que é inúmeras vezes incrementada em ambiente de sala de aula, transmitem essa pontuação sequencial percebida por todos os intervenientes no processo de comunicação difundida por essa ideologia dominante.

É certo que a teoria althusseriana acaba por cair num determinismo económico verdadeiramente asfixiante. Neste modelo, “a escola é vista como uma ‘caixa negra’ onde na realidade não se passa nada; tudo segue uma linearidade perfeita; não existem verdadeiras possibilidades de analisar e modificar esses objectivos e conteúdos da modificação”⁴⁸. Neste caso, professores e estudantes estão submetidos a forças estranhas sem possibilidade de escapar. Aliás, todos os elementos são passivos e obedientes, nada é passível de questionar pois a ordem não deve ser alterada. As pessoas movem-se neste tabuleiro como “portadores de significados predefinidos, dominadas por ideologias que actuam de maneira tão inconsciente que é quase impossível desvendá-las e submetê-las a uma análise reflexiva”⁴⁹.

Ultrapassar este inominável círculo é tarefa que cabe ao investigador e só espreitando para o interior dessa “caixa negra” é que consegue alcançar tal objectivo. Muito desse êxito passa por uma análise pragmática e semiótica do *curriculum* oculto.

A dimensão comunicacional e inter-relacional desse permanente jogo de forças esteve, desde logo, em consideração nas investigações produzidas por P. W. Jackson, que utiliza pela primeira vez a noção de *curriculum* oculto. O conceito serviu para designar o modo implícito como as escolas levam a cabo o seu papel “através dessas modalidades organizativas e dos actos rotineiros que imperam nas escolas e nas salas de aula”, com o intuito de reproduzir a coesão e a estabilidade das relações sociais de produção e distribuição. Na sua obra de 1968, *A*

⁴⁷. “A instituição educativa é, de todos os aparelhos ideológicos do Estado (religioso, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural), aquele que cumpre a ‘função dominante’ na reprodução das relações de exploração capitalista, já que é, além disso, o que dispõe de mais anos de ‘audiência obrigatória’ e, inclusivamente, gratuita para a totalidade das crianças e jovens da sociedade”, in **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 59.

⁴⁸. *Idem*, p. 61.

⁴⁹. *Ibidem*.

vida nas salas de aula, aquele autor norte-americano, citado por Torres Santomé, dá conta desse aspecto constitutivo na correspondência que se alicerça entre as relações sociais de produção ao nível do sistema económico, e as relações sociais de educação ao nível do sistema educativo. Facilitar a preparação da entrada dos estudantes na cadeia de distribuição e produção parece ser a divisa.⁵⁰ Já que faz parte deste nicho ecológico escolar, o aluno deve aplicar muito do seu tempo nesta “aprendizagem colateral”.

Só é possível obter este conhecimento analisando o ambiente onde são produzidos semelhantes conteúdos e relações, que estão – diga-se – inscritos na matriz da pragmática comunicacional. Ao transmitir uma determinada mensagem, a comunicação está também a impor um determinado comportamento. Jackson apercebe-se, mesmo que indirectamente, desse axioma pragmático, desse aspecto relacional, e alarga o domínio da sua investigação à contextualização dos fenómenos que ocorrem na sala de aula. Por isso, chega à conclusão de que as exigências académicas do *currículum* explícito, oficial, estão intimamente ligadas “com a vida produtiva adulta através do *currículum* oculto”. As próprias recompensas e castigos que se sucedem ao longo do percurso da formação escolar, longe de terem um cunho altruísta significativo “ganham o seu verdadeiro significado quando procuramos no *currículum* oculto”. O que se pretende, de uma forma sempre sub-reptícia, escondida, é construir “uma série de traços de personalidade apropriados para se poder trabalhar numa sociedade industrializada de economia capitalista”⁵¹.

.4 Uniformidade e rotinas

Tudo concorre, assim, para a criação de um ambiente comunicacional que desemboque nesse desenlace final: a adequação do produtor ao produto, da mercadoria ao mercado a que se destina. A própria dimensão estética não é descurada: os adereços, a configuração dos itinerários e espaços – de recreio, de espera, de permanência –, o mobiliário escolhido, a disposição das salas de aula, a decoração prevaiente e os próprios cheiros de um imenso colectivo servem para a constatação evidente de uma escola: uniformidade e semelhança de rotinas.⁵² Há uma

⁵⁰. A seguinte citação, a atingir os 40 anos de idade, mantém-se ainda viva e actualizada: “Quase todos os alunos aprendem a concentrar-se numa coisa e a prestar atenção quando assim lho ordenam, a refrear a sua fantasia enquanto decorre a aula. Esta disponibilidade para cumprir os mandados da autoridade docente é, por um lado, duplamente importante, porque o aluno terá que a exercitar em muitos lugares extra-académicos. A passagem da sala de aula à fábrica ou ao escritório torna-se fácil para aqueles que desde os seus primeiros anos desenvolveram ‘hábitos de trabalho’”, in **Santomé Torres**, Jurjo, *O currículum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p. 62.

⁵¹. *Idem*, p. 63.

⁵².”Para dizer a verdade, pode-se constatar uma uniformidade e similitude nos odores mais frequentes em todas as salas de aula (odores derivados do emprego de materiais como o giz, as tintas, as sanduíches e, inclusivamente, o suor das crianças. No fundo, pretende-se criar um

certa “monotonia” quotidiana que é de toda a conveniência preservar. Muito mais importante até que os conteúdos dos programas, os aspectos de ordem e obediência continuam a estar na ordem do dia, em especial quando se fala numa “escola massificada”. Desde os primeiros dias de “institucionalização” das crianças que essas preocupações de disciplina tomam a dianteira. Todos os alunos, de uma maneira ou de outra, aprendem a conviver com este “manto” que ao mesmo tempo que os protege, também tolhe e manietta os seus movimentos. De outra forma, aliás, muitos sentir-se-iam desamparados e perdidos.⁵³

Uma teoria funcionalista atribuirá neste molde escolar uma grande ênfase à forma como os alunos apreendem e interiorizam “os valores, competências e conhecimentos requeridos para perpetuar acrítica e irreflectidamente o actual modelo de sociedade”.⁵⁴ Mesmo assim, haverá brechas e rupturas que mancham irremediavelmente a imagem que até se considera benigna de moldagem dos comportamentos estudantis. Afinal, o que se pretendia era passar ao lado da importância ideológica e política que reveste essa manutenção de uma sociedade classista. Estas lacunas surgem nas margens, na rebelião também ela surda mas que se presente no quotidiano da sala de aula. Quer se queira ou não imaginar, o que é um facto é que a maior parte do tempo do aluno é passada a enganar. O jogo da dissimulação faz parte das regras. É um dos componentes mais activos. Dissimular o não-cumprimento, o engano e o embuste fazem parte das actividades a que muitos educandos dedicam até enorme fervor. Os exemplos são múltiplos, mas os célebres e bem conhecidos ‘copianços’ enchem páginas dedicadas ao tema. Na base desta escalada, em que cada oponente se mune de todas as armas ao seu alcance, está o *curriculum* oculto que é o corolário deste “sistema hierárquico e de controlo que vigora no interior de certas estruturas académicas que quase ninguém põe em causa”.⁵⁵

É interessante também verificar que os estudos que comprovam que as escolas que recebem no seu seio as filhas e filhos dos membros da classe trabalhadora e os grupos étnicos mais desfavorecidos economicamente, exigem um maior regra-

ambiente que torne possível a vigilância por parte das autoridades e que permita acostumar os estudantes a conviverem aceitando uma grande proximidade entre si, contribuindo ainda para que esses lugares sejam considerados naturais e familiares”, in **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p.63.

⁵³. “Desta forma, através da ‘monotonia quotidiana’, os estudantes aprendem a manter a ordem, a disputar a atenção do professorado ou de qualquer pessoa investida de autoridade, a aceitar as sanções contra as ‘armadilhas’, a submeter-se à programação das actividades de acordo com as exigências do relógio, a ser constantemente avaliados, a subordinar-se aos que detêm o poder, a ser pacientes, a tolerar as frustrações, etc. Os alunos e alunas aprendem a canalizar e controlar os seus impulsos de acordo com o que se considera serem padrões aceitáveis de comportamento”, *idem*, p. 64.

⁵⁴. *Idem*, p.65.

⁵⁵. **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p.70.

mento no controle do comportamento e no acatamento das ordens. Afinal, “as estruturas coercivas de autoridade, e mesmo as expectativas de insucesso escolar do professorado e das próprias famílias, contribuem para preparar esses estudantes para postos de trabalho inferiores”. Já o contrário vai suceder nas escolas que são frequentadas por aqueles que usufruem melhores condições de vida. A supervisão é menos directa e o companheirismo é a nota dominante entre docente e discente. Essa ligação é até incentivada abertamente, quando, curiosamente, se trata de “um sistema de valores que põe em destaque a interiorização dos modos de controlo”.⁵⁶

UMA SECRETA ESPERANÇA

Numa altura em que as habilitações se fragmentam, onde a responsabilização do trabalhador é cada vez menor, as máquinas, afinal, são cada vez mais “amigáveis”, e a interferência no processo completo de produção é já residual, as contradições deste modelo económico manifestam-se no modelo educativo. Aliás, estas contradições irrompem “como se fossem contradições do sistema escolar”.

A escola surge muitas vezes como campo de experiências paliativas destes desajustes sentidos na sociedade. Estas medidas que estão, irremediavelmente, votadas ao fracasso servem, no entanto, os objectivos. É que, assim, a sociedade tem sempre à sua mercê uma instituição que lhe dá oportunidade para “desviar as atenções das esferas institucionais que têm mais culpas e responsabilidades”.⁵⁷ Perante um quadro pouco famoso, onde a crua realidade mostra a profunda inoperância do sistema educativo para combater as assimetrias sociais, não conseguindo modificar, “nem para melhor nem para pior, os níveis de desigualdade e de injustiça que são consequência das actuações e das decisões da esfera económica”, Torres Santomé consegue vislumbrar uma réstia de esperança.

Essa confiança emerge quando o autor fala das “práticas anti-hegemónicas” e do “*currículum* crítico” que se pretende instaurar. Só desta forma é possível escapar ao beco sem saída para que o determinismo económico althusseriano nos encaminhou. É sabido, e os estudos etnográficos confirmam-no, que apesar das grandes pressões exercidas sobre o edifício educativo no seu todo, “os centros de ensino não são instituições que reproduzam simplesmente a ideologia dominante, sendo também agentes decisivos para a sua construção”.⁵⁸ À parte as desgarradas e inconsequentes “rebeldias”, que consistem em ludibriar as normas estabelecidas,⁵⁹ há um conceito de resistência que permite supor a possibilidade de ultra-

⁵⁶. *Idem*, p.73.

⁵⁷. Santomé Torres, Jurjo, *O currículum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p.74.

⁵⁸. *Idem*, p. 99.

⁵⁹. “São muitos os alunos e alunas que, em vários momentos da sua escolarização, se servem de estratégias mais ou menos complicadas para enganar os professores, aparentando conhecer

passar a visão da “reprodução irremediável”. Torres Santomé está plenamente persuadido de que tal é possível.

A produção de uma “cultura de resistência adequada” pode gerar uma contra-hegemonia que contribua de uma forma categórica para “o desaparecimento das injustiças sociais”.⁶⁰ E para que tal aconteça, é imprescindível que possa haver no interior do edifício escolar a argumentação contestatária e permanente sobre conhecimentos culturais que a própria escola exige e reconhece: “É necessário pôr em cima da mesa as conexões entre a cultura escolar e as relações de poder, entre os conteúdos do *currículo* e as necessidades de outras esferas da sociedade”.⁶¹

Sabendo agora que “o *currículo* oculto costuma incidir no reforço dos conhecimentos, valores e expectativas mais de acordo com as necessidades e interesses da ideologia hegemónica desse momento sócio-histórico”, a questão é também chamar à arena os estudos etnográficos, que darão a exacta medida dessa coacção. Daí resulta reconhecer que o desenvolvimento do *currículo* oculto “nem sempre vai na direcção de uma consolidação dos interesses dos grupos sociais dominantes e das estruturas de produção e distribuição vigentes”⁶².

As novas metodologias de cariz etnográfico, onde se insere a dimensão comunicacional das relações humanas, vieram sublinhar o dinamismo e a relativa autonomia das escolas, que possibilitam a criação dessas forças contra-hegemónicas geradoras da contradição e das fissuras que abalam os discursos de reprodução. O aparecimento de *currículos* alternativos, críticos, surge em favor deste tipo de escola. Num sentido diametralmente oposto ao do *currículo* tradicional, o *currículo* crítico revela a ideologia subjacente às práticas consentidas e incentivadas na sala de aula, contribuindo para questionar e desconstruir a sua hegemonia.

Nas sociedades ocidentais – e em Portugal, no conjunto da Europa – agrava-se impiedosamente o fosso entre ricos e pobres. A lógica do novo capitalismo global só veio intensificar essa tendência, ao invés de lhe pôr cobro, e no meio deste complexo quadro é à escola que compete garantir a normalização social e a adaptabilidade/adequabilidade dos indivíduos. Quem leu *Laranja Mecânica*, ou *Brave New World*, sabe que toda a doutrinação e normalização têm um limite; e quem viu milhares de carros queimados em França por adolescentes em fúria, recorda as palavras de Marcuse: “A teoria crítica da sociedade não possui conceito algum que possa cobrir a lacuna entre o presente e o futuro; não oferecendo promessa alguma e não ostentando êxito algum, permanece negativa. Assim, ela deseja permanecer leal àqueles que, sem esperança, deram e dão sua vida à Grande Recusa.

informações, possuir destrezas e dominar procedimentos que se supõe ser a meta a alcançar durante esse período temporal que se permanece na instituição escolar e que, por sua vez, justificam o trabalho do grupo docente”, *idem*, p.116.

⁶⁰. *Idem*, p.210.

⁶¹. *Idem*. P. 134.

⁶². Santomé Torres, Jurjo, *O currículo oculto*, 1995, Porto, Porto Editora, p.201.

No início da era fascista, Walter Benjamin escreveu: Nur um der Hoffnungslosen willen ist uns die Hoffnung gegeben. Somente em nome dos desesperados nos é dada esperança".⁶³ A reconstrução de um *curriculum crítico* é uma tarefa capital para os investigadores curriculares do século que agora inicia. Mas não se pode pedir à escola o que esta, manifestamente, já não consegue dar – que discipline os indivíduos para acompanharem condições económicas de produção cada vez mais complexas e menos recompensadoras (atendendo ao tal fosso que se agrava), recorrendo a um mínimo de sistemas coercivos *de facto*. Assim, é o poder político que, submetendo o económico ou não, terá de decidir o que pretende no futuro: sociedades mais justas e igualitárias, ou mais violentas e repressivas.

⁶³. Marcuse, Herbert, *O Homem Unidimensional: a ideologia da sociedade industrial*, 1973, Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro, p. 235.

BIBLIOGRAFIA

- **Bateson**, Gregory, *Metadiálogos*, 1996, Lisboa, Gradiva.
- **Gimeno Sácristan**, J., *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, 1988, Madrid, Morata.
- **Goodson**, Ivor F., *A Construção Social do Currículo*, 1997, Lisboa, Educa.
- **Marcuse**, Herbert, *O Homem Unidimensional: a ideologia da sociedade industrial*, 1973, Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- **Pacheco**, José Augusto, *Currículo: Teoria e Praxis*, 1996, Porto Editora.
- **Ribeiro**, António Carrilho, *Desenvolvimento Curricular*, 1990, Texto Editora
- **Santomé Torres**, Jurjo, *O curriculum oculto*, 1995, Porto, Porto Editora.
- **Sprinthall**, Norman A. e **Richard C.**, *Psicologia Educacional*, 1993, McGraw-Hill de Portugal.
- **Watzlawick**, Paul, *Pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix, São Paulo. **Watzlawick**, Paul, *A realidade é real?*, sd, col. Antropos, Relógio d'Água, Lisboa.
- **Vogt**, Carlos, *Linguagem, Pragmática e Ideologia*, 1989, Editora Hucitec, S. Paulo.
- **Zabalza**, Miguel A. (1992), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.