

sideração as consequências, para a escola e a sociedade, desta tendência subjacente? (*Curriculum Development Unit*, 1982, p 74).

O ponto essencial desses comentários sobre contexto e estrutura é que eles se concentram nos aspectos menos desenvolvidos, tanto na teoria prescritiva como reação a esta teoria. O modo prescritivo supõe, e tem suposto, que a contabilidade e o poder burocrático podem assegurar a execução, enquanto a reação admitiu que o crescimento, o otimismo e o aperfeiçoamento podem completar a tarefa. Nenhum dos dois estava correto. Ambos os modos abandonaram o campo intermediário: a prática e a estrutura existentes e continuadoras. Ambos os modos acreditavam na prática e na estrutura existentes e transcendentemente. Ambos os modos eram requintadamente e, às vezes, explicitamente a-históricos.

Isto nos faz retroceder a um ponto estabelecido por Westbury: “Em todos os casos, o currículo pode ser considerado uma *ideia* que se torna realidade, uma entidade que possui forma institucional e forma técnica (MACKINLEY & WESTBURY, 1975, p. 6). Considerando estas formas, cada uma de per si, temos: a forma institucional indica que o currículo é intermediado por antecedentes estruturas de *status*, manuais e matérias, grupos e subgrupos profissionais, que concretamente residem no território do currículo; quanto à forma técnica, o currículo tem que ser traduzido de uma ideia para uma especificação técnica, uma matéria que possa ser lecionada e um manual que possibilite o exame. A realização de uma forma técnica de elevado *status* relacionar-se-á então com uma forma institucional, enquanto o *status* atribuído e os recursos distribuídos relacionar-se-ão com o profissional do currículo.

Resta-nos insistir em teorias que mantenham uma investigação sistemática sobre como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução de currículo. Assim colocada, tal investigação parece uma tarefa difícil, porém há um trabalho importante já em andamento sobre o qual se pode construir. O enfoque inicial do futuro trabalho deve estar sobre os grupos e estruturas da área que correntemente operam e formulam currículo. Tais grupos e estruturas situam-se no campo que fica entre as teorias científico-rationais e o aspecto concreto e particular de Schwab – “este aluno, desta escola da zona sul de Columbus” neste campo intermediário que devemos agora concentrar nossa atenção¹.

1. Uma versão anterior deste capítulo apareceu em *Curriculum Perspectives*, vol. 7, n. 2, outubro de 1987.

Estudando o currículo:
uma perspectiva construcionista social

Um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. Este aspecto evasivo do currículo tem inegavelmente contribuído para o surgimento não só de perspectivas teóricas, que se estabelecem em forma de arco – seguindo uma linha psicológica, filosófica, sociológica –, mas também de perspectivas mais técnicas ou científicas. Entretanto, tais perspectivas têm recebido críticas constantes, porque violentam a essência prática do currículo, como é concebido e executado.

Neste capítulo mostrarei que precisamos avançar, com firmeza e análise, sejam elas filosóficas, psicológicas ou sociológicas; para longe dos modelos de administração técnicos, racionais ou científicos; para longe do “jogo de interesses”. Acima de tudo, precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de *currículo como construção social*, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.

Currículo como prescrição

O primado da ideologia do currículo como prescrição (CAP) pode ser constatado através de um simples passar de olhos pela literatura curricular. Esta visão de currículo se desenvolve com base na ideia de que podemos definir desapaixonadamente os principais ingredientes do curso de estudos e, em seguida, continuar com o ensino dos diversos segmentos e sequências, numa variação sistemática. Apesar da óbvia simplicidade, para não dizer do realismo desta visão, o “jogo de interesses” ainda é, se não o único

em vigor, certamente o principal. Pode haver muitas razões para esse predomínio constante, mas a meu ver o potencial explanatório não é um dos fatores.

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade. E o CAP – isto é o mais notável – apoia a mística segundo a qual especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Desde que ninguém desmascare esta mística, os dois mundos da “retórica prescritiva” e da “escolarização como prática” poderão coexistir. Ambos os lados se beneficiam desta coexistência pacífica. As agências do CAP são consideradas “sob controle” e as escolas são consideradas “libertadoras” (podendo cavar um bom grau de autonomia, se aceitarem as normas). As prescrições curriculares estabelecem, com isso, certos parâmetros, que podem, no entanto, ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados se a retórica da prescrição e da administração não for desafiada.

Naturalmente existem custos de cumplicidade ao se aceitar o mito da prescrição; custos que envolvem, principalmente e de diversas formas, a aceitação de modos estabelecidos nas relações de poder. O mais importante, talvez, é que as pessoas intimamente relacionadas, no dia a dia, com a construção social de currículo e escolarização – os professores – estão com isso privadas do privilégio do “discurso sobre escolarização”. Para continuar a existir, no dia a dia, o poder dos mestres deve permanecer não mencionado e não registrado. Este é um dos preços da cumplicidade: poder e autonomia, para escolas e professores, dependem, no cotidiano, da aceitação contínua da mentira fundamental.

Com relação aos estudos curriculares, os custos da cumplicidade são afinal de contas catastróficos, pois o compromisso histórico que descrevemos tem levado ao deslocamento de todo um campo de estudo; tem levado ao direcionamento da escolaridade para campos que servem à mística do controle central e/ou burocrático. Para os estudantes que se beneficiam da manutenção desta mística – particularmente nas universidades – esta cumplicidade, para dizer o mínimo, serve-se a si própria.

Barganha diabólica: críticas e contragolpes

Não desejo, todavia, estabelecer aqui uma crítica substancial em relação ao CAP. Isto já foi feito – a meu ver, com resultado positivo – em muitos trabalhos. Meu propósito é repetir sucintamente esta crítica, e em seguida explorar as novas direções para as quais podemos nos encaminhar, se quisermos oferecer uma válida contracultura para a pesquisa curricular.

Em termos de diagnóstico do problema, estou com Schwab (1978). Seja-me permitido repetir aqui resumidamente suas palavras:

O campo do currículo está moribundo. Por seus métodos e princípios atuais, não consegue continuar o seu trabalho e contribuir de forma significativa para o avanço da educação. Necessita de novos princípios que irão gerar uma nova visão sobre o caráter e a variedade dos seus problemas. Necessita de métodos novos e apropriados a uma nova avaliação dos problemas (p. 287).

O diagnóstico de Schwab deveria ser interpretado juntamente com o diagnóstico feito por Veblen e com o que foi por Clifford e Guthrie sobre a relação entre as escolas de educação das universidades e a escolarização. Veblen (1962) assim se pronunciou:

A diferença entre a universidade moderna e as escolas de nível inferior é ampla e simples: não se trata tanto de uma diferença de grau, como de qualidade (p. 15).

Esta distinção de propósito e missão leva-as inevitavelmente a armar uma ampla fachada de conhecimento e, com isso, revestir sua disciplina tecnológica de um grau de pedantismo e sofisticação que, assim se espera, proporcionará a essas escolas e ao seu trabalho algum prestígio científico e erudito (p. 23).

A repercussão das críticas feitas por Veblen foi confirmada no trabalho posterior de Clifford e Guthrie (1988):

Nossa tese é de que as escolas de educação, particularmente as situadas nos campi das universidades que se dedicam à pesquisa e gozam de prestígio, foram imprevidentemente envolvidas na armadilha das culturas acadêmica e política de suas instituições e descuidaram de seus compromissos profissionais. São como pessoas marginalizadas, estranhas ao seu próprio mundo. Raramente conseguiram satisfazer as normas escolares da própria cultura universitária e dos próprios colegas de ciências, além de, ao mesmo tempo, afastarem-se dos colegas de profissão dedicados à prática do ensino. Quanto mais vigorosamente remaram em direção à praia da pesquisa escolar, tanto mais afastaram-se das escolas públicas a que elas, escolas de educação, tinham o dever de servir. Por outro lado, os esforços sistemáticos para enfrentar os problemas aplicados das escolas públicas colocaram em risco as escolas de educação em seus próprios campi universitários (p. 3-4).

Resumindo, as escolas de educação envolveram-se numa barganha diabólica quando entraram no meio universitário. O resultado foi a mudança de função: deixaram de se preocupar primordialmente com as questões fundamentais da prática de escolarização e começaram a se envolver em

problemas de *status*, através de uma erudição universitária mais convencional. A predominância, daí resultante, das formas “disciplinares” convencionais teve um impacto desastroso sobre a teoria educacional em geral e sobre o estudo curricular em particular.

A diabólica barganha foi, por parte da educação, uma forma especialmente pernicioso de um desvio mais generalizado de discurso e debate, que envolveu a evolução da produção do saber universitário. Este evoluiu separado e distinto do saber público, pois, como observou Mills:

Os homens de saber não se orientam a si mesmos exclusivamente para a sociedade como um todo, mas para segmentos especiais dela, segmentos que têm exigências específicas e critérios de valor, saber expressivo, problemas próprios etc., através da integração dessas exigências e expectativas de clientelas particulares, concretamente localizáveis na estrutura social, que os homens de saber organizam o seu próprio trabalho, definem os seus dados e enfrentam os seus próprios problemas.

Segundo a visão de Mills, esta situação estrutural dos “homens de saber” (sic) na universidade podia ter profundas implicações nos discursos e debates públicos. Mills acreditava que isto poderia acontecer se o saber produzido dessa forma não tivesse importância pública, particularmente se não estivesse relacionado com os interesses públicos e práticos:

Somente onde o povo e os líderes são compreensivos e responsáveis é que os interesses humanos entram em ordem democrática, e somente quando o saber tem importância pública é que esta mesma ordem se torna possível.

Somente quando a mente possui uma base autônoma, independente do poder, mas com o poder firmemente relacionada, é que pode influir na formulação dos negócios humanos. Esta posição só é democraticamente possível quando existe um povo livre e bem informado, ao qual possam dirigir-se os homens de saber, e perante o qual os homens de poder são verdadeiramente responsáveis. Este povo assim definido e estes homens – quer de saber, quer de poder – atualmente não convencem. Consequentemente, hoje na América, o saber não tem importância democrática (1979, p. 613).

O dilema que enfrentam os homens de saber e que Mills descreve é agudo quando este saber está relacionado com a escolarização. Nas escolas, o saber é transmitido às futuras gerações. Se o nosso conhecimento da transmissão deste saber for defeituoso, estaremos indubitavelmente em perigo: a escolarização é algo tão intimamente relacionado com a ordem social, que se o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou

sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos.

Por conseguinte, a questão de saber “para onde se encaminha pesquisa educacional ou curricular” é de fundamental importância. A meu ver, Mills se aproxima da natureza do nosso dilema e transmite com clareza as implicações da barganha diabólica quando fala da maneira como os “homens de saber” se orientam para “segmentos especiais da sociedade”. Este foi o destino de grande parte da teoria educacional e curricular, e o efeito tem sido que, como observou Mills, grupos diferentes “falam uns após outros”. Eu afirmaria que, com raras exceções, este é precisamente o relacionamento entre os estudiosos do currículo e os profissionais da escola: eles constituem um modelo de como falar um após outro. É para a solução deste problema que agora me dirijo.

Para uma perspectiva construcionista social: do diagnóstico para a solução

Tanto o CAP como a principal reação ao CAP compartilham da mesma característica, a saber: uma preocupação com o desenvolvimento de modelos de “prática idealizada” (REID, 1978, p. 17). Ambos os modelos dizem respeito ao que *deveria* estar acontecendo nas escolas, com o “nosso compromisso com aquilo que deveria ser”. Segundo afirma Westbury (1973), isto pode levar ao “perfeccionismo”:

Uma visão pode facilmente levar ao perfeccionismo e, infelizmente, as consequências desta perspectiva perfeccionista há muito vêm assediando o nosso campo: com muita frequência e durante grande parte da nossa história, nós, por causa do nosso compromisso com o que deveria ser, não conseguimos enxergar o que realmente é. Olhar o que é – sugere a fase que estamos dando – revela muito pouca paixão, talvez até mesmo uma disposição conservadora para aceitar as escolas como estão. Na realidade, com muita frequência, a nossa posição é a de condenar aquilo que as escolas fazem (p. 99).

Dessa forma, é importante reformular os problemas do CAP, não somente porque o enfoque está apenas na prescrição, mas também porque, como está, é desincorporado e descontextualizado. Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Reafirmamos, portanto, que o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua *singu-*

lar natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e volta-do para a relação essencialmente dialética dos dois.

Em síntese, queremos a história de ação dentro de uma teoria de contexto, ou seja, queremos retroceder um passo em direção ao centro, seguindo os movimentos de Schwab e de alguns reformadores de currículo, no sentido de abranger terreno “prático”. A reação deles, como já mostrei, foi uma reação muito extremada, embora compreensível na época. Uma vez que a prescrição continua (e, por causa da atual pressão centralizadora, tende a intensificar-se – no Reino Unido, por exemplo), precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático. O que se requer é, na realidade, um entendimento do aspecto prático, evitando situar este entendimento dentro de uma ulterior exploração dos parâmetros contextuais da prática.

Na pesquisa curricular existe uma série de enfoques acessíveis ao estudo do construcionista social. Por exemplo:

– Enfoque *individual*: história de vida e carreira.

– Enfoque de *grupo* ou *coletivo*: as profissões, categorias, matérias, disciplinas etc., com o tempo, evoluem mais como movimentos sociais. Da mesma forma, as escolas e turmas de cada sala desenvolvem padrões de estabilidade e mudança.

– Enfoque *relacional*: as várias transformações das relações entre indivíduos, entre grupos e coletividades, e entre indivíduos, grupos e coletividades; e a forma como essas relações mudam com o tempo.

Naturalmente, o relacionamento entre o individual e o coletivo (da mesma forma que entre a ação e a estrutura) é permanentemente *ilusório*. Todavia, como já aconteceu e muito, os nossos estudos podem aceitar ou agravar a fragmentação; mas podem também, alternativamente, buscar a integração – aliás, este deveria ser, para o futuro, o nosso objetivo. Consideremos alguns exemplos.

Ao examinar a vida particular dos mestres, o método chamado história de vida pode ser reabilitado de modo proveitoso. A gênese das histórias de vida pode ser situada no trabalho antropológico do início deste século; a retomada principal por parte dos sociólogos ocorreu mais tarde, numa série de estudos urbanos e sociais, na Universidade de Chicago. Por muitas razões, este trabalho se tornou cada vez menos prioritário nos estudos sobre a cidade feitos em Chicago, e, por isso, o método caiu no esquecimento até recentemente (GOODSON, 1988). Em seu uso mais atual, o trabalho sobre história de vida concentrou-se principalmente nos estudos sobre transiamento, crime e etnografia urbana. A metodologia da história de vida

continua relativamente pouco desenvolvida no que diz respeito ao estudo sobre escolarização, e o seu uso aqui está apenas começando.

Um estímulo para a retomada do método da história de vida no estudo sobre escolarização foi apresentado pela primeira vez em 1981 (GOODSON, p. 62-76). Em seguida, esta abordagem sobre carreiras de mestres foi realizada num estudo feito por Sikes, Measor e Woods (1985). Desde o início, eles estavam cientes dos problemas fundamentais e recomendavam que “as histórias de vida não se apresentassem como método plenamente desenvolvido, pronto para ser usado. Por ora, ainda não existe um acervo substancial de literatura metodológica que possa dar apoio e consistência aos estudos sobre história de vida” (SIKES et al., p. 14). Não obstante isso, o trabalho deles, em *Teachers Careers: Crises and Continuities*, nos oferece *insights* importantes em relação à vida e carreira de professor. Outro trabalho, como a compilação *Biography and Society*, de Bertaux (1981), e a excelente obra *Documents of Life*, de Ken Plummer (1983), dão início tanto à reabilitação do método da história de vida, como à investigação dos fundamentais problemas metodológicos e éticos que este trabalho levanta.

Além dos problemas intrínsecos aos métodos da história de vida, outros problemas existem sobre a relação destes métodos com os enfoques e as formas de análise e investigação. Já em 1936, Mannheim advertia: “Não basta a preocupação com a história de vida puramente individual e com sua análise” (MANNHEIM, 1972, p. 24). Acima de tudo e acertadamente, Mannheim opõe-se ao individualismo – esta ficção do indivíduo isolado, autossuficiente. Devido ao poderoso legado de individualismo e hipóteses individualistas presentes em tantas epistemologias, este perigo precisa ser continuamente examinado em relação ao trabalho sobre história de vida. Como afirma Mannheim (1972):

O método genético de explanação, se for suficientemente aprofundado, não poderá, com o correr do tempo, limitar-se à história de vida, individual, e à situação do grupo mais abrangente. Com efeito, a história de vida, individual, é apenas um componente numa série de histórias de vida mutuamente entrelaçadas... foi mérito da visão sociológica o ter posto lado a lado a gênese individual de significado e a gênese baseada no contexto de vida em grupo (p. 25).

O estudo sobre história de vida realizado ao lado do estudo sobre grupos e ambientes coletivos pode promover uma melhor integração num estudo de enfoques diferentes. O problema de integração é naturalmente, em parte, um problema de tratado sobre formas e níveis de consciência. A história de vida penetra a consciência do indivíduo e procura traçar as mudanças nesta mesma consciência durante o ciclo vital. Todavia, em nível individual, como em outros níveis, a mudança é estruturada – e as estruturas mu-

dam. A relação entre o individual e as estruturas mais amplas é fundamental, mas é através de estudos históricos que tais investigações podem ser realizadas com proveito:

Nossa possibilidade de entender não só a forma como interagem os ambientes menores e as estruturas mais amplas, mas também as causas mais amplas em ação nesses ambientes reduzidos exige, assim, que lancemos mão de materiais históricos (WRIGHT MILLS, 1970, p. 165).

Em última análise, estamos voltando ao enfoque integrado, que C. Wright Mills considera essencial para qualquer boa ciência social.

A ciência social lida com problemas referentes à biografia de história e suas interseções dentro de estruturas sociais. Que essas três coisas – biografia, história, sociedade – constituem os pontos coordenados do estudo adequado do homem foi o programa básico que adotei, ao criticar diversas escolas de sociologia atuais, cujos profissionais abandonaram esta tradição clássica (1970, p. 159).

No estudo do currículo, a ligação entre a vida particular do professor e o currículo pré-ativo e interativo possibilita *insights* com referência à estruturação e ação. Como afirmou Esland (1971):

Tentar focalizar a biografia individual em seu contexto sócio-histórico é, num sentido bem concreto, querer penetrar no turbilhão simbólico do conhecimento escolar e nas consequências para os indivíduos nela envolvidos, é querer dentro dele formular a realidade dos indivíduos (p. 111).

O que se faz necessário é construir sobre estudos de participantes imersos no processo imediato, construir sobre estudos de eventos e períodos históricos, e desenvolver um entendimento cumulativo dos contextos históricos nos quais está inserido o currículo contemporâneo. A experiência das décadas passadas demonstrou as trabalhosas limitações de uma abordagem histórica ou transcendente, em nível tanto de reforma como de estudos curriculares. Aprofundando a nossa análise numa fase ainda mais remota, poderíamos lançar mais luz sobre o presente e proporcionar *insights* nas repressões imanentes em circunstâncias transmitidas.

Entretanto, estudos sob constante orientação limitaram-se, na maioria das vezes, à visão dos participantes, num determinado momento, sobre os acontecimentos do aqui e agora. A lacuna fundamental é de dados sobre as repressões que ultrapassam o evento, a escola, a sala de aula e o participante. Por conseguinte, o que se torna mais necessário é um método que

se detenha nos participantes, na complexidade do processo social, mas que absorva também algum entendimento em relação às repressões que ultrapassam a situação. O processo humano pelo qual as pessoas fazem sua própria história não se realiza em circunstâncias de sua própria escolha, da mesma forma como acontece com as potencialidades para a negociação da realidade. O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolveram nas circunstâncias sociais do passado. Seguir esta evolução através do tempo, até o presente, proporciona-nos *insights* sobre como estas circunstâncias que experimentamos como “realidade” contemporânea têm sido negociadas, construídas e reconstruídas. Stenhouse (1977) percebeu a necessidade de seguir esta evolução para que a história proporcionasse um contexto autêntico para as ações hipotéticas. Sua preocupação relacionava-se também com

aquilo que poderia ser designado como inércia contextual na qual os eventos estão inseridos. É aqui que a história se generaliza e se torna teórica. É como se fosse a história da ação dentro de uma teoria de contexto (p. 7).

O contexto histórico naturalmente reflete os padrões anteriores de conflito e poder. Não basta desenvolver um conceito estático dos contextos históricos e das repressões herdadas *in toto* do passado. Esses contextos e repressões precisam ser examinados em relação à ação atual. Precisamos de um modelo dinâmico de como se inter-relacionam compêndios, pedagogia, finanças, recursos, seleção, economia e tudo o mais. Em síntese, não podemos visualizar o currículo (nem os contextos e repressões históricas com ele relacionados) como se fosse um sistema fechado. Williamson (1974) raciocinou sobre o fato de “que não basta ter consciência de que os princípios que governam a seleção do conhecimento transmissível refletem estruturas de poder. É essencial ir além dessas suspeitas para estabelecer as conexões exatas” (p. 10). Em seu raciocínio, isto implica um estudo histórico do currículo, “se o objetivo for entender o poder na educação”. Acima de tudo, precisamos desenvolver mapas ilustrativos sobre influência curricular e restrições curriculares, porquanto, diz ele:

O que se oferece em escolas e o que se ensina naquelas escolas podem ser entendidos historicamente. As anteriores atitudes educacionais dos grupos dominantes na sociedade ainda têm o seu peso histórico (p. 10-11).

Um programa de trabalho

As perspectivas construcionistas sociais buscam um enfoque reintegrado para os estudos sobre currículo, distanciando-se de um enfoque único, seja na prática idealizada, seja na prática concreta, para o desenvolvimento de dados sobre construção social, tanto em nível pré-ativo como em nível interativo. Nesse ponto, com o tempo, a lacuna mais significativa para um programa de estudo assim reconceitualizado é um estudo histórico sobre a construção social do currículo escolar. Sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados.

Por tanto, o trabalho em relação à história da construção social do currículo escolar é pré-requisito essencial para o estudo da reconceitualização do currículo. Felizmente, grande parte do trabalho foi empreendido na última década, e agora está sendo aproveitado. As séries de *Studies in Curriculum History* constituem hoje uma coleção de volumes que fornecem numerosos e variados estudos sobre construção social do currículo escolar. Outro trabalho, especialmente na América do Norte, complementa esta iniciativa e nos ajuda a entender melhor a controvérsia que envolveu o desenvolvimento de currículos prescritivos (KLIEBARD, 1975).

Em *The Making of Curriculum* (GOODSON, 1988) desenvolvi um trabalho com e através de uma série de enfoques, partindo do enfoque individual até chegar ao de grupo e ao coletivo. Em particular, procurei examinar as histórias de vida individual e como as mesmas nos possibilitam desenvolver temas e sistemas para exame de estruturas e organizações. Alguns testemunhos individuais apresentados neste trabalho mostram como os professores chegam a entender e pensar os contextos mais amplos nos quais está inserida “sua existência profissional”.

Da mesma forma, em *School Subjects and Curriculum Change* (GOODSON, 1987), procurei desenvolver o enfoque grupal ou coletivo através do estudo das matérias escolares em sua evolução histórica. Neste trabalho, sustentei que

Os estudos de caso históricos sobre matérias escolares proporcionam o “detalhe local” de mudança e conflito curriculares. A identidade de indivíduos e subgrupos que atuam dentro de grupos de interesse curricular possibilita algum exame e alguma avaliação em torno de projetos e motivações. Com isso, teorias sociológicas que atribuem poder sobre o currículo aos grupos de interesse dominantes podem ser analisadas em relação ao seu potencial empírico. Concentrar a atenção no micronível de grupos ligados a alguma matéria de alguma escola não é negar a importância fundamental das mudanças econômicas de macronível ou das mudanças de ideias intelectuais, dos valores dominantes ou dos sistemas educacionais.

Todavia, sustenta-se que essas mudanças de macronível podem ser reinterpretadas efetivamente no micronível. Mudanças de macronível são consideradas como sinais de uma série de novas escolhas visando submeter facções, associações e comunidades. Para entendermos como, com o tempo, as matérias escolares mudam, assim como mudam histórias de ideias intelectuais, precisamos entender não só como grupos particulares são onipotentes para introduzir mudança num currículo, mas também que as respostas desses grupos constituem uma parte muito importante do quadro geral, se bem que por ora um tanto subestimada (p. 3-4).

Mais recentemente, em *Subjects and Schooling: The Social Construction of Curriculum*, discuti a forma como integrar os diversos enfoques e níveis de análise. Ao desenvolver uma perspectiva construcionista social integrada, esse trabalho adota o compromisso de que o teórico e o prático, ou a estrutura e a ação, podem ser de novo conectados em nossa visão sobre conhecimento de currículo. Se isso acontecesse, poderíamos nos livrar da constante “fuga para a teoria”, que, para contrabalançar, é acompanhada da “fuga para a prática” (e ocasionalmente da “fuga para o pessoal”). O nosso conhecimento, com isso, estaria abrangendo, de forma integrada, a complexidade de níveis de análise que reflete a realidade do currículo.

Iniciar qualquer análise de escolarização, aceitando sem questionar – ou seja, como pressuposto – uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática “invenção de tradição” numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes. Episódios de outros aspectos da vida social começaram a esmiuçar sistematicamente este processo. Hobsbawn afirma que o termo “tradição inventada”

inclui tanto tradições realmente inventadas, construídas e formalmente instituídas, quanto tradições que emergem de um modo menos definível, num período de tempo curto e datável – coisa talvez de alguns anos – e que se estabelecem com grande rapidez.

Hobsbawn define a questão da seguinte forma:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas, normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular

certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN & RANGER, 1985, p. 1).

Neste sentido, a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos –, é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Mas, como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. Obviamente, se os especialistas em currículo ignoram completamente a história e a construção social do currículo, mais fáceis se tornam esta mistificação e reprodução de currículo “tradicional”, tanto na forma como no conteúdo.

Por conseguinte, uma fase importante no desenvolvimento de uma perspectiva construcionista social é a produção de uma vasta série de estudos sobre a construção social do currículo prescritivo. Entretanto, isto é apenas uma parte da história, como sustentaram, há muito tempo e de forma correta, os defensores da “prática”. O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devamos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação.

O desafio é desenvolver novos, substantivos e metodológicos enfoques que integrem os estudos em nível pré-ativo e interativo. A articulação e integração desses estudos é o principal problema, pois estamos tratando de níveis e campos diferentes de construção social. Esta diferença de níveis e campos levou, muitas vezes, a raciocinar no sentido de que existe uma ruptura completa entre fase pré-ativa e fase interativa, e que esta última é, para todos os efeitos, autônoma. Isto, naturalmente, nos faz voltar ao argumento de que a “prática é tudo o que interessa”, e, por conseguinte, que devemos concentrar nossos estudos exclusivamente na prática.

O enfoque do estudo curricular recente sobre projetos e inovação (anteriormente mencionado) é parte responsável por esta crença em autonomia. Duas observações extraídas de *Inside a Curriculum Project* ilustram esta tendência:

O grupo encarregado do projeto tinha que explicar o que ia fazer, antes de poder fazê-lo. Os professores começaram a agir, e somente então procuraram explicar por que estavam agindo daquela maneira.

Mas o que era exatamente “aquilo” que os professores estavam fazendo, e como aquilo foi socialmente construído? Da mesma forma,

o produto final do projeto foi determinado em campo, em combinação com a escola, e não na prancheta... No fim das contas, o que funcionava foi o que acabou sobrevivendo (SHIPMAN, BOLAM & JENKINS, 1974).

Ambas as observações acima mencionadas proclamam a autonomia da escola e da prática. É provável, porém, que ambas nos levem a errar o alvo, pois somente o que é preparado na prancheta é que entra na escola, e, por conseguinte, *tem oportunidade* de ser interpretado e subsistir. Naturalmente, se isto acontece com projeto curricular notoriamente não desejado, com muito maior probabilidade acontecerá com matéria escolar tradicional (menos analisada também e menos contestada). Com esta última são construídos socialmente, em nível pré-ativo, parâmetros claros para a prática. Em síntese, a prática é socialmente construída em nível pré-ativo e *também* em nível interativo: trata-se de uma associação de ambos os níveis, e o nosso estudo curricular deveria admitir esta associação.

E se a questão da forma e o equilíbrio dos “parâmetros” permanecem indefiníveis, é antes de tudo porque precisamos vincular nosso trabalho à construção social em nível pré-ativo e interativo. Num nível, isto significaria forçar uma conexão mais estreita entre estudos sobre processo e prática escolares como estão atualmente constituídos, e estudos sobre construção social em nível pré-ativo. Uma fase culminante no desenvolvimento de uma perspectiva social construcionista seria desenvolver estudos que integrassem, neles próprios, estudos sobre construção social, *tanto* em nível pré-ativo *como* no nível interativo. Precisamos buscar e desenvolver enfoques integradores para o estudo construcionista social. Neste sentido, um exame do nível relacional ofereceria uma estratégia para fortalecer e aproximar, significativamente, estudos sobre ação e estudos sobre contexto. Antes de tudo, as perspectivas construcionistas sociais melhorariam o nosso entendimento em relação à política curricular, e com isso proporcionaríamos valiosos “mapas ilustrativos”, com ajuda dos quais os mestres poderiam entender e situar os parâmetros da sua prática¹.

1. Trabalho apresentado como discurso programático do V Congresso Internacional da Associação Nórdica de Pesquisa Educacional, realizado na Universidade de Uppsala em março de 1989. Foi publicado no *Journal of Curriculum Studies* (1990).