

mistura de indiferença profunda e hostilidade ativa com relação a muitas mudanças e reformas.

Indiferença profunda na medida em que muitos professores relatam um movimento de seu centro de gravidade na direção de missões pessoais e sociais *fora* de sua vida profissional. Hostilidade ativa porque tantas mudanças parecem mal-elaboradas, profissionalmente ingênuas e contra o coração e o espírito da crença profissional.

4

As longas ondas de reforma educacional*

Introdução

Reformulando o problema: a importância e a invisibilidade do "tempo"

Este capítulo tem como base o trabalho efetuado sobre o Projeto "Change Over Time" realizado nos Estados Unidos e no Canadá entre 1998 e 2004 e financiado pela Fundação Spencer. Ao chamar nosso projeto de "Change Over Time" (Mudança no decorrer do tempo) esperávamos dar ênfase a um aspecto de nosso estudo que, em nossa opinião, merecia mais atenção e interesse. É um mistério recorrente para as pessoas com especialização em história que tantos de nossos estudos sociais, e poderíamos dizer que, em particular, nossos estudos educacionais, consideram o tempo como dado. Podemos tentar explicar essa lacuna pela atual obsessão com mudança contemporânea, pela própria "velocidade da mudança" ou pela erosão progressiva das disciplinas básicas, tais como "história da educação". Mas essas afirmações seriam, elas próprias, anistóricas; ignorando o tempo, pois a pre-sunção do tempo como dado é uma das grandes continuidades.

No entanto, vivemos nossas vidas seguindo o relógio; na verdade, somos controlados pelo tempo todos os dias. E esse é o paradoxo – aquilo que tudo permeia torna-se invisível para nós. Como Young e Schuller (1988) observaram em seu estudo pioneiro *The Rhythms of Society* (Os ritmos da sociedade), "se é verdade que não só estamos obcecados pelo tempo, mas também estamos *cada vez mais* obcecados por ele, é ainda mais estranho que os cientistas sociais tenham feito tão pouco esforço para fazer do tempo uma de suas preocupações especiais" (p. 2).

* Este capítulo trabalha com a noção de períodos históricos porque esses padrões emergem com extrema consistência dos dados. Embora conscientes do trabalho de Fischer ou da "falácia da periodização", neste caso os dados parecem se sobrepor a quaisquer preocupações com uma interpretação exagerada da história (cf. FISCHER, 1970).

Essa omissão misteriosa é comum nos estudos sobre a educação e o ensino. Nesse sentido, o estudioso da educação reflete a consciência de seus objetos temáticos – os professores, os administradores e os alunos – que consideram o tempo como dado.

A autoridade cotidiana do tempo é, mesmo em uma sociedade permissiva, tão completa que raramente ela parece problemática; e se não é problemática para as pessoas que são os objetos de estudo, ela não será quase nada problemática para as outras pessoas... (YOUNG & SCHULLER, 1988: 3).

Há, no entanto, uma ironia específica e peculiar no fato de os estudos de “mudança” social – e inclusive “mudança” educacional e do ensino – ignorarem o tempo. Isso parece, *prima facie*, uma omissão de grande importância. Afinal, se a mudança é a respeito de alguma coisa, ela é a respeito do tempo. No entanto, um exame rápido da literatura irá, creio eu, confirmar que isso é o que ocorre. Muitos dos mais eminentes teóricos contemporâneos da mudança ignoram o tempo. Deveríamos lembrar-lhes de que ignorar o tempo é ignorar a história e ignorar a história é ignorar a agência humana em sua aplicação mais plena.

Uma ampla série de estudos contemporâneos sobre mudança no ensino, inclusive estudos que cobrem várias localidades, operam primariamente com noções superficiais do contexto social e do tempo (ex.: FULLAN, 1999, 2000; LIEBERMAN, 1995). Essa categoria predominante de estudos sobre a mudança escolar não permite que as tentativas de mudança e reforma sejam “fundamentais” em trajetórias de influência e causalidade que estejam conectadas ao passado, ou, até mesmo, acompanhadas longitudinalmente a partir do passado até o presente e do presente até o futuro. Essa característica anistórica da literatura sobre mudança que predomina atualmente é bastante difundida e endêmica. Realmente, ela penetra a própria retórica de “mudança” que é de alguma forma considerada peculiarmente poderosa nessa época de reestruturação global. (Como veremos mais tarde, isso é uma controvérsia com alguma virtude, mas deve ser cuidadosamente estabelecida historicamente, e não presumida e afirmada de uma maneira polêmica.) Uma vez mais a história nos alerta sobre as continuidades:

Na medida em que o tempo é reconhecido como um fluxo contínuo – com a continuidade essencial sendo o próprio fluxo – aquilo que está sendo observado não pode ser nada mais senão uma mudança, uma mudança contínua. Isso não quer dizer que não exista um padrão, ou uma estrutura na confusão. Mas qualquer coisa que

tenha um padrão, estrutura, ou uma aparência do estático é feita de mudança, mudança dissimulada dentro da mudança (YOUNG & SCHULLER, 1988: 5).

Essas continuidades, é claro, foram sistematicamente observadas por alguns historiadores da educação. Esses historiadores normalmente se concentraram nos modelos mais amplos de persistência e evolução organizacional (ex.: CUBAN, 1984); sobre a “persistência da recitação” (WESTBURY, 1973); sobre o destino de políticas de reforma específicas (TYACK & HANSOT, 1992; TYACK & TOBIN, 1994); ou sobre reformas em áreas específicas, tais como currículos malrepresentados (ex.: GOODSON, 1994). Alguns trabalhos estudaram as conexões entre ciclos de crescimento econômico e gastos com a educação. Por exemplo a publicação da *British History of Education* publicou um número especial que foi um subproduto de uma conferência sobre Educação e Desempenho Econômico (*History of Education*, 1998). Historiadores franceses, sobretudo na Universidade de Montpellier, vêm estudando longas ondas de desempenho econômico e educação já há algum tempo (FONTVIEILLE, 1999). Seguindo nosso estudo da Fundação Spencer e a observação de ondas longas nos dados colhidos, Carpenter produziu uma versão muito interessante de sua tese de doutorado que examinava longos ciclos de mudança relacionados aos gastos com educação nos séculos XIX e XX com uma análise particularmente interessante do período 1945-1973 (CARPENTER, 2001).

Como observamos neste capítulo, o trabalho dos historiadores David Tyack e Larry Cuban em Stanford produziu ideias especificamente interessantes sobre os ciclos de reforma; o mesmo ocorre com o trabalho de seu colega na área de sociologia, John Meyer. Trabalhos de Murphy sobre ondas de reforma na política educacional norte-americana acrescentam mais ideias a nosso mapa cognitivo de ciclos de mudança no ensino.

A obra de historiadores, portanto, tem buscado pacientemente elucidar a profunda inércia contextual nos modelos de mudança e continuidade tanto em ciclos de reforma longos quanto em ciclos de reforma breves. No mundo das iniciativas de mudança e, na verdade, em grande parte da teoria da mudança, esse tipo de complexidade e contradição foi ignorado ou refutado com muita frequência. Além disso, nossa varredura longitudinal precisa ir além dos padrões internos de persistência e evolução organizacional para estudar a interação entre esses modelos internos e os movimentos externos. Os movimentos externos que

