

R. F. GOODSON

A Construção Social do Currículo

IVOR F. GOODSON

IVOR F. GOODSON é Professor na Universidade de Western Ontario (Canadá), para além de manter uma colaboração docente regular com várias universidades americanas e europeias. Autor de renome mundial, tem publicado textos de referência no domínio da história do currículo, das políticas educativas, dos cursos de vida dos professores e das metodologias qualitativas. Dentre as suas obras mais conhecidas, algumas das quais escritas ou coordenadas em co-autoria, destacam-se: *School Subjects and Curriculum Change* (1983), *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies* (1984), *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study* (1985), *International Perspectives in Curriculum History* (1987), *The Making of Curriculum* (1988), *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research* (1991), *Computers, Classrooms, and Culture: Studies in the Use of Computers for Classroom Learning* (1991), *Studying Teachers' Lives* (1992), *History, Context, and Qualitative Methods in the Study of Education* (1992), *Schooling and Curriculum: Studies in Social Construction* (1994) e *Teachers' Professional Lives* (1996).

O presente livro constitui uma selecção original, feita pelo próprio autor, de alguns dos seus textos mais representativos. Com base numa abordagem histórica, Ivor F. Goodson apresenta uma visão pessoal sobre os debates curriculares ao longo do século XX. Organizada em seis capítulos, esta obra avança reflexões muito interessantes sobre um conjunto alargado de temáticas: (1) A história social das disciplinas escolares; (2) Disciplinas escolares: padrões de estabilidade; (3) Disciplinas escolares: padrões de mudança; (4) História de uma disciplina escolar: as Ciências; (5) O contexto das invenções culturais: aprendizagem e currículo; (6) Sobre a forma curricular: notas relativas a uma teoria do currículo. Espera-se que este livro permita um contacto mais estreito do público português, nomeadamente dos professores e investigadores profissionais da educação, com áreas de trabalho e de pesquisa que se revelaram muito estimulantes.

O livro foi apoiado pelo Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, no quadro do sistema de incentivos à qualidade da educação.

ISBN: 972-8036-17-5

Curriculo



A Con

ED

EDUCA - CURRÍCULO

IVOR F. GOODSON

A Construção Social
do Currículo



Goodson, Ivor E.

A Construção Social do Currículo.
- (Educa. Currículo: 3)
ISBN 972-8036-17-5

CDU 371.2

EDUCA
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1600 Lisboa
Tel. 793 45 54
Fax. 793 34 08

A Construção Social do Currículo

© Educa e autor, 1997

Tradução de Maria João Carvalho

Capa e arranjo gráfico de Rogério Petinga
Coleção Educa - Currículo
Janeiro de 1997

Impressão: IAG - Artes Gráficas, Lda.

Depósito legal:
105012/96
ISBN: 972-8036-17-5

SUMÁRIO

Nota de Apresentação.....	9
↗A História Social das Disciplinas Escolares.....	17
↖Disciplinas Escolares: Padrões de Estabilidade.....	27
↗Disciplinas Escolares: Padrões de Mudança.....	43
↘História de uma Disciplina Escolar: As Ciências.....	53
O Contexto das Invenções Culturais: Aprendizagem e Currículo	79
Sobre a Forma Curricular: Notas Relativas a uma Teoria do Currículo	95
Referências Bibliográficas	107

NOTA DE APRESENTAÇÃO

«Uma história do currículo não deveria estar centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento. Também não deveria tomar como eixo de análise as preocupações pedagógicas actuais (nem as passadas), assim como não deveria ser celebratória ou evolucionista. Também deveria tentar fugir da orientação da historiografia tradicional centrada nas ideias dos grandes educadores e pedagogos. Uma história do currículo tem que ser uma história *social* do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas».

As palavras anteriores – escritas por Tomaz Tadeu da Silva⁽¹⁾ na apresentação da edição brasileira do livro de Ivor Goodson, *Currículo: Teoria e História* – traduzem bem o sentido das abordagens propostas por este autor. Na verdade, continuando a seguir a linha de reflexão de Tomaz Tadeu da Silva, é possível identificar alguns pontos essenciais na análise histórica do currículo, tal como ela se tem organizado nos últimos anos.

Em primeiro lugar, é importante que a história do currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal. Por outro

⁽¹⁾ Cf. SILVA, Tomaz Tadeu (1996). *Identidades terminais - As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, pp. 77-82.

lado, é necessário reconhecer que o objectivo central da história do currículo não é descrever como se estruturava o conhecimento escolar no passado, mas antes compreender como é que uma determinada «construção social» foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções do ensino. Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de selecção e de organização do conhecimento escolar como um processo «natural» e «inocente», através do qual académicos, cientistas e educadores «desinteressados» e «imparciais» determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de *fabricação* do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares. A história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais. É por isso que a capacidade de dar visibilidade a narrativas e actores menos conhecidos é um dos desafios principais da nova historiografia. Finalmente, é preciso sublinhar a dimensão *social*, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de selecção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias⁽²⁾.

Grande parte destas preocupações estão presentes nos textos incluídos neste livro de Ivor Goodson, que aborda essencialmente os aspectos históricos da construção do currículo. Trata-se de uma selecção original, feita pelo próprio autor, com o objectivo de fornecer um panorama dos estudos realizados nesta área, da qual é um dos autores de referência, juntamente com especialistas como Herbert Kliebard, Michael Apple ou Thomas Popkewitz.

- O primeiro capítulo, *A história social das disciplinas escolares*, faz um ponto da situação sobre os estudos históricos em torno do currículo. Após sublinhar a ideia do currículo como construção social, Ivor Goodson compara as políticas actuais de definição de um «núcleo curricular mínimo» com orientações educacionais tomadas no princípio do século XX. O conceito de *disciplinas escolares* é várias vezes mobilizado – «fortaleza inexpugnável», chamar-lhes-á Herbert Kliebard – como elemento de referência para os alunos e para a estruturação do ensino. A partir de análises centradas na sociologia do conhecimento escolar,

Ivor Goodson aborda o papel dos diversos grupos sociais na definição conflitual do currículo, desmistificando assim a ideia de um currículo «atemporal», que preexistiria aos processos sociais que conduzem à sua emergência, consolidação e difusão.

- O segundo capítulo, *Disciplinas escolares: padrões de estabilidade*, revela a construção histórica de um «determinado» modelo escolar, que inscreveu, ao longo dos últimos séculos, certas permanências estruturais na organização do ensino e do currículo. A argumentação de Ivor Goodson baseia-se na ideia de que o sistema foi concebido para assegurar a estabilidade e para dissimular as relações de poder que sustentam o conjunto das acções curriculares. A este propósito, refere-se à consagração simbólica das disciplinas escolares, nomeadamente no ensino secundário, como o princípio mais bem sucedido na história do currículo. A parte final do capítulo é dedicada à análise do «novo» currículo nacional britânico, entendido como um reforço das disciplinas escolares e das aprendizagens académicas «básicas». Ivor Goodson menciona os três *Rs* («reading, writing, reckoning») – o nosso *ler, escrever e contar* – que definem as tendências conservadoras em educação ao longo do século XX, sublinhando que esta ideologia está subjacente à imposição do «currículo nacional» na Grã-Bretanha. Ensaaiando uma curiosa analogia, apresenta os novos três *Rs* (reabilitação, reinvenção e reconstituição) que têm vindo a reintroduzir as disciplinas escolares como referência exclusiva das políticas e das práticas de desenvolvimento curricular. Ao revelar este conjunto de «padrões de estabilidade», Ivor Goodson procura desconstruir um certo pensamento simplista e tornar mais complexas as abordagens do currículo e do seu papel no ensino e na aprendizagem.
- O terceiro capítulo, *Disciplinas escolares: padrões de mudança*, insere-se na linha do precedente, sublinhando desta vez a *mudança* em vez da *estabilidade*. Ivor Goodson continua a sua reflexão referindo os interesses (científicos, políticos, profissionais) que sustentam as disciplinas escolares e mostrando de que forma eles dão origem a diferentes configurações curriculares. Através de uma análise da intervenção do Estado na educação, demonstra como a legitimação de certas disciplinas escolares e perspectivas curriculares é resultado do trabalho de um conjunto alargado de grupos sociais. A este propósito, sugere que as disciplinas escolares possuem «um valor de moeda no mercado da identidade social», o que lhes assegura um sistema que contém elementos importantes de estabilização e de conservação, mas também factores

⁽²⁾ Este parágrafo é uma transcrição (adaptada) do texto de Tomaz Tadeu da Silva, citado na nota anterior.

que agem no sentido de evoluções e adaptações constantes. O jogo entre as forças *pró-estabilidade* e *pró-mudança* consagra padrões e modelos que autorizam novas compreensões da ausência/presença de certas disciplinas escolares no currículo dos ensinos básico e secundário.

- O quarto capítulo, *História de uma disciplina escolar: as Ciências*, ilustra, através da evolução do ensino científico, algumas das ideias e reflexões expostas anteriormente. Argumenta-se, no essencial, que a história das disciplinas escolares deve ser contada como a história das forças sociais que as trouxeram para o currículo. Assim, na parte inicial do capítulo, Ivor Goodson analisa a mudança de padrões do ensino, que passou de uma perspectiva centrada na *ciência das coisas comuns* (mais útil e pertinente para a educação das classes trabalhadoras) para uma lógica baseada numa *ciência laboratorial pura* (mais adequada à formação das elites sociais). O autor relaciona esta mudança com tensões e conflitos políticos, mas também com a própria evolução científica académica e universitária, mostrando de que forma o currículo do ensino secundário é, em grande medida, determinado por estas forças «exteriores». A parte final do capítulo é dedicada ao ensino da Biologia, que apenas se impôs em pleno século XX, surgindo a reflexão apoiada, essencialmente, nos casos da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América. Ivor Goodson revela a existência de duas tradições principais – uma de cariz utilitário e outra mais preocupada com os aspectos académicos –, concluindo que a consolidação curricular da disciplina de Ciências foi conseguida através da sua promoção como ciência exacta, experimental e rigorosa. Pelo caminho perdeu-se, no entanto, uma visão mais global da Biologia, integrada no vasto campo disciplinar das Ciências.
- O quinto capítulo, *O contexto das inovações curriculares: aprendizagem e currículo*, debruça-se sobre a organização do ensino por «turmas» e sobre o processo histórico de desenvolvimento da «escola de massas». Num e noutro caso, refere-se a intervenção de forças sociais, políticas, económicas e religiosas que foram dando corpo aos modelos actuais de ensino e de acção pedagógica. Ivor Goodson aborda, em especial, o papel desempenhado pelo Estado, na transição do século XIX para o século XX, na imposição de uma determinada visão da escola, em sintonia com os projectos de consolidação das nações. Neste sentido, detém-se na análise da pedagogia, do currículo e da avaliação enquan-

to entrada tripla que permite compreender o papel desempenhado pelo Estado na arena da educação. Ao identificar os mecanismos de diferenciação do ensino, nomeadamente entre as «vias clássicas» (académicas) e as «vias vocacionais» (profissionalizantes), Ivor Goodson sublinha a variedade de objectivos que se encontram por detrás da retórica da «escola de massas» e do «ensino público». A conclusão do capítulo aponta para a necessidade de abrir a *caixa negra* do currículo de forma a que seja possível captar a complexidade e as implicações políticas inerentes à organização do ensino.

- O sexto capítulo, *Sobre a forma curricular: notas relativas a uma teoria do currículo*, ensaia algumas reflexões conclusivas, a partir de uma reelaboração das ideias apresentadas anteriormente. Ivor Goodson insiste na perspectiva do currículo como uma «construção social», interrogando-se sobre a razão que nos leva, frequentemente, a tratá-lo como um «dato atemporal». Através de uma referência a trabalhos de sociologia do conhecimento, analisa a questão das relações internas do currículo, isto é, da *forma curricular*. Tendo como argumento central a frase escolhida para subtítulo, *A cabeça mais do que as mãos*, explica um conjunto de políticas e de práticas de desenvolvimento curricular que tiveram lugar em Inglaterra e que conduziram a uma diferenciação *externa*, e mais tarde *interna*, das vias de ensino. Numa síntese final, propõe uma figura com quatro entradas que definem distintas combinações curriculares. A conclusão do capítulo refere que a forma académica do currículo («a cabeça mais do que as mãos») foi historicamente favorecida, primeiro de modo explícito e, posteriormente, através da internalização de uma diferenciação que encobriu eficazmente os processos de reprodução social através da escola. As últimas palavras dirigem-se à necessidade de examinar o currículo *por dentro*, contribuindo assim para uma melhor compreensão do processo interno de estabilidade e de mudança curriculares.

O conceito de *currículo* é muito recente na cultura educacional portuguesa. Apesar de ter sido utilizado antes dos anos oitenta, é por esta altura que se vulgariza, nomeadamente na sequência da chamada «reforma curricular». Há duas razões principais que explicam a tradução deste termo para a realidade portuguesa: a primeira prende-se com a importância crescente do universo anglo-saxónico na definição dos modos de pensar, das categorias de análise e das linguagens a utilizar no contexto da educação e das ciências da educação; a segunda relaciona-se com conflitos e lutas de poder no interior da comuni-

dade educacional e científica, no sentido de instaurar (legitimar) certas correntes e tendências de investigação e de acção pedagógica.

A forma como a expressão *currículo* é mobilizada, descontextualizada da sua própria história enquanto conceito educacional, revela bem as ambiguidades que estão subjacentes à sua importação para Portugal: por vezes, procura-se abranger com esta designação o conjunto dos problemas do ensino e da pedagogia (utilização corrente junto de certos círculos norte-americanos); outras vezes, parece que o conceito serve, sobretudo, para substituir a ideia de didáctica ou, pelo menos, de didáctica geral (utilização próxima das tradições germânicas); finalmente, verifica-se, aqui e ali, que o termo é empregue em vez de metodologia e/ou de metodologia geral (utilização mais frequente no espaço francófono). O importante é reconhecer que a mobilização deste conceito não é inocente e que ele tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho académico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas.

A este propósito, é possível alinhar uma reflexão idêntica à que é sugerida por Yves Bertrand e Jean Houssaye sobre os conceitos de *didáctica* e de *pedagogia*, na qual explicam que esta querela não é mais do que uma nova forma da luta «clássica» entre saberes disciplinares (legitimados, agora, por via da *didáctica*) e saberes pedagógicos:

«No domínio da pedagogia e da didáctica, a polémica das palavras e a defesa dos territórios institucionais, muito em especial no campo da formação de professores, estão na ordem do dia em França. (...) Tradicionalmente, os defensores dos saberes recusaram as questões ditas pedagógicas, tendo reduzido a formação de professores unicamente à dimensão dos saberes disciplinares. (...) Mas, hoje dia, recorre-se aos especialistas em didáctica, sublinhando, no entanto, que se trata de algo novo e diferente da pedagogia. (...) É uma falsa dicotomia, pois *didáctica* e *pedagogia* são uma e a mesma coisa, designam a mesma realidade»⁽³⁾.

Hoje em dia, o conceito de *currículo* impôs-se no léxico das Ciências da Educação e é difícil escrever sobre questões pedagógicas sem o utilizar por uma ou por outra razão. Mas é importante que o façamos com uma consciência crítica e histórica. O livro de Ivor Goodson pode ajudar-nos a melhor compreender os desafios do trabalho de construção social do currículo.

(3) BERTRAND, Yves & HOUSSAYE, Jean (1995). «Didactique et Pédagogie: l'illusion de la différence». *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 1/1995, pp. 7-23.

Em Portugal, tem havido uma renovação importante dos estudos históricos em educação. No entanto, raras têm sido as investigações que incidem directamente sobre as questões do currículo. A escola sempre foi vista como um *lugar de cultura*: primeiro, numa acepção idealizada de transmissão de conhecimentos e de valores ditos «universais»; mais tarde, numa perspectiva crítica de inculcação ideológica e de reprodução social. Num e noutro caso, ignorou-se o trabalho interno de produção de uma *cultura escolar*, que não é independente das lutas e dos conflitos sociais, mas que tem especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior. É neste plano que os estudos sobre o currículo adquirem toda a sua dimensão, o que obriga a adoptar perspectivas teóricas e metodológicas que não têm sido sistematicamente utilizadas pela comunidade histórico-educacional portuguesa.

A realização de estudos históricos sobre o currículo ou sobre as disciplinas escolares, tal como têm sido desenvolvidos nos Estados Unidos da América por Herbert Kliebard⁽⁴⁾ e em França pela equipa de Pierre Caspard⁽⁵⁾, pode constituir um passo decisivo para a renovação historiográfica no nosso país. Neste sentido, é preciso desconstruir a parte do ensino que mais aparece envolta numa ideologia de «naturalidade» (e/ou de inevitabilidade), isto é, o *currículo*. Na verdade, enquanto construção social, o currículo foi concebido para surgir como um elemento «natural», de tal modo que não é sujeito ao escrutínio do pensamento e da crítica. O mesmo se passa com o *modelo escolar* que consagra o currículo existente. Mas trata-se, num e noutro caso, de *discursos* que constroem as nossas possibilidades (e impossibilidades) e que marcam, sempre, a predominância de certos pontos de vista (e interesses) sobre pontos de vista (e interesses) concorrentes.

Na esteira de Thomas Popkewitz⁽⁶⁾, é preciso reconhecer que o presente não é apenas a nossa experiência ou as nossas práticas imediatas. A nossa consciência histórica passa pelo reconhecimento de que o passado é parte do nosso discurso de todos os dias, estruturando o que pode ser dito e as possibilidades e desafios do tempo presente. É nesta perspectiva que podem ser lidas, igualmente, as questões da *alquimia curricular*, isto é, da transformação

(4) Cf., por exemplo: KLIEBARD, Herbert (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York & London: Routledge, 2ª edição.

(5) Cf., por exemplo, alguns dos números recentes da revista *Histoire de l'Éducation*.

(6) POPKEWITZ, Thomas (1987). *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. London: Falmer Press.

de um conhecimento situado no seu espaço científico de referência em conhecimento situado no espaço social da escola.

Para a análise deste conjunto de questões, a obra de Ivor Goodson é essencial. Ao longo dos últimos quinze anos, ele tem-se imposto como um autor de referência, em particular nos domínios da história do currículo, das políticas educativas, dos percursos de vida dos professores e das metodologias qualitativas. Dentre as suas obras mais conhecidas, algumas das quais escritas ou coordenadas em co-autoria, destacam-se: *School Subjects and Curriculum Change* (1983), *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies* (1984), *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study* (1985), *International Perspectives in Curriculum History* (1987), *The Making of Curriculum* (1988), *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research* (1991), *Computers, Classrooms, and Culture: Studies in the Use of Computers for Classroom Learning* (1991), *Studying Teachers' Lives* (1992), *History, Context, and Qualitative Methods in the Study of Education* (1992), *Schooling and Curriculum: Studies in Social Construction* (1994) e *Teachers' Professional Lives* (1996).

Estamos perante trabalhos académicos de grande relevância, cuja leitura pode ajudar a compreender melhor alguns dos dilemas educativos actuais. O livro que agora se apresenta ao público português representa uma parcela pequena deste labor científico. Mas se ele deixar a vontade de ir à procura de outros textos do autor, terá sido atingido o nosso propósito principal.

Oeiras, 15 de Agosto de 1996

António Nóvoa

A HISTÓRIA SOCIAL DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Estudar as disciplinas escolares: Porquê?

O currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos. Mas, até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito – manifestação extrema de construções sociais – tem sido tratado como um dado. Por outro lado, não pode deixar de levantar alguns problemas o facto de ter sido tratado como um dado *neutro*, que se encontra integrado numa situação, essa sim, significativa e complexa. No entanto, no decurso do nosso próprio percurso escolar, tínhamos consciência de gostar de certas disciplinas, temáticas e lições. Aprendíamos facilmente e de bom grado algumas disciplinas, enquanto rejeitávamos outras. Por vezes, a explicação residia no professor, no horário ou na sala (ou mesmo em nós próprios), mas frequentemente o que estava em causa era a forma ou o conteúdo do próprio currículo. Além destas respostas individualistas, há também reacções colectivas em relação ao currículo e, quando os padrões são explicitados, percebe-se que o currículo escolar está longe de ser um factor *neutro*. A nossa própria construção social encontra-se no cerne do processo através do qual procedemos à educação dos nossos filhos. Contudo, apesar de certos esforços dos sociólogos, em especial dos sociólogos do conhecimento, pouco se tem feito para estudar em profundidade a história social do currículo.

Quando se aceita que o currículo é uma fonte essencial para o estudo histórico, surgem uma série de novos problemas, pois «o currículo» é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito «escorregadio», na medida em que se define, redefine e negocia numa série

de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais. É por isso que se torna tão problemático determinar as bases em que assenta o nosso trabalho.

Uma grande parte dos estudos mais importantes sobre o currículo, sobre o currículo como construção social, teve lugar nos anos sessenta e no início dos anos setenta. Tratou-se de um período de mudança e de instabilidade em todo o mundo ocidental, particularmente no mundo da educação, em geral, e no mundo do currículo, em especial. Nessa altura, o desabrochar da investigação curricular numa abordagem crítica foi encorajador e sintomático. O aparecimento de um campo de estudos sobre *o currículo como construção social* constituiu uma realidade nova e de grande significado. Mas este movimento teve também o seu reverso, nomeadamente no que se refere a dois aspectos que se revelam importantes à medida que começamos a redefinir a nossa abordagem da escola e do currículo.

Em primeiro lugar, vários investigadores colocaram-se na perspectiva de que a educação devia ser reformada, «revolucionada», de que os «mapas da aprendizagem deviam ser desenhados de novo». Em segundo lugar, esta investigação ocorreu num período de grande intensidade dos movimentos de reforma curricular, que procuravam «revolucionar os currículos escolares». Assim sendo, era improvável que estes investigadores se quisessem debruçar sobre as áreas de estabilidade que existentes no currículo escolar.

Nos anos sessenta, poder-se-ia caracterizar a reforma curricular como uma espécie de «torrente». Por toda a parte as ondas criavam turbulência e actividade, mas, na verdade, limitaram-se a engolir algumas ilhotas, enquanto as massas terrestres mais importantes não foram praticamente afectadas e as montanhas (o «terreno elevado») permaneceram completamente intactas. Agora, à medida que a maré recua rapidamente, o terreno elevado é visto como uma silhueta austera. A nossa análise da reforma curricular devia permitir-nos, pelo menos, reconhecer que no mundo do currículo não há apenas «terreno elevado», mas também «terreno normal».

No novo horizonte destaca-se, mais do que nunca, a *disciplina escolar*, sobretudo as disciplinas «básicas» ou «tradicionais». Por todo o mundo ocidental há apelos, e indícios claros, para o regresso às «aprendizagens básicas», para uma revalorização das «disciplinas tradicionais». Em Inglaterra, por exemplo, o novo Currículo Nacional define uma gama de disciplinas a serem ensinadas como currículo «nuclear» em todas as escolas. Estas disciplinas têm uma estranha semelhança com a lista das disciplinas do ensino secundário aprovada em 1904, o que merece o seguinte comentário do *Times Educational Supplement*: «A primeira coisa a dizer sobre todo este exercício é que põe em causa oiten-

ta anos de história educacional da Inglaterra (e do País de Gales). É uma situação em que voltar atrás significa avançar».

Nos primeiros anos do século XIX foram criadas as primeiras escolas secundárias estatais. O seu currículo era apresentado pelo *National Board of Education*, sob a orientação meticulosa de Sir Robert Morant:

«O curso deve fornecer instrução em Língua Inglesa e Literatura, pelo menos numa outra Língua para além do Inglês, em Geografia, em História, em Matemática, em Ciências e em Desenho, prestar a devida atenção aos Trabalhos Manuais e à Educação Física e, nas escolas de raparigas, aos Lances. Não devem ser atribuídas menos do que: 4,5 horas por semana ao Inglês, à Geografia e à História; 3,5 horas à Língua estrangeira escolhida (ou 6 horas quando fossem escolhidas duas Línguas estrangeiras); 7,5 horas às Ciências e à Matemática, sendo que devem ser consagradas pelo menos 3 horas às Ciências».

Mas, ao olhar para o novo Currículo Nacional, aprovado em 1987, descobrimos que:

«O horário de 8-10 disciplinas, que o documento de discussão apresenta, tem uma preocupação académica, como Sir Robert Morant nunca teria imaginado» (*Times Educational Supplement*, 31/7/1987).

Do mesmo modo, ao analisar a história do currículo do ensino secundário nos Estados Unidos da América, Herbert Kliebard salienta a importância das disciplinas escolares «tradicionais», apesar das vagas de reforma curricular que tiveram lugar em períodos mais ou menos remotos. Kliebard caracteriza as disciplinas escolares, no âmbito do currículo do ensino secundário norte-americano entre 1893 e 1953, como *a fortaleza inexpugnável* (1986, p. 269).

Mas, voltemos à conceptualização do currículo como fonte de estudo, não obstante a dificuldade da sua definição, mesmo nos tempos actuais que lhe conferem uma nova centralidade, no quadro de um regresso às «aprendizagens básicas». Nos anos sessenta e setenta, os estudos críticos do currículo como construção social apontavam para a sala de aula como o local da sua negociação e concretização. A sala de aula era o «centro da acção», «a arena de resistência». Segundo esta perspectiva, o currículo *era* o que se passava na sala de aula. A definição de currículo escrito, pré-activo – a perspectiva a partir do «terreno elevado» e das montanhas – encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, e era muitas vezes irrelevante.

Este ponto de vista é insustentável nos dias de hoje. É verdade que o «terreno elevado» do currículo escrito está sujeito a renegociação a níveis inferiores, nomeadamente na sala de aula. Mas considerá-lo irrelevante, como nos anos sessenta, não faz qualquer sentido. Parece-me que a ideia de que o «ter-

reno elevado» é importante está a ganhar uma aceitação cada vez maior. No «terreno elevado» o que é *básico e tradicional* é reconstituído e reinventado. O estatuto, que assumimos como um *dado*, do conhecimento escolar é, assim, reinventado e reafirmado. Não se trata apenas de uma manobra política ou retórica, pois esta reafirmação afecta o discurso sobre a educação e relaciona-se com os *parâmetros da prática*. Penso que, hoje em dia, seria uma insensatez ignorar a importância central do controlo e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares.

Na Inglaterra e no País de Gales o currículo escrito promulga e sustenta determinadas intenções básicas ao nível educativo, na medida em que são operacionalizadas em estruturas e instituições. Dito de outro modo: o currículo escrito define as racionalidades e a retórica da disciplina, constituindo o único aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais, etc.). Nesta simbiose, é como se o currículo escrito servisse de guia à retórica legitimadora das práticas escolares, uma vez que é concretizado através de padrões de afectação de recursos, de atribuição de estatuto e de distribuição de carreiras. Em suma, o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação.

O que importa salientar é que o currículo escrito – nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas – tem, neste caso, um significado simbólico mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas 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.

O estudo do currículo escrito deveria proporcionar uma série de conhecimentos sobre o ensino. Mas, é preciso salientar que este estudo deve estar relacionado com investigações sobre os processos educativos, os textos escolares e a história da pedagogia. Porque a educação é composta pela matriz articulada destes e de outros ingredientes vitais. Quanto ao ensino, e ao currículo em particular, as questões centrais são *Quem fica com o quê?* e *O que é que eles fazem com isso?*

A definição do currículo faz parte desta história. E isto não significa afirmar uma relação directa entre a definição pré-activa do currículo escrito e a sua realização interactiva na sala de aula. Significa, sim, afirmar que o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas *frequentemente*). Em primeiro lugar, o estudo do currículo escrito facilita

a compreensão do modo como as influências e interesses activos intervêm no nível pré-activo. Em segundo lugar, esta compreensão promove o nosso conhecimento relativamente aos valores e objectivos representados na educação e ao modo como a definição pré-activa, não obstante as variações individuais e locais, pode fixar parâmetros para a realização e negociação interactivas na sala de aula e na escola.

Perspectivas para o estudo das disciplinas escolares

Com o desenvolvimento dos sistemas estatais de ensino, a disciplina escolar tornou-se o principal ponto de referência para um número crescente de alunos. Como consequência, o trabalho académico organizou-se em torno das disciplinas. Foster Watson, pioneiro neste campo, afirmava que:

«Devido ao rápido desenvolvimento de um sistema de escolas secundárias distritais e municipais, em Inglaterra e no País de Gales, observa-se, nos nossos dias, um interesse especial pelo lugar e função das disciplinas “modernas” nas escolas secundárias» (1909, p. vii).

Esta racionalidade antecipa, de algum modo, as ideias dos futuros sociólogos do conhecimento na medida em que:

«Já é tempo de os factos históricos relacionados com as origens das disciplinas modernas em Inglaterra serem conhecidos, e serem conhecidos em relação à história das forças sociais que as introduziram no currículo educacional» (Watson, 1909, p. viii).

Nos cinquenta anos seguintes, poucos investigadores seguiram Foster Watson, procurando relacionar as disciplinas escolares com as «forças sociais que as introduziram no currículo educacional».

No entanto, nos anos sessenta, surgiu, por parte dos sociólogos e muito em especial dos sociólogos do conhecimento, um novo ímpeto face à investigação das disciplinas escolares. Em 1968, Frank Musgrove exortava os investigadores educacionais a «examinarem as disciplinas, tanto na escola como no país em geral, enquanto conjunto de sistemas sociais alicerçados em redes de comunicação, recursos materiais e ideologias» (1968, p. 101). No que diz respeito às «redes de comunicação», Esland afirmou posteriormente que a investigação deveria incidir, em parte, na perspectiva disciplinar do professor.

«O conhecimento com que um professor pensa “preencher” a sua disciplina é detido em comum com membros de uma comunidade de apoio que, colectivamente, abordam os seus paradigmas e critérios de utilidade, a forma como são legitimados nos cursos

de formação e nas declarações "oficiais". Dir-se-ia que os professores, devido à natureza dispersa das suas comunidades epistémicas, sentem a incerteza conceptual que vem da falta de outros significantes que podem confirmar a plausibilidade. Estão, assim, extremamente dependentes de publicações especializadas e, em menor grau, de conferências, que confirmem a sua realidade» (1971, p. 79).

Esland e Dale desenvolveram, posteriormente, este interesse pelos professores nas comunidades disciplinares:

«Os professores, como porta-vozes das comunidades disciplinares, estão envolvidos numa organização elaborada do conhecimento. A comunidade tem uma história e, através dela, um corpo de conhecimentos respeitado. Tem regras para reconhecer assuntos "inoportunos" ou "ilegítimos", e formas de evitar a contaminação cognitiva. Terá uma filosofia e um conjunto de autoridades, que dão uma grande legitimação às actividades que são aceitáveis para a comunidade. A alguns membros é atribuído o poder de prestar "declarações oficiais" - por exemplo, directores de revistas, presidentes, responsáveis pedagógicos e inspectores. Eles são importantes como "outros significantes" que providenciam modelos para os membros mais novos ou indecisos, no que diz respeito à adequação das suas crenças e comportamentos» (1973, pp. 70-71).

Esland esteve sempre especialmente preocupado com a realização de uma investigação que clarificasse o papel dos grupos profissionais na construção social das disciplinas escolares. Esses grupos podem ser considerados como mediadores das «forças sociais» referidas por Foster Watson:

«As associações de professores por disciplinas podem ser, teoricamente, representadas como segmentos e movimentos sociais envolvidos na negociação de novas alianças e racionalidades, à medida que as construções da realidade detida colectivamente se transformam. Assim, aplicadas às identidades profissionais dos professores numa escola, seria possível revelar as regularidades e mudanças conceptuais que são geradas através dos membros de comunidades disciplinares específicas, à medida em que são manifestadas em manuais escolares, em planos de estudo, em publicações especializadas, em relatórios de conferências, etc.».

Tendo em conta a importância das perspectivas históricas, Esland acrescentou que «as disciplinas podem ser apresentadas como *carreiras* que são dependentes dos correlativos sócio-estruturais e sócio-psicológicos dos membros de comunidades epistémicas» (1971, p. 107).

A relação entre o conteúdo do ensino, a educação e as questões de poder e controlo foi elucidada, em 1961, por Raymond Williams. Na sua obra *Long Revolution* faz a seguinte observação:

«Não se trata somente do modo como a educação está organizada, expressando consciente e inconscientemente a organização de uma cultura e de uma sociedade: o que

se pensava ser uma simples distribuição constitui, na verdade, uma modelação real com objectivos sociais específicos. Trata-se também do facto de que o conteúdo da educação, que está sujeito a uma filiação histórica clara, representa determinados elementos básicos da cultura, consciente e inconscientemente. O que se considera ser "uma educação" é, de facto, um conjunto específico de ênfases e omissões» (1975, p. 146).

Poder-se-ia juntar aqui a noção de Williams de «conteúdo da educação», pois a batalha pelo *conteúdo* do currículo, embora por vezes visível, é, em muitos sentidos, menos importante do que o controlo sobre as *formas* subjacentes.

Michael Young procurou seguir a relação entre conhecimento escolar e controlo social e fê-lo de modo a focar o conteúdo e a forma:

«Os que estão em posições de poder tentarão definir o que se deverá entender como conhecimento, o grau de acessibilidade ao conhecimento de diferentes grupos e quais as relações aceites entre as distintas áreas de conhecimento e entre os que a elas têm acesso e as tornam disponíveis» (1971, p. 52).

A sua preocupação com a forma das disciplinas escolares de elevado estatuto centrou-se nos «princípios organizadores» que identificou como sendo a base do currículo académico:

«São eles a alfabetização, através da ênfase dada à escrita como oposição à apresentação orale ao individualismo (ou afastamento do trabalho de grupo ou cooperação), que se centra no modo como o trabalho académico é avaliado e que constitui uma característica tanto do "processo" de aprendizagem como da forma como o "produto" é apresentado; a abstracção do conhecimento e sua estruturação e compartimentalização, independentemente do conhecimento do aluno; e, por fim, e relacionado com a anterior, está a desconexão dos currículos académicos, que se refere à dimensão em que estes estão "em conflito" com a vida e a experiência diárias» (Young, 1971, p. 38).

Esta tónica posta na forma do conhecimento escolar não deveria, porém, excluir preocupações como a de Williams com a construção social de *conteúdos específicos*. O ponto principal a reter é o da força correlacionada da forma e do conteúdo, que deveria estar no centro do nosso estudo das disciplinas escolares. O estudo da forma e do conteúdo da disciplina deveria, além disso, ser colocado numa perspectiva histórica.

De facto, no seu último trabalho, Young reconhece a determinação um pouco estática da sua escrita em *Knowledge and Control* e afirma que o trabalho histórico deveria ser um ingrediente essencial do estudo do conhecimento escolar. Escreveu sobre a necessidade de compreender a «emergência e persistência históricas de convenções específicas (as disciplinas escolares, por exemplo)». Quando estamos limitados na nossa compreensão histórica dos

problemas contemporâneos da educação, estamos também limitados quanto à compreensão das questões da política e do controlo. Por isso, Young conclui que: «Uma forma crucial de reformular e transcender os limites em que trabalhamos é ver... como esses limites não estão predefinidos, mas são, sim, produzidos através das acções e interesses conflituais dos homens na história» (1977, pp. 248-249).

Estudo da história social das disciplinas escolares

O importante trabalho empreendido pelos sociólogos do conhecimento na definição de programas de pesquisa sobre o *conhecimento escolar* conduziu à valorização da investigação histórica. O estudo das disciplinas escolares abre uma nova fase. O trabalho inicial levado a cabo pelos precursores do início do século XX avançou elementos fundamentais; os sociólogos do conhecimento desempenharam, em seguida, um papel vital ao recuperarem e reafirmarem a validade deste projecto intelectual; porém, no decurso do processo, deixou de se prestar a atenção devida às circunstâncias históricas e empíricas. Agora, a tarefa a realizar passa pelo reexame do papel dos métodos históricos no estudo do currículo e pela articulação de um modo de estudo que estimule a nossa compreensão relativamente à história social do currículo escolar e às disciplinas escolares em particular.

Em *School Subjects and Curriculum Change*, debrucei-me sobre a história de três disciplinas: geografia, biologia e estudos ambientais (Goodson, 1983). Cada uma destas disciplinas seguia um perfil evolucionário semelhante e este trabalho inicial permitiu o desenvolvimento de uma série de hipóteses sobre o modo como o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas escolares empurram o conhecimento da disciplina escolar em direcções específicas: em direcção do que eu chamo a «tradição académica». Na esteira deste trabalho, foi lançada uma nova série de estudos em história do currículo. No primeiro volume, *Social Histories of the Secondary Curriculum* (Goodson, 1985), o trabalho abrange uma vasta gama de disciplinas: Grego e Latim (Stray, English), ciências (Waring), economia doméstica (Purvis), educação religiosa (Bell), estudos sociais (Franklin e Whitty) e línguas vivas (Radford). Estes estudos reflectem um interesse crescente pela história do currículo e, além de elucidarem sobre a mudança simbólica do conhecimento escolar para a tradição académica, levantam questões essenciais relativamente a explicações passadas e presentes das disciplinas escolares, numa perspectiva sociológica ou filosófica. Um outro trabalho da mesma série debruçou-se em pormenor sobre disciplinas específicas: em 1985, McCulloch, Layton e Jenkins publicaram o livro

Technological Revolution? Esta obra examina a política do currículo escolar científico e tecnológico em Inglaterra e no País de Gales desde a II Guerra Mundial. Um trabalho posterior de Brian Woolnough (1988) aborda a história do ensino da física nas escolas, no período de 1960 a 1985. Uma outra área de trabalho emergente é a história da matemática escolar: o livro de Cooper, *Renegotiating Secondary School Mathematics* (1985), tem como tema o destino de uma série de tradições na Matemática e articula um modelo para a redefinição do conhecimento da disciplina escolar; entretanto, o livro de Bob Moon, *The «New Maths» Curriculum Controversy* (1986), incide sobre a Matemática em Inglaterra e nos Estados Unidos da América e apresenta um trabalho muito interessante sobre a disseminação dos manuais escolares.

A investigação em curso na América começa, também, a focar a evolução do currículo escolar numa perspectiva histórica. O influente livro de Herbert Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958* (1986), distingue uma série de tradições dominantes no currículo escolar. Este autor chega também à conclusão intrigante de que, no final do período em questão, a disciplina escolar tradicional manteve-se uma «fortaleza inexpugnável». Mas o trabalho de Kliebard não nos leva ao detalhe da vida escolar. Quanto a este aspecto, a obra de Barry Franklin, *Building the American Community* (1986), fornece-nos conhecimentos preciosos. Aqui, podemos observar a negociação vital de ideias curriculares, o terreno do trabalho de Kliebard, no quadro da sua implementação como prática escolar. Além disso, um conjunto de documentos compilados por Tom Popkewitz (1987) abordam os aspectos históricos de uma gama de disciplinas: educação pré-escolar (Bloch), arte (Freedman), leitura e escrita (Monaghan e Saul), biologia (Rosenthal e Bybee), matemática (Stanic), estudos sociais (Lybhel), educação especial (Franklin e Sleeter), currículo socialista (Teitelbaum) e um estudo do manual escolar de Ruggs (Kliebard e Wegner).

No Canadá, a história do currículo foi lançada como campo de estudos devido ao trabalho pioneiro de George Tomkins, *A Common Countenance* (1986), que examinou os padrões de estabilidade e de mudança curriculares numa série de disciplinas ao longo dos dois últimos séculos. Esta obra estimulou uma vasta gama de novos e importantes trabalhos sobre história curricular. Por exemplo, o estudo muito estimulante de Gaskell sobre a história da física escolar, que é um dos textos integrados num livro recente, *International Perspectives in Curriculum History*, que procura reunir alguns dos mais significativos contributos produzidos em diferentes países sobre a história curricular. Além dos trabalhos já mencionados de Stanic, Moon, Franklin, McCulloch, Ball e Gaskell, estão ainda incluídos três artigos: *Victorian School Science* de Hodson; *Science Education* de Louis Smith; *English on the Norwegian Common*

School de Gudem; e The Development of Senior School Geography in West Australia de Marsh (Goodson, 1988).

Outros trabalhos começaram a debruçar-se sobre temas mais vastos. O livro de Peter Cunningham (1988), por exemplo, analisa a mudança curricular ocorrida nas escolas primárias da Grã-Bretanha desde 1945. O livro de P.W. Musgrave, *Whose Knowledge* (1988), é um estudo de caso da *Victoria University Examinations Board* entre 1964 e 1979. Nestes últimos textos, o trabalho histórico permite esclarecer a mudança de conteúdo curricular para conteúdo examinável, principalmente no que diz respeito à compreensão do modo como o estatuto e os recursos são afectados no seio da escola.

As orientações futuras para o estudo das disciplinas escolares e do currículo apontam para uma abordagem mais ampla. A linha de base do trabalho exposto é apenas o início de uma tarefa mais elaborada e complexa. É importante avançar no sentido de examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar, e de analisar as questões da prática e dos processos escolares. Por outro lado, é fundamental explorar as noções de currículo numa aceção ampla, concedendo uma atenção particular ao currículo pré-escolar e primário. À medida que a investigação for explorando a forma como a disciplina escolar se relaciona com os parâmetros de prática, começar-se-á a perceber o modo como o mundo da educação está estruturado. Além disso, é necessário empreender mais investigações sobre o currículo escolar numa perspectiva comparada.

Os trabalhos actuais sobre a história das disciplinas escolares constituem um excelente ponto de partida para a reorganização e redefinição da investigação científica sobre o currículo e o ensino.

DISCIPLINAS ESCOLARES: PADRÕES DE ESTABILIDADE

Na última década, na Europa, América do Norte e Austrália, foram realizados muitos estudos sobre as disciplinas escolares. Estes estudos mostraram que o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de facto, um terreno de grande constestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e colectivas.

Por detrás desta perspectiva está uma conceptualização alternativa do próprio ensino. Sob muitos aspectos, esta conceptualização está de acordo com os pontos de vista de Meyer e Rowan, quando descrevem os sistemas educativos como «a agência central que determina o pessoal – tanto os cidadãos como a elite – para o Estado e a economia modernos» (1983, p. 83). Nesta concepção de educação, criam-se categorias estandardizadas de diplomados, através do uso de tipos estandardizados de professores, alunos, temas e actividades. Estes diplomados são colocados no sistema produtivo com base na sua formação educacional (certificada). Através deste papel de certificação as «classificações ritualizadas de educação» (isto é, aluno, professor, tema, escola, grau, etc.) têm valor como moeda no «mercado da identidade social». Este mercado exige uma moeda padrão e estável de tipificações sociais. «A natureza da educação é, assim, definida socialmente por referência a um conjunto de categorias estandardizadas, cuja legitimidade é partilhada publicamente» (1983, p. 84). Isto constitui uma limitação das possibilidades no campo educativo e das situações que serão aceites como conformes à regra da educação. Mas, por outro lado, «as recompensas por atender a critérios externos constituem uma

capacidade crescente para mobilizar recursos sociais para objectivos organizacionais» (1983, p. 86). A este respeito, John Meyer faz uma distinção entre categorias *institucionais* e *organizacionais*.

«O *institucional* remete para uma "ideologia cultural" e é confrontado com o *organizacional*, isto é, protegido dentro de estruturas únicas e tangíveis como as escolas e as salas de aula. As categorias institucionais incluem níveis de ensino (como o primário), tipos de escola (como a unificada), funções educacionais (como a de reitor) e tópicos curriculares (como a leitura, a Reforma ou a Matemática). Em cada um destes casos, a forma organizacional criada e mantida pelos professores (e por outros actores) é confrontada com uma categoria institucional, significativa para um público (ou públicos) mais vasto» (Reid, 1984, p. 68).

As categorias institucionais que Meyer define são a principal moeda no mercado educacional. Neste mercado, são necessárias tipificações sociais identificáveis e padronizáveis: para os alunos, porque estão a construir carreiras escolares ligadas a certos objectivos profissionais e sociais; para os professores, porque desejam assegurar o futuro dos seus alunos e alcançar boas carreiras e estatutos profissionais para eles próprios. A missão dos espaços disciplinares liga-se ao mercado na procura dessas retóricas que irão assegurar categorias identificáveis, credíveis para a opinião pública. Para Reid:

«As retóricas bem sucedidas são realidades. Embora os professores e os gestores escolares tenham de estar atentos para que as disjunções entre as práticas e as convicções não aumentem de forma a poderem pôr em causa a credibilidade da educação, é certo que o mais importante para o sucesso das disciplinas escolares não é a entrega de "bens" que podem ser publicamente avaliados, mas sim o desenvolvimento e manutenção de retóricas legítimas que dão apoio automático a uma actividade correctamente classificada. A escolha de classificações apropriadas e a associação destas, na opinião pública, com retóricas plausíveis de justificação podem ser vistas como a missão principal daqueles que trabalham para modernizar ou defender as disciplinas do currículo» (1984, p. 75).

Segundo este ponto de vista, a função social do ensino fixa parâmetros, perspectivas e incentivos claros para os actores envolvidos na construção das disciplinas escolares. A nossa investigação sobre as actividades desses actores classifica-as como: actividades individuais ou colectivas, com «carreiras» e «missões» dependentes de fontes externas para a obtenção de recursos e de apoio ideológico. O *interface* entre os actores disciplinares «internos» e as suas relações externas é mediado pela procura de recursos e de apoio ideológico. A dependência de recursos tem duas faces: é conhecida como uma limitação às estratégias de acção, mas também pode ser vista como um modo de promover e facilitar versões e visões particulares das disciplinas escolares.

A grande força de Meyer e Rowan na caracterização do ensino, e da sua ligação a uma análise da distribuição de recursos, passa pela demonstração de que o estudo curricular tanto pode focar aspectos de estabilidade e conservação como aspectos de conflito e mudança. Isto proporciona um antídoto para os perigos do internalismo e do entendimento do currículo como um *dado*, já anteriormente mencionados; proporciona também uma resposta ao trabalho de Steven Luke, que, após criticar as concepções de poder «unidimensionais» ou pluralistas que focam somente o conflito, afirma que o uso de poder mais eficaz e insidioso «é o de prevenir que o conflito surja logo à partida».

Estudo da estabilidade curricular

Os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o *interno* e o *externo* estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efémera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum. O que acontece muitas vezes é uma divergência entre as «categorias institucionais» de Meyer e as «mudanças organizacionais». Se a mudança a um determinado nível não acontece (ou é mal sucedida), então a mudança ao outro nível poderá ser inadequada, mal sucedida ou efémera.

Por exemplo, nas escolas secundárias inglesas dos anos sessenta houve uma mudança organizacional largamente difundida no sentido da implantação do «ensino unificado». Estas mudanças criaram um clima político propício à ideia de que a participação devia ser um objectivo organizacional importante e de que as disciplinas escolares deveriam ser redefinidas organizacionalmente de modo a ter efeitos educativos sobre o maior número possível de alunos. No entanto, esta mudança organizacional não foi acompanhada por uma mudança geral nas categorias institucionais. O *interno* e o *externo* estavam, assim, dessincronizados e desarmonizados. Reid resumiu os resultados da seguinte forma:

«Na altura, parece que, apesar de terem sido sancionadas politicamente, as mudanças que ocorreram eram mais organizacionais do que institucionais. As normas impostas pelos requisitos de entrada na Universidade e pelo exame do *General Certificate of Education* continuaram a fixar os parâmetros para as categorias educacionais, que se mostraram extraordinariamente resistentes às tentativas de *democratização* (a eliminação da fronteira aprovação/reprovação no primeiro nível do *General Certificate of Education*, por exemplo, não teve qualquer impacto em termos de categorias públicas: os alunos, os pais e a maioria dos professores continuam a falar em "passar" no primeiro nível). As disciplinas como as Ciências, que há alguns anos atrás tentavam desenvol-

ver tópicos acessíveis ao maior número possível de alunos, estão novamente a aumentar as exigências em termos de conteúdos e a pôr em causa estilos inovadores de ensino» (1984, p. 73).

Este episódio exemplifica essencialmente uma situação em que os assuntos internos e as relações externas não estão em harmonia ou, mais concretamente, são divergentes. As mudanças organizacionais foram assim implementadas, mas as categorias institucionais, dependentes de grupos de apoio externos, mostraram-se resistentes à mudança. É muito improvável que a mudança organizacional, sem um apoio ou acompanhamento ao nível institucional (isto é, com significado para grupos mais vastos), venha a ter efeitos a longo prazo.

Essencialmente, aquilo que é necessário para compreender a estabilidade e mudança curriculares são formas de análise que procuram examinar os assuntos internos *em paralelo* com as relações externas, como um modo de desenvolver pontos de vista sobre a mudança organizacional e sobre as mudanças em categorias institucionais mais amplas. Esta análise ultrapassa a forma um pouco internalista de grande parte das pesquisas curriculares. Trata-se de práticas de pesquisa que desenvolvem frequentemente analogias médicas e, por isso, Miles referiu-se à «saúde organizacional» das escolas. No trabalho de Hoyles (1969), a mudança curricular não «pega» devido a uma espécie de rejeição de tecidos por parte de escolas que não têm saúde organizacional. A tônica foi posta na constituição e funcionamento interno da escola como um corpo discreto e auto-regulador.

Webster argumentou convincentemente contra esta analogia médica ao desenvolver alguns dos pontos de vista de Robert Nisbet, que nos exortam a concentrar a atenção em aspectos mais vastos da mudança e da conservação culturais. Incita-nos a apreciar os mecanismos de estabilidade e persistência na sociedade, «o simples poder do conservantismo na vida social: o poder do costume, da tradição, do hábito e da mera inércia» (Webster, 1971, pp. 204-205). Tal como Webster observa:

«Segundo o ponto de vista de Nisbet, enganámo-nos muitas vezes quando pensamos que se está a dar uma mudança social radical, porque não nos apercebemos da distinção significativa... entre reajustamento ou afastamento individual numa estrutura social (cujos efeitos, embora possivelmente cumulativos, nunca são suficientes para alterar a estrutura de uma sociedade ou instituição para postulados culturais básicos) e a mais fundamental, embora enigmática, mudança de estrutura, tipo, padrão ou paradigma» (1971, pp. 204-205).

Por esta razão, Nisbet afirma que «são raros os momentos históricos em que, como consequência de uma crise, e qualquer tipo de atenção dada a essa

crise por parte de uma elite ou de um indivíduo, o resultado seja um modo de vida genuinamente novo». Geralmente, «a consequência acaba por ser uma espécie de sobrevivência da crise e, conseqüentemente, um regresso ao familiar e ao tradicional» (1971, p. 206). Penso que qualquer estudioso da mudança e inovação curriculares reconheceria este resultado. A mudança organizacional tem de ser acompanhada por uma mudança da categoria institucional (e pelo aparecimento de novas práticas institucionalizadas), de modo a assegurar a «mudança fundamental» de Nisbet. Mas o estabelecimento de uma nova categoria institucional, e de práticas institucionalizadas associadas, acarreta as sementes de novos padrões de tradição e inércia. Em suma, a mudança fundamental exige a «invenção de (novas) tradições».

McKinney e Westbury estabeleceram a natureza sistémica da mudança curricular, num estudo pioneiro sobre a «estabilidade e a mudança» nas escolas públicas de Gary (Indiana), no período entre 1940-1970.

«Os discursos intelectuais que se pensa, num dado período, terem um valor cultural ou instrumental para os jovens, tornam-se, na escola, *disciplinas* que, por sua vez, providenciam a organização intelectual e os veículos que os professores empregam para ensinar sistematicamente os seus conhecimentos a milhões de alunos, durante os doze anos, ou mais, em que estão na escola. Os professores deixam as escolas, mas os alunos permanecem - é a existência de um programa organizado de formas rotineiras que possibilita o facto de um professor retomar a matéria onde o outro deixou, quer seja no meio do ano, ou no final do ano. É a existência destas instituições sociais, com o seu carácter conhecido, que torna possível os esforços comuns de um sistema escolar - formação dos professores, elaboração de textos e exames, construção de equipamento e edifícios, etc. Por outras palavras, as disciplinas e as formas de ensino que as rodeiam são estruturas que especificam as condições e os contextos de sentido em que o ensino terá lugar, e constituem os espaços e os meios de colaboração institucional das agências educativas para o progresso do seu trabalho» (1975, pp. 8-9).

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a acção. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objectivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórico, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.

É preciso, por isso, começar a olhar para a disciplina como um bloco num mosaico cuidadosamente construído durante os quatrocentos anos (ou mais) que demorou a delinear os sistemas educativos estatais. Só aí poderemos começar a entender o papel da disciplina escolar no que diz respeito a objectivos sociais mais amplos: objectivos esses que muitas vezes se relacionam intimamente com os misteriosos «mecanismos de estabilidade e persistência na

sociedade» mencionados anteriormente. A disciplina escolar é, assim, um dos prismas através dos quais poderemos vislumbrar a estrutura do ensino estatal. Parece, no entanto, um terreno particularmente valioso para a pesquisa, uma vez que a disciplina se situa na intersecção das forças internas e externas que mencionámos: além disso, as acções do Estado em matéria educacional são muitas vezes incaracteristicamente visíveis em alturas de reorganização disciplinar (por exemplo, no caso presente do currículo nacional britânico ou no debate actual sobre o currículo australiano).

De certa forma, a disciplina escolar permanece como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades. Enclausurados dentro de cada «micro»-disciplina, os debates mais vastos sobre os objectivos sociais do ensino tendem a ser travados de forma isolada e segmentada (e, sem dúvida, sedimentada) entre os diferentes níveis internos e externos e entre os domínios públicos e privados do discurso. A harmonização através dos níveis e domínios é uma busca ilusória: a estabilidade e a conservação continuam, assim, a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino, no qual as disciplinas constituem um ingrediente crucial.

Alguns investigadores afirmaram recentemente que o sistema foi construído, desde os seus primórdios, para assegurar a estabilidade e para mistificar e dissimular as relações de poder que sustentam todas as acções curriculares. Por exemplo, referindo-se ao caso da Alemanha em particular e da Europa em geral, Haft e Hopmann afirmaram que:

«As sociedades como a nossa são sociedades de classes, organizadas de forma a proporcionar uma distribuição desigual dos recursos necessários ao modo de vida de cada um e, portanto, às suas perspectivas educativas. Uma vez que tais recursos não podem ser aumentados sem mais nem menos, qualquer decisão sobre a sua distribuição significa tirar a um e dar a outro. Consequentemente, a luta social está tanto na agenda nacional como na agenda internacional. Os problemas surgem sempre que os derrotados recusam ceder. Assim, do ponto de vista das forças dominantes na luta pela distribuição, é necessário organizar a distribuição de forma a assegurar um consenso maioritário - ou, na pior de hipóteses, de forma a que não levante resistências significativas.

O mesmo se aplica à acção curricular estatal: a distribuição do conhecimento está assegurada socialmente, desde que seja aceite como uma regra - ou, pelo menos, desde que não seja seriamente posta em causa, por mais desigual que possa ser» (1990, p. 159).

E, além disso, que:

«A acção curricular é a forma de produzir currículos que asseguram que a estrutura do processo social dissimula as relações de poder subjacentes. Esta dissimulação não é tão

fácil como parece. Não basta ficar quieto, a não ser que o pesadelo de Orwell se torne realidade com o controlo completo da distribuição social do conhecimento. Além disso, para ficarem quietos, todos os que contribuem para a estrutura da distribuição existente teriam que estar de acordo - algo que é extremamente improvável numa sociedade como a nossa. Por esta razão, é necessário um sistema elaborado capaz de produzir a *legitimação* da distribuição desejada. Nas suas melhores condições, um sistema desses pode por si só produzir ou organizar a legitimação de que necessita. Os atritos que possam surgir durante o processo de legitimação não serão susceptíveis de afectar o equilíbrio subjacente do poder, pelo que terão de ser neutralizados noutras áreas (fazendo-os surgir como problemas técnicos da estrutura do conhecimento ou do método de ensino, por exemplo)» (1990, p. 160)

Ao examinar o aparecimento do sistema educativo na Alemanha, a partir do primeiro projecto prussiano de 1816, Haft e Hopmann observaram que a divisão dos planos de estudo de acordo com o nível escolar e o tipo de escola implicava divisões nos horários, nos regulamentos dos exames e das promoções, nas instruções dos manuais escolares, etc. Na sua versão final, estas divisões são aumentadas pelo plano de estudos global que é reduzido a um catálogo disciplinar de objectivos e conteúdos. Haft e Hopmann declaram que:

«Para a administração, os resultados práticos desta diferenciação da estrutura curricular servem um duplo objectivo. Em primeiro lugar, a separação dos planos de estudo elaborados a partir de decisões sobre princípios estruturais e educacionais liberta os autores da pressão que, de outro modo, poderia surgir do discurso curricular, onde são focadas as estruturas básicas da distribuição do conhecimento. Assim, as propostas para alterar essa distribuição através da reforma curricular podem sempre ser rejeitadas com referência a outros níveis de regulamentação (tais como leis, normas de avaliação ou horários). A exclusão de uma organização escolar fundamental e de cânones disciplinares tornou-se tão manifesta para os autores dos planos de estudos que as sugestões actuais para tratar essas questões em comissões curriculares não são compreendidas. Por outro lado, todas as tentativas para eliminar as diferenciações já iniciadas - por exemplo, para se resolverem as questões de planificação disciplinar e estrutural por uma só comissão - falharam, demonstrando-se assim a necessidade de uma compartimentalização.

A segunda vantagem de uma diferenciação contínua reside na criação de uma estrutura clara de raciocínio para a planificação de blocos distintos de matérias disciplinares. Assim, não há quaisquer dúvidas sobre o objectivo do ensino como um todo, mas sim sobre questões cuidadosamente definidas, como por exemplo saber se a Óptica deve ser ensinada no 7º ou no 9º ano de escolaridade ou decidir sobre o tipo de literatura a trabalhar no 10º ano. Tais questões pormenorizadas devem ser analisadas por especialistas, e não pelo público em geral. Unir o trabalho dos planos de estudo às disciplinas abre vias de justificação que são quase impossíveis num nível mais amplo. Quanto ao mais, as limitações disciplinares no trabalho dos planos de estudo reflectem-se em diferenciações paralelas na administração escolar, na formação de professores e no trabalho docente, criando assim uma rede consistente de elementos referenciais onde todas as disputas curriculares poderão ser resolvidas» (1990, p. 162).

A estruturação do ensino em disciplinas representa, simultaneamente, uma fragmentação e uma internalização das lutas pela estatização da educação. Fragmentação, porque os conflitos surgem de uma série de disciplinas compartimentalizadas; internalização, porque, actualmente, os conflitos surgem não só dentro da escola, mas também dentro dos limites da disciplina. Dar primazia à «disciplina escolar» na atribuição de recursos ao ensino significa, assim, financiar e promover uma redução particular do discurso possível sobre o ensino.

A consagração simbólica das disciplinas como a base dos currículos do ensino secundário é, talvez, o princípio mais bem sucedido na história da acção curricular. No entanto, como tivemos oportunidade de observar, não é um esquema neutro, burocrático ou racional/educacional, mas sim um esquema perfeito para a conservação e a estabilidade, permanecendo para frustrar eficazmente quaisquer outras iniciativas globais de reforma. As inovações no sentido da unificação, tais como as sugeridas por Dewey, têm poucas hipóteses de serem implementadas a longo prazo. Nos termos de Nisbet elas permanecem, inevitavelmente, num mundo estruturado disciplinarmente, onde a mudança fundamental dos «reajustamentos ou desvios individuais» é quase impossível.

As novas iniciativas de acção curricular devem ser examinadas neste nível de acção simbólica. Um modelo de ensino disciplinar e segmentado actua para silenciar ou marginalizar eficazmente modelos alternativos. Todavia, muitas vezes o significado simbólico da centralização disciplinar é desconhecido em muitos debates sobre as novas iniciativas. No debate sobre o currículo nacional britânico tem havido um silêncio ensurdecedor quanto a este aspecto das propostas.

Reinscrevendo o «tradicional»: O currículo nacional britânico

Todas as novas iniciativas disciplinares são palco de um intenso debate sobre os objectivos e os parâmetros do ensino. Mas, ao não questionarem a estrutura, os intervenientes no debate aceitam uma iniciativa que, como acção simbólica, fará com que a estabilidade e a conservação se tornem mais subtis e duradouras. Esta é a questão-chave: travam-se debates intermináveis sobre objectivos e parâmetros curriculares, mas são debates fragmentados e internalizados dentro de limites que tornam qualquer mudança de fundo praticamente impossível.

«Uma estrutura curricular fragmentada permite que novos conceitos sejam adoptados, pelo menos parcialmente, desde que as margens entre as disciplinas não estejam irreconhecíveis. A autorização para abandonar a suposta estrutura da administração disciplinar não é de modo algum facilmente obtida e está sempre confinada a áreas disciplinares intimamente relacionadas. A «coligação» que constitui uma determinada disciplina tem que ser enfraquecida a partir de dentro. É por isso que o esforço inglês para desenvolver uma abordagem integrada do ensino científico só teve sucesso quando foi apoiado por uma combinação de incentivos e uma escassez significativa de professores de Ciências... Estabelecer a abordagem integrada como forma regular do ensino científico, parece bastante impossível, a não ser que surjam programas adequados, tanto a nível administrativo como a nível educativo (o que será difícil, devido à divisão social das disciplinas).

O facto de as abordagens integradas não serem úteis em sistemas compartimentalizados não significa, porém, que tenham de existir diferentes conceitos curriculares em cada compartimento. O oposto é verdadeiro. Os limites do sistema como um todo reduzem o grau de mudança que um simples esforço pode conseguir. Nos sistemas compartimentalizados não se deixou acessível nenhum nível no qual o desenvolvimento curricular pudesse ser organizado como um esforço de construção social de novas estruturas e lógicas de distribuição do conhecimento. Porque as dependências e as ideias dominantes não podem ser desafiadas em geral. Assim, se existir um conceito curricular predominante com que o sistema como um todo possa contar, isso tem de ser aceite como a regra do jogo em cada compartimento (isto é, as mudanças devem respeitar o limite de variação que lhes é imposto)» (Haft & Hopmann, 1990, p. 167).

Nos últimos anos, o debate sobre o currículo escolar tem reafirmado e reconstituído os padrões de tradição e estabilidade que estiveram obscurecidos devido aos esforços de reforma dos finais dos anos sessenta e princípios dos anos setenta. No horizonte apresenta-se, mais do que nunca, um reforço das disciplinas escolares, das «aprendizagens básicas». Tradicionalmente, o reforço das «aprendizagens básicas» consistia em conceder uma atenção privilegiada aos três *Rs* – *ler, escrever e contar* (reading, writing, reckoning). Nos anos oitenta, é justo dizer que aqueles que detêm o poder curricular seguiram uma nova versão dos três *Rs* – *reabilitação, reinvenção e reconstituição*. Frequentemente, a estratégia de reabilitação das disciplinas escolares nos anos oitenta passa pela afirmação de que o bom ensino é, de facto, o bom ensino *disciplinar*. Isto corresponde a lançar um véu sobre toda a experiência dos anos sessenta, a tentar esquecer a razão por que muitas reformas curriculares foram desenvolvidas para encontrar antídotos para as falhas e insuficiências observadas no ensino disciplinar convencional. Neste sentido, a estratégia de reabilitação é fundamentalmente não histórica, mas, paradoxalmente, é também uma lembrança do poder dos «vestígios do passado» para sobreviver, reviver e reproduzir.

Em Inglaterra, a reinvenção das disciplinas «tradicionais» teve início em 1969 com a publicação da primeira colecção dos *Black Papers* (Cox & Dyson,

1969; Cox & Boyson, 1975). Os autores desta coleção afirmavam que os professores tinham sido demasiado influenciados pelas teorias progressistas da educação, tais como a integração das disciplinas e práticas de ensino baseadas na pesquisa e na descoberta. Isto teve como consequência uma negligência do ensino de conhecimentos básicos e disciplinares e conduziu a uma redução dos padrões de aproveitamento do aluno e a um aumento da indisciplina na escola; através deste raciocínio, a disciplina escolar (académica) era posta em paralelo com a disciplina moral e social (comportamental). A reabilitação da disciplina escolar garantiu o restabelecimento da disciplina nestas duas perspectivas. Os *Black Papers* foram adoptados pelos políticos, que os foram integrando nos seus discursos e projectos. Em 1979, por exemplo, na sequência de uma pesquisa realizada em várias escolas secundárias de Inglaterra e do País de Gales, as autoridades chamaram a atenção para o que julgavam ser a prova de uma correspondência insuficiente entre as qualificações e a experiência dos professores e o trabalho que estavam a realizar. Posteriormente, numa outra pesquisa, descobriram que o ensino ministrado por professores que tinham estudado as disciplinas que ensinavam como disciplinas principais na sua formação inicial se encontrava mais directamente associado a padrões elevados de trabalho (*Her Majesty's Inspectorate*, 1983).

Estas percepções serviram de base ao panfleto do Ministério de Educação, *Teaching Quality*, no qual se listavam os critérios a seguir na organização dos cursos de formação inicial de professores. Os primeiros critérios impunham o seguinte requisito: a formação universitária e a formação profissional de todos os professores qualificados deve incluir, pelo menos, dois anos dedicados a estudos disciplinares ao nível do superior. Através deste requisito reconhecer-se-ia «a necessidade, por parte dos professores, de conhecimentos disciplinares, se quisessem ter a confiança e a capacidade para entusiasmarem os alunos e para responderem à sua curiosidade nos diferentes campos disciplinares» (*Department of Education and Science*, 1983).

Esta última frase é curiosamente circular. É óbvio que, se os alunos escolhem disciplinas, então é provável que os professores necessitem de conhecimentos disciplinares. Mas isto serve para impedir um debate sobre *quando* deveriam escolher as disciplinas como um processo educacional. Em vez disso, temos como escolha um *fait accompli* prático. De facto, os alunos não têm outra hipótese senão aceitar «os domínios disciplinares que escolheram». A reabilitação política das disciplinas por ditame político é apresentada como uma escolha do aluno.

Em *Teaching Quality* volta-se à questão da correspondência entre as qualificações dos professores e o seu trabalho com os alunos; verificamos que «o

Governo atribui uma maior prioridade à melhoria da adaptação entre as qualificações dos professores e as suas tarefas como uma forma de melhorar a qualidade da educação». Os critérios para esta adaptação baseiam-se numa clara crença no padrão hierárquico e sequencial da aprendizagem disciplinar.

Todo o ensino disciplinar especializado, no decurso do ensino secundário, requer professores cujo estudo da disciplina em questão se situe num nível adequado ao ensino superior, represente uma parte substancial do período de formação superior e se situe num nível elevado de competência.

O início da especialização disciplinar evidencia-se melhor quando é analisada a questão do trabalho não disciplinar nas escolas. Muitos aspectos do trabalho escolar ocorrem fora (ou ao lado) do trabalho disciplinar – estudos do processo escolar mostraram como o trabalho auxiliar e terapêutico integrado surge, porque os alunos não têm aproveitamento nas disciplinas tradicionais. Longe de aceitar a disciplina como um veículo educacional com severos limites, se a intenção é a de educar todos os alunos, o documento publicado por *Her Majesty's Inspectorate* procura reabilitar as disciplinas mesmo nos domínios que surgem, frequentemente, da «dispersão» disciplinar:

«O ensino secundário não é totalmente disciplinar, e a formação inicial e as qualificações não podem proporcionar uma preparação adequada para todo o trabalho nas escolas secundárias. Por exemplo, os professores envolvidos em orientação escolar ou trabalho terapêutico ou em cursos colectivos de preparação vocacional, e aqueles que são responsáveis por dar resposta às “necessidades educativas especiais”, necessitam de empreender estas tarefas não só com base nas qualificações iniciais, mas também após terem experimentado ensinar uma disciplina especializada e, preferencialmente, após uma formação pós-experiência. O trabalho deste tipo e o ensino interdisciplinar são geralmente mais bem partilhados entre professores com muitas qualificações e conhecimentos especializados e adequados» (*Her Majesty's Inspectorate*, 1983, ponto 3.40).

A reabilitação das disciplinas escolares tornou-se a base da opinião do Governo sobre o currículo escolar. Em muitos aspectos, o apoio estrutural e governamental dado às disciplinas escolares, enquanto esquema estruturante do ensino secundário, está a atingir níveis inauditos. Hargreaves considerou que «ao que parece, mais do que em qualquer outra altura, a disciplina escolar deverá assumir uma importância primordial na preparação estrutural e na responsabilidade curricular dos professores do ensino secundário». Mas esta política preferencial segue em paralelo com uma importante mudança no estilo da política educativa, pois, como afirma Hargreaves, essa intenção por parte das autoridades não significa uma simples distribuição de conselhos vagos:

«Mais concretamente, num estilo de inspecção e intervenção política centralizada com a qual nós, na Grã-Bretanha, nos estamos a familiarizar cada vez mais nos anos oitenta, esta é apoiada por fortes e preciosas declarações que procuram basear no sucesso disciplinar os critérios de aprovação (ou não) dos cursos de formação de professores, e realizar cinco inspecções anuais em escolas secundárias seleccionadas, com vista a assegurar que o sucesso disciplinar está a progredir nessas escolas e se reflecta no padrão das colocações de professores» (Hargreaves, 1984).

A questão de um crescente controlo centralizado é também levantada numa publicação oficial recente sobre *Education 8 to 12 in Combined and Middle Schools* (Department of Education and Science, 1985). Uma vez mais, a reabilitação das disciplinas escolares é repetida numa secção sobre a necessidade de «aumentar o conhecimento disciplinar dos professores». Rowland considerou o documento como sendo parte de uma tentativa para trazer um grau de controlo centralizado para a educação: o documento *Education 8 to 12* pode muito bem ser interpretado pelos professores como um meio de propor uma abordagem mais esquematizada da aprendizagem, em que a atenção se centra ainda mais firmemente sobre a matéria disciplinar do que sobre a criança. E este autor acrescenta, algo enigmáticamente, que «todas as evidências apontam para a necessidade de seguir na direcção oposta» (Rowland, 1987, p. 90). As suas reservas sobre os efeitos de reabilitar disciplinas escolares são largamente partilhadas. Um outro investigador observou que um dos efeitos da estratégia «será o de reforçar a cultura existente no ensino secundário e, assim, impedir a inovação pedagógica e curricular na frente escolar» (Hargreaves, 1984).

As várias iniciativas e relatórios governamentais britânicos, realizados desde 1976, têm mostrado uma tendência consistente de regresso às «aprendizagens básicas», de readopção das disciplinas «tradicionais». Este projecto governamental, que abrange tanto a administração trabalhista como a administração conservadora, culminou no «novo» Currículo Nacional, definido num documento intitulado *National Curriculum 5-16* (o Currículo Nacional entre os 5 e os 16 anos). Este documento foi seguido, de imediato, pela Lei Educativa de 1987, a qual define determinados elementos curriculares comuns que deverão ser dados aos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória.

Apesar de ter sido apresentado como uma iniciativa política inovadora, não deixa de ser curioso observar uma notável continuidade histórica em relação aos Regulamentos de 1904. A amnésia histórica permite que a reconstrução curricular seja apresentada como uma revolução curricular, tal como Orwell observou: «o que controla o passado, controla o futuro» (ver Goodson, 1989).

As semelhanças põem em dúvida a retórica de «uma nova e importante iniciativa» tomada pelo Governo e apontam para algumas continuidades históri-

cas nos objectivos e prioridades sociais e políticas. Os Regulamentos de 1904 incluíam o currículo oferecido historicamente à clientela das escolas secundárias pertencentes às classes médias, em oposição ao currículo que estava a ser desenvolvido nas escolas comunais e que visava principalmente as classes trabalhadoras: um segmento da nação estava a ser favorecido à custa do outro. Em meados do século XX, impulsos mais igualitários ocasionaram a criação das escolas unificadas, nas quais crianças de todas as classes sociais estavam reunidas sob o mesmo tecto. Isto, por sua vez, conduziu a uma série de reformas curriculares, que procuraram redefinir e desafiar a hegemonia do currículo das «vias clássicas» do ensino.

Procurando pôr em causa e alterar estas reformas e intenções, a Direita política defendeu a reabilitação das disciplinas «tradicionais». O currículo nacional pode ser visto como uma vitória das forças e intenções que representam estes grupos políticos. Uma determinada visão e certos grupos específicos são, assim, reintegrados, favorecidos e legislados como sendo o «todo nacional».

As continuidades históricas evidentes no Currículo Nacional mereceram uma série de comentários. Por exemplo, Moon e Mortimore, ao escreverem sobre o Currículo Nacional, fizeram a seguinte observação:

«A legislação, e o muito criticado documento de consulta que a precedeu, apresentam o currículo em termos bastante restritos. Assim, o currículo primário foi apresentado como se não fosse mais do que uma preparação pré-secundária (como a pior espécie de «escola preparatória»). Todos os aspectos positivos do ensino primário britânico foram ignorados.

Por sua vez, o currículo secundário parece estar baseado no currículo de uma «via clássica» de ensino, típica dos anos sessenta. Não é nossa intenção contradizer as disciplinas incluídas, mas acreditamos que esse currículo omite muita coisa. As tecnologias de informação, a electrónica, a estatística, a educação pessoal, social e profissional foram omitidas. E, no entanto, alguém duvida que estas serão as áreas que irão ter importância na vida futura de muitos alunos?» (1989, pp. 11-12).

Mas o conteúdo das disciplinas do currículo nacional continua a ser o tema de incessantes debates e controvérsias. O ponto principal a reter é o de que um currículo nacional disciplina, controla e reduz o discurso sobre os objectivos sociais da educação. Uma resposta comum ao argumento de que o currículo nacional representa estabilidade e controlo curriculares é a seguinte: «Oh, não!, você não compreende, as disciplinas estão a ser reformuladas e alteradas». Mas os debates sobre os objectivos da educação são fragmentados pelo currículo nacional e contidos e internalizados *no âmbito de* cada discurso disciplinar. Quaisquer outras discussões gerais sobre os objectivos sociais do ensino encontram-se, assim, impedidas e efectivamente frustradas.

As iniciativas de reforma curricular dos anos sessenta e setenta deixaram-se permear por debates mais alargados e, poderão mesmo dizer os optimistas, reduziram a predominância do currículo disciplinar. O que é certo, no entanto, é que os anos oitenta assistiram a uma reconstituição substancial do currículo disciplinar sob o pretexto de uma nova iniciativa de reforma educacional. Leslie Siskin, por exemplo, tem vindo a estudar os grupos disciplinares das escolas secundárias norte-americanas. Ela afirma que:

«Mudanças recentes na política do sistema educacional e na demografia do corpo docente estão a convergir de um modo tal que poderão alterar e acentuar o papel do grupo disciplinar. Ao sugerir novas modalidades de certificação, por exemplo, o governo federal está a privilegiar o conhecimento disciplinar sobre a formação pedagógica. As comissões estatais de certificação estão a seguir uma conduta semelhante, ao exigirem a especialização numa determinada disciplina especializada. O corpo docente universitário está a formar "alianças" com os seus "parceiros" disciplinares nas escolas secundárias, com vista a partilhar tempo, conhecimentos e legitimidade. Os pesquisadores e os reformadores estão a reformular conhecimentos pedagógicos como disciplinares e a alargar a categoria disciplinar especializada em graus elementares. Os reitores, rotineiramente encarregados da supervisão e avaliação de um grupo genericamente categorizado como "professores", vêem-se agora (e são vistos) como não tendo conhecimentos para dirigir os "especialistas". E os próprios professores estão a mudar. A sua identificação com as áreas disciplinares está a ser reforçada, à medida que adquirem as credenciais educacionais que certificam tais conhecimentos: a percentagem dos professores do ensino secundário que detêm pelo menos uma especialização universitária na disciplina que lhes foi atribuída aumentou aproximadamente de 60% em 1962 para 80% em 1986 (1989, pp. 3-4).

Este acto de reconstituir e reafirmar a centralidade do conhecimento disciplinar está a ser seguido de forma sistemática nos Estados Unidos da América:

«Surgiu uma excepção à regra geral do *laissez-faire* educacional: pela primeira vez decidiu-se estabelecer critérios para o que as crianças americanas deverão saber nos vários níveis de ensino das várias disciplinas e elaborar exames nacionais para descobrir se o sabem.

Faltarão pelo menos quatro anos até que esses exames atinjam as salas de aula, mas a ideia em si já está a levantar problemas. Os exames nacionais podem conduzir a um currículo nacional *de facto*» (Norris, 1990, p. 7).

Conclusão

Estudos históricos da estabilidade e da mudança curriculares fornecem valiosos pontos de vista sobre os parâmetros e os objectivos do ensino. O estu-

do das disciplinas escolares constitui um prisma particularmente importante para este tipo de investigação. O trabalho histórico alerta-nos, em particular, para o modo como o debate incessante sobre o currículo é por vezes reduzido a um debate sobre a questão e a centralização disciplinares. Esta redução do discurso é naturalmente mais visível após períodos de maior abertura como aconteceu nos anos trinta e nos anos sessenta; nestes dois períodos, categorias ou temas curriculares mais gerais foram apoiados ou defendidos, como por exemplo os Estudos Sociais nos anos trinta.

Ao analisar o papel da «disciplina», especialmente da disciplina «básica» ou «tradicional», nos discursos e nas retóricas legitimadoras, compreendemos frequentemente as forças da «estabilidade e persistência». Além disso, é-nos facultado um ponto de partida para que possamos examinar as possibilidades contemporâneas de acção, desde a reprodução até à transformação.