

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 desapassionadamente e é, de facto, um terreno de grande contestação, 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 efêmera. 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 efêmera.

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 desenrolar

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, enganamo-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 reconhecera 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 demora 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 «tradicionalis» teve início em 1969 com a publicação da primeira colecção dos *Black Papers* (Cox & Dyson,

1969; Cox & Boyson, 1975). Os autores desta colecção 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 enigmaticamente, 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.