

- DU GAY, P. (1991). Enterprise culture and the ideology of excellence. *New Formations*, 13, 45-61.
- EDITH COWAN UNIVERSITY (1996) *Gender Issues in Management: Enterprising Nation: renewing Australia's managers to meet the challenges of the Asia-Pacific Century*. Canberra: AGPS.
- FELMAN, S. (1997) Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable, in S.Todd (ed) *Learning Desire: Perspectives on Pedagogy, Culture and the Unsaid*. London: Routledge, 17-44.
- MOSS KANTER, R. (1989). *When giants learn to dance: Mastering the challenges of strategy, management, and careers in the 1990s*. New York: Simon & Schuster.
- PETERS, T. (1989). *Thriving on chaos*. London: Pan Books.
- PETERS, M. (1997) *Globalisation and the crisis of the Concept of the Modern University*. Unpublished paper, School of Cultural and Policy Studies, University of Auckland, New Zealand.

Tradução de Ana Paula Andrade

Erica McWilliam é professora na Faculdade de Educação da Escola de Estudos Culturais e Política da Queensland University of Technology, Austrália.

A CRISE DA MUDANÇA CURRICULAR: ALGUMAS ADVERTÊNCIAS SOBRE INICIATIVAS DE REESTRUTURAÇÃO

Ivor Goodson

"Eu, por meio desta, juro e afirmo: Afirmo. Dou minha palavra de honra? Acredito na revolução tecnológica, na urgência crescente, na urgente necessidade de um número cada vez maior de cientistas. Creio apenas na mudança, na mudança para melhor."

John Osborne, *Inadmissible Evidence*, Faber, London: 1965.

"Nem sempre é chegada a hora da mudança.... às vezes, não é o momento adequado para mudanças, mesmo quando as mudanças parecem ser o caminho mais fácil."

G. Sheehy, *Pathfinders*, Sidgwick and Jackson, London: 1981.

"A 'necessidade' de mudanças tem sido imperiosa na história européia, e tem sido utilizada como justificativa para tanta coisa, que seria na realidade desnecessário, estúpido ou trágico o fato de que deve-se considerar, a partir de agora, como um princípio, que sua defesa venha sempre acompanhada de um bem colocado *Por quê?* Isto não é conservadorismo, mas bom-senso."

Citado em *The Guardian States of Irritation*, March 21, 1998, pg. 24.

Primeiramente, levantam-se questões sobre o inevitável desejo de mudanças, o que parece uma endemia, especialmente nas sociedades ocidentais. Estas questões são colocadas a partir da premissa de que movimentos em busca de mudanças normalmente incluem elementos progressivos e inclusivos. É necessário também interrogar as circunstâncias históricas das forças de mudança, antes de julgarmos seu potencial progressivo ou regressivo.

Enquanto a maior parte das mudanças curriculares acontecem normalmente em locais específicos, também não se pode deixar de considerar que em alguns momentos haja 'movimentos mundiais' que direcionam as forças de mudança. John Meyer (1980, 1992) detalhou algumas dessas mudanças em seus estudos.

Compreendendo-se em que circunstâncias históricas as forças de mudança emergem, podemos verificar se estas são progressivas ou regressivas. Como exemplo, aponto um modelo de ondas de mudança no qual um período inclusivo mais aberto e democrático é normalmente seguido por um movimento contrário mais reacionário.

Estudos de culturas e estruturas de educação têm constantemente trabalhado com noções aleatórias de tempo e contexto. Estudos de caso de mudanças no ensino secundário (ex. Louis & Miles, 1990; Lieberman, 1995) não evidenciaram que os esforços de mudança tenham sido fundamentados em padrões de influência e causas passadas e, também, que as mesmas tenham sido acompanhadas por um longo período de tempo no futuro. Comparativamente, estudos históricos de mudanças acontecidas na escola têm se concentrado prioritariamente em modelos abertos de persistência organizacional e desenvolvimento (ex. Cubano, 1984), no destino de algumas políticas de reformulação (Tyack & Robin, 1994), ou em reformulações de algumas áreas em particular, como os currículos (ex. Goodson, 1992). Além dos casos apresentados, houve outros estudos de caso em escolas e suas experiências com mudança curricular (ex. Grant, 1988; Labaree, 1988; Goodson & Anstead, 1993; Fink, a sair).

Uma exceção importante é o estudo de doutorado de Brouillette (1996) sobre a reforma escolar em uma pequena escola em um distrito, que mostra como os processos de mudança nas escolas estão incrustados nos constrangimentos contraditórios e trajetórias de mudanças do sistema.

Um dos mais detalhados e completos estudos de caso em uma instituição, por um período de tempo significativo, é o estudo de Smith e seus colegas sobre a Escola Kensington (Smith et al., 1986, 1987, 1988). No início do estudo, Smith et al. previram, com uma certa precisão, que uma escola aberta, inovadora, com ensino em grupos, com o estímulo ao processo de tomada de decisões democráticas e estudantes organizados em divisões ao invés de séries, iria contra a filosofia das demais escolas. Isto aconteceria por causa das pressões da comunidade, das mudanças que seriam feitas na administração central, conjuntamente com outras mudanças que teriam que ocorrer na escola. Estudos históricos deste tipo, por um longo período de tempo, servem como forte advertência àqueles que possam estar inclinados a se tornarem otimistas sobre os esforços de mudanças das escolas contemporâneas, quando suas tentativas iniciais não dão certo (ex. Lieberman, 1995; Wasley, 1994).

É necessário agora um conjunto de investigações históricas, por um período de tempo significativo, das mudanças nas escolas nos mais variados

lugares, em que variam as trajetórias de mudanças e as condições em que se baseiam essas mudanças. Nosso estudo de cultura das escolas secundárias e mudanças ao longo do tempo se aproxima do estudo histórico. Isto é, baseado e adaptado da metodologia analista para o entendimento de mudanças históricas (Ladurie, 1975; Goodson & Anstead, 1994). Historiadores e cientistas sociais da escola analista vêm a mudança operando em três níveis: a longo prazo, médio prazo e curto prazo, que se interpenetram de maneira complexa.

Esses teóricos fornecem uma alegoria para que se compreenda as três categorias ou níveis e seu modo independente de operar.

No fundo, representando o longo prazo, existem profundas correntes oceânicas que podem parecer aparentemente estáveis; porém, movem-se o tempo todo. Esta visão de longo prazo cobre fatores estruturais: visões do mundo, formas de estado, etc. O movimento das formas pré-modernas para modernas, ou modernas para pós-modernas, pode ser compreendido como nos termos destas mudanças de época. (Mills, 1959; Bell, 1973; Lyotard, 1984; Denzin, 1991).

Os efeitos das emergentes condições sociais, econômicas e políticas da era pós-moderna sobre a organização e práticas de educação devem ser compreendidos de acordo com estes termos (ex. Hargreaves, 1994; Aronowitz & Giroux, 1991).

Abaixo deste nível, vêm as ondas cíclicas representando o médio prazo, com duração média de 50 anos. Porém, com a redução dos tempos e espaços na era da modernidade, estes ciclos podem vir a ser reduzidos (Giddens, 1990). É nestes ciclos de médio prazo que devemos entender o estabelecimento da atual “gramática da educação”, como baseada na sala de aula, dividida em séries e por disciplinas, nos últimos anos do século XIX e primeiros anos do século XX. Como Tyack e Tobin (1994) advertem, “a menos que os reformadores comecem a falar sobre a histórica “gramática da educação”, suas tentativas de iniciar uma mudança curricular serão eternamente frustradas”.

Na parte de cima do oceano, representando as ondas e espumas, vem o curto prazo – o dia-a-dia. Os proponentes desta visão da história constantemente celebram suas especificidades contra as reivindicações teóricas das grandes mudanças de épocas entre os diferentes períodos históricos (ex. McCulloch, 1995). Entretanto, essas teorizações da história não deveriam ser tratadas como competitivas. Detalhes empíricos e sensibilidades teóricas são forças complementares na história e recursos complementares para a interpretação da própria história.

Os pontos mais interessantes para se inquirir e investigar são quando as diferentes categorias de tempo coincidem. É neste ponto que as inclinações em direção à capacidade para mudanças e reformas são mais fortes. Essas coincidências ou conjunturas podem ser vistas em momentos-chave da história da educação e mudança. Em determinado momento, foi a reestruturação global na virada do século que estabeleceu a gramática mundial de educação (Tyack & Robin, 1994; Meyer et al., 1992). Noutro, pelo menos em muitas partes do ocidente, foi o período de 1968-72, quando a economia keynesiana, a crença no poder do Estado de Bem-Estar Social e ideologias otimistas de crescimento, expansão, abertura e equalização estavam no topo, influenciando a proliferação da inovação do currículo e avaliação, no crescimento da educação aberta e expansão de escolas flexíveis (Goodson & Anstead, 1993). De várias maneiras, a atual reestruturação global da educação, através dos princípios de mercado e auto-gerenciamento, com maior padronização e centralização do currículo e avaliações, maior experimentação escolar nos modelos de educação e aprendizado e formas de estrutura organizacional, podem, em vinte ou mais anos, vir a representar um terço da educação (apesar de não ser esta uma afirmativa no nosso estudo, e sim um ponto para se inquirir e investigar).

Desta forma, trabalha-se com uma metodologia histórica derivada da escola analista francesa, na qual os analistas trabalham com três níveis de tempo. Como podemos ver, eles afirmam, seguindo o estudo de ciclos econômicos de mudança de Kondrakiev, que, abaixo dos reconhecíveis pequenos ciclos de mudança, existem longas ondas de mudança que cobrem cinquenta a sessenta ciclos aproximadamente. Nesses pontos, eles revelam, conjunturas emergem onde as transformações macro-econômicas coincidem com grandes mudanças na reforma educacional.

A década passada foi um momento conjuntural no qual os mercados livres triunfaram e as reformas educacionais ecoaram os esforços estratificantes e diferenciadores dos mercados globalizados. Este foi um tempo em que os mecanismos da eficiência global existiram conjuntamente com padrões de desigualdade social. As escolas se tornaram menos instrumentos de equalização e mais instrumentos de eficiência e diferenciação. Fazer escolas deste gênero, mais efetivas, tem uma conotação oximorônica para aqueles preocupados com o progresso das políticas sociais e com a justiça social e a equidade.

Acredito na força que tem a desregulamentação dos mercados e no conseqüente prejuízo para o lado social, o que está sendo cada vez mais confrontado por novos movimentos políticos, ambientais, sociais e educacionais, como, por exemplo, na Inglaterra. As iniciativas do livre-mercado, conduzidas

por Margareth Thatcher, começaram depois da desregulamentação global nos anos 80. Houve uma gama de iniciativas, empurrando a “marquetização” da educação, elaboração de currículo nacional e direcionamento para a sua avaliação, teste e inspeção. O famoso foco nos “padrões e não nas estruturas” consistiu numa desilusão política e linguística.

Os resultados evidentes do direcionamento têm tido a “cara de Janus”: mais crianças estão atingindo melhores resultados ao final do processo educacional. Por outro lado, o crescente direcionamento para a padronização é evidente, gerando crescente insatisfação, já que as estruturas de avaliação estão padronizadas. Os estudantes que não obtêm sucesso em um regime padronizado, estão cada vez mais visivelmente estigmatizados e marginalizados. Desta forma, a classe mais baixa está formando um exército de pessoas que estão elevando a taxa de criminalidade no país.

Reverendo a Teoria da Mudança Curricular

A grande virtude em examinar a teoria da mudança curricular e iniciativas de mudança é que nos permite avaliar alguns paradoxos que os pensadores progressivos enfrentam a todo momento. Uma maneira fácil de mostrar este paradoxo seria dizer que o padrão de posicionamento em vigor está tão invertido, que a premissa que assumimos de que as forças progressistas estão caminhando a favor das necessidades de mudanças deve ser seriamente revista. Como podemos ver, uma premissa como essa é, na melhor das hipóteses, ingênua e, na pior das hipóteses, desorientada. Os teóricos e defensores da mudança necessitam examinar as “estruturas da oportunidade”, onde sua mudança apresentará o efeito. Isto porque, se eles não fizerem este tipo de análise, poderão estar promovendo mudanças cujos efeitos serão totalmente diferentes daqueles por eles desejados.

O motivo para iniciar esta polêmica é que o produto resultante da educação e do processo de aprendizagem é afetado pelas mudanças decorrentes da economia global. À medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro da nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado. Neste tipo de situação, mesmo que as pessoas continuem a trabalhar da maneira que trabalhavam anteriormente, é possível que os efeitos e a própria relevância do seu trabalho sejam redirecionados, invertidos, ou até mesmo substancialmente transformados.

Estas mudanças globais acontecem nos níveis local e nacional, e os resultados específicos dessas negociações variam consideravelmente. As

mudanças contemporâneas na economia global acontecem em dois níveis: no nível da produção econômica com a crise da modernização e, conseqüentemente, uma necessidade de se explorar e interrogar a condição da pós-modernidade, e no nível da produção cultural, onde devemos nos concentrar na já mencionada crise do posicionamento. Deixe-me demonstrar claramente o que isto significa: uma crise de posicionamento surge neste momento, porque o capital moderno tem, com sucesso, reposicionado e reconstituído as relações sociais de produção. A partir de agora, movimentos progressivos e uniões de comércio internacional podem ser redefinidos e desafiados apenas apertando-se um botão que move o capital de uma nação ou local para outra(o).

O capital global tem trunfos a celebrar: a castração de movimentos social-democratas e igualitários no mundo ocidental e a destruição dos sistemas alternativos de produção e distribuição no mundo comunista, em contraste com histórias passadas de ação em favor da justiça social. Na crise do posicionamento pela qual estão passando, não há onde se firmar e, permanecer no mesmo local, é se arriscar a ficar em uma posição que pode sofrer mudanças..

Reestruturando o sistema educacional: Como o papel dos agentes de mudança é redefinido

É óbvio que a educação está longe de ser uma instituição atemporal e não sujeita a mudanças. A educação está sujeita a processos de reestruturação (se esta reestruturação penetra nos detalhes do dia-a-dia em sala de aula é outro ponto a ser discutido, mas isto não tem a ver com o ponto que aqui quero discutir). No livro *"School knowledge for the masses"*, (Meyer, Kamens e Benavot, 1992), analisou-se o alcance da educação como um movimento mundial associado à modernização. Os autores mostram como, em um breve período de tempo, ao final do século XIX, os sistemas nacionais de educação foram estabelecidos em muitos continentes do mundo. Enquanto muitas das definições pioneiras de educação desenvolveram versões locais do currículo, em espaço curto de tempo, um movimento mundial estava a caminho, estabelecendo uma lista das matérias básicas. Meyer et al. (1992) julgaram este como sendo o período de 1890 a 1910. O que o seu trabalho nos alerta é que os novos movimentos democráticos para abrir a educação às massas eram apenas o primeiro estágio no processo. Rapidamente, um segundo estágio

contra-reacionário se manifestou e as escolas foram redefinidas de acordo com o currículo. Ao mesmo tempo que isto possa parecer um pequeno resultado estrutural de boa afinação, como foi, o movimento de efetividade da nova escola foi, também, na realidade, um reposicionamento massivo das possibilidades de ação progressiva na educação. Deixe-me explicar o porquê.

Primeiramente, temos que ver as disciplinas e o currículo de disciplinas como um bloco que faz parte de um todo de educação pública construído durante muitos anos. Somente então, podemos entender o papel da escola dentro de propósitos sociais mais abrangentes: propósitos constantemente relacionados aos misteriosos "mecanismos de fixação e persistência na sociedade." A disciplina é um dos inúmeros prismas através dos quais podemos visualizar a estrutura que envolve a educação estatal.

Parece, no entanto, um terreno valioso para se indagar sobre as bases desse assunto na interseção de forças internas e externas, principalmente nas ações do "estado educacional", constantemente visíveis em momentos de redefinição de disciplinas (exemplos no caso do currículo britânico nacional ou no debate atual sobre o currículo australiano).

A disciplina se coloca como o arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento dentro da nossa sociedade. Encapsulados dentro do microcosmo de cada disciplina, debates mais abertos sobre os propósitos sociais da educação prosseguem, mas de maneira insulada e segmentados (e também sedimentados) em diferentes níveis (internos e externos) e arenas (públicas e privadas). A harmonização entre os diversos níveis e arenas é uma busca evasiva: estabilidade e diálogo permanecem como o resultado mais provável da estruturação do sistema educacional, no qual as disciplinas são o ingrediente crítico.

Alguns estudiosos recentemente afirmaram que o sistema foi construído desde o início para assegurar estabilidade e para mistificar e conciliar as relações que fundamentam a elaboração curricular. Por exemplo, falando da Alemanha especificamente e da Europa genericamente, Haft e Hopmann (1990) argumentaram que:

"Sociedades como a nossa são sociedades de classes, organizadas para prover uma distribuição desigual de recursos necessárias em prol da maneira de viver de alguns, e as chances de educação de alguns. Considerando-se que estes recursos são escassos, toda decisão sobre distribuição significa retirar de um e entregar a outro. Conseqüentemente, a luta social está na agenda nacional assim como na internacional. Problemas aparecem sempre que os perdedores recusam a se entregar. De acordo com o ponto de vista das forças dominantes na luta da distribuição, é necessário organizar a distribuição de

maneira que se possa obter um consenso para a maioria. O mesmo acontece quando a elaboração do currículo é realizada pelo Estado. A distribuição do conhecimento é socialmente segura se for aceita como uma regra, ou, pelo menos, não for ameaçada, por mais desigual que possa ser.” (p. 159).

E mais: “a elaboração do currículo assegura que a estrutura do processo social dissimule as relações de poder subjacentes, ou, pelo menos, evita que estas interfiram no processo. Essa dissimulação não é tão fácil como parece. O fato de não interferir não resolve o problema, a menos que o sonho de Orwell se torne realidade com o controle completo da distribuição social do conhecimento. Além do mais, manter sem que interfiram no processo aqueles que contribuem para o sistema de distribuição é algo muito difícil em uma sociedade como a nossa. O que é necessário é um sistema elaborado para promover legitimação da distribuição desejada. Ou melhor, um sistema como este pode, por si só, produzir ou organizar a legitimação de que necessita. As disputas que podem ocorrer neste processo de legitimação não devem afetar o equilíbrio do poder subjacente, mas precisam ser neutralizadas em outras áreas (fazendo-as parecer problemas técnicos, por exemplo, da estrutura de conhecimento ou metodologia de ensino)” (*ibid.*, p. 160).

Avaliando o de seu próprio sistema a partir do primeiro Plano Normal Prussiano, de 1816, os alemães puderam perceber que a divisão das disciplinas, de acordo com o nível e tipo da escola, levou mais tarde à divisão em horários, exames, instruções, etc. Em sua versão final, às divisões é acrescido o sumário geral que é reduzido a um catálogo que apresenta o conteúdo e o objetivo das disciplinas.

“Para a administração, os retornos práticos da diferenciação da estrutura curricular servem a um duplo propósito. Primeiramente, a separação da edição do sumário das decisões sobre princípios estruturais e educacionais, e da pressão que, de outra forma, surgiria do discurso curricular onde estruturas básicas de distribuição de conhecimento seriam tratadas superficialmente. Propostas de mudança desta distribuição, através de reforma curricular, podem ser sempre rejeitadas em outros níveis de regulamentação (como leis, regras de avaliação ou horários). A exclusão da organização da escola fundamental tem sido tão evidente para os autores de sumários que, hoje, as sugestões para se tratar essas questões nas comissões curriculares são incompreensíveis. Por outro lado, todas as tentativas para eliminar a diferenciação já iniciada, como por exemplo ter questões estruturais e de planejamento de disciplinas resolvidas por uma e apenas uma comissão, falharam e provaram a necessidade de compartimentalização.”

“A segunda vantagem da diferenciação reside na criação de uma estrutura clara de pensamento para o planejamento de seções distintas da questão disciplina. Não há discussão sobre o propósito da educação como um todo, mas sobre assuntos específicos, como, por exemplo, se ótica deveria ser ensinada no sétimo ou nono ano, ou que tipo de literatura deveria ser estudada no décimo ano. Estes detalhes são questões para especialistas, não para o público em geral. Amarrar o trabalho de sumarização a disciplinas abre caminhos para justificativas que dificilmente seriam possíveis em um maior nível de compreensão. As matérias contidas no trabalho de sumarização influenciam na administração da escola, treinamento de professores e emprego, e criam uma rede consistente de elementos que pode resolver todas as disputas curriculares” (*ibid.*, p. 162).

A estruturação da educação em disciplinas representa em primeiro lugar a fragmentação e internalização das brigas sobre educação no Estado: fragmentação, porque os conflitos acontecem em uma gama de disciplinas compartimentalizadas; internalização, porque os conflitos agora acontecem não apenas dentro da escola, mas também com relação aos limites das disciplinas. Dar primazia ao assunto disciplina é o mesmo que financiar e promover um determinado estreitamento do possível discurso sobre educação.

A simbólica veneração das disciplinas como a base do currículo da educação secundária é, talvez, o princípio de maior sucesso da história de elaboração do currículo. Entretanto, como temos visto, não é um projeto neutro, burocrático e racional/educacional; é um perfeito projeto para conservação e estabilidade, e se firma de forma a efetivamente frustrar outras iniciativas de reforma mais holísticas. Inovações compreensivas, como as sugeridas por Dewey, apresentam pequenas mudanças de implementação a longo prazo. Nos termos de Nisbet, elas inevitavelmente permanecem em um trabalho estruturado na disciplina com “reajustes ou desvios individuais”. Mudança fundamental é essencialmente inalcançável dentro dessa estrutura.

Novas iniciativas na elaboração de currículos têm que ser avaliadas neste nível de ação simbólica. Um modelo de ensino segmentado, centrado nas disciplinas, age de forma a efetivamente silenciar ou marginalizar modelos alternativos. Ainda, a significação simbólica da centralização na matéria não é reconhecida em muitos debates sobre novas iniciativas. No debate sobre o currículo nacional britânico, não houve um pronunciamento adequado sobre este aspecto.

Apenas para reiterar, uma extensão democrática da educação pública para educar todas as crianças no século XIX foi rapidamente seguida de uma

disposição que estabeleceu o currículo baseado em disciplinas. O efeito disso foi internalizar e fragmentar os argumentos sobre os propósitos sociais e políticos da educação. Quaisquer desafios com relação à natureza e propósitos da educação tinham que ser analisados dentro da área referente à matéria em questão.

Argumentos e mudanças mais gerais, que teriam transformado a natureza da educação, foram considerados impossíveis. Além disso, as capacidades para ação progressiva foram transformadas e o papel de mudança por si só revolucionou. Para um professor, neste período, a capacidade de ensinar um currículo genérico, de acordo com determinado julgamento sobre a relevância e necessidades dos alunos, foi transformada em uma situação em que um currículo escrito, definido pelo Estado, em termos de determinadas disciplinas, foi a única arena na qual se podia operar. Nesta situação, o trabalho do professor e dos agentes de mudança foi dramaticamente reposicionado.

Deixe-me agora falar sobre um movimento mundial mais recente e então, você começará a ver porque eu apresentei esta introdução histórica. Um novo movimento mundial no currículo escolar começou nos anos 60 e 70. Isto foi motivado pelo fato de que, nos Estados Unidos, havia um desejo da “grande sociedade” e, em muitos países ocidentais, um desejo de criar um currículo mais inclusivo para trazer os muitos grupos e classes que haviam sido excluídos por padrões anteriores de educação pública.

O novo currículo foi definido nos anos 60 e novos padrões interdisciplinares de trabalho surgiram. Normalmente, a tentativa estava associada a um sistema mais compreensivo de educação que quebrou os limites seletivos que haviam sido levantados nos séculos passados. Escolas compreensivas e currículos mais compreensivos seguiram de mãos dadas. Como no anterior movimento mundial no final do século XIX, a tentativa era de democratizar a educação e prover educação genuína para uma grande clientela. Mas, juntamente com este movimento, uma contra-reação para redirecionar e reestrutificar a educação começou nos anos 80 sob o título “de volta ao básico”. Novamente, a tentativa foi de internalizar a discussão sobre os propósitos sociais e políticos da educação e reestrutificar os clientes. Nesta ocasião, uma aproximação dupla foi adotada: primeiramente, a reafirmação das matérias da escola tradicional que, como vimos, fez seu trabalho, obtendo sucesso no período posterior a 1910; secundariamente, um movimento para confinar a discussão da educação à localização de cada escola. A discussão, então, poderia ser confinada tanto às disciplinas como à localização de cada escola individual. Novamente, qualquer discussão geral sobre reestruturação dos propósitos da educação poderia ser

confinada. É aqui que se começa a confrontar a crise da mudança no período pós-moderno. Se a mudança é confinada à localização, a mudança, por si só, está confinada de maneira que não possa desafiar as estruturas básicas da educação. As atividades de mudança mantêm, desta forma, o *status quo*. Este é o paradoxo do progressivismo que constantemente confrontamos.

Deixe-me visualizar estas duas estratégias. Primeiramente, a reafirmação das matérias da escola tradicional. Este movimento se apresentou de diferentes formas nos mais variados países. Nos Estados Unidos, tomou a forma de um movimento “de volta ao básico”, financiado pela nova direita que tomou o poder com a eleição de Reagan em 1980. Em outros países, teve um sabor mais nacionalista com o culto ao “currículo nacional”. Este foi o caso de países como o Reino Unido e a Nova Zelândia. A similaridade entre o movimento mundial inicial, estabelecendo as matérias escolares, no século XIX, e o mais recente currículo nacional, pode ser visualizada, facilmente, da seguinte forma:

1904	1988
Inglês	Inglês
Matemática	Matemática
Ciências	Ciências
História	História
Geografia	Geografia
Educação Física	Educação Física
Desenho	Arte
Língua Estrangeira	Língua Estrangeira Moderna
Trabalhos Manuais	
Culinária/Costura	Tecnologia
(Música - adicionada mais tarde ao currículo)	Música

A similaridade entre 1904 e 1988 questiona a retórica de uma “nova e maior iniciativa” empregada pelo governo, e aponta prioridades e algumas continuidades históricas em propósitos sociopolíticos. As regulamentações de 1904 incorporaram o currículo, historicamente oferecido à clientela da escola de gramática, contrariamente ao que foi desenvolvido nas demais escolas, almejando, principalmente, atingir as classes trabalhadoras: um segmento ou visão estava sendo favorecido em detrimento de outro. No período intermediário, impulsos mais igualitários trouxeram à tona a criação de escolas compreensivas onde as crianças de todas as classes eram reunidas. Isto levou a uma gama de reformas curriculares que procuraram

redefinir e desafiar a hegemonia do currículo da escola de gramática. Procurando desafiar e redirecionar essas reformas e intenções, a direita política apelou pela reabilitação das matérias (escola de gramática) tradicionais. O currículo nacional pode ser visto como uma afirmação política da vitória das forças e intenções que representam esses grupos políticos. Uma visão em particular, um segmento determinado da nação foi, sem dúvida, priorizado e legislado como “nacional”.

As continuidades históricas do Currículo Nacional foram comentadas em vários lugares. Por exemplo, o “Times Educational Supplement” afirmou que a primeira coisa a se dizer sobre este exercício é que desembaraça oito anos da história educacional inglesa (e galesa).

Escrevendo o Projeto do Currículo Nacional, Moon e Mortimore (1989) comentaram:

“A legislação e o tão criticado documento consultivo que a precedeu apresentam o currículo em termos restritos. O currículo primário foi colocado como se fosse, exclusivamente, uma preparação ao secundário (como a pior história de escola preparatória). Todos os aspectos positivos da educação inglesa primária, tão valorizados por HMI, e pelo seletor comitê da Câmara dos Comuns e por renomados comentaristas, foram ignorados.

O currículo secundário parece estar baseado no currículo de uma típica escola de gramática dos anos 60. Este currículo deixa a desejar em muitas disciplinas: tecnologia da informação, eletrônica, estatística, relacionamento pessoal, sociologia e carreiras em que a educação tem sido omissa. Ainda, serão estas as áreas de maior importância para os alunos no futuro?” (p. 9)

Juntamente com a definição de um currículo nacional mais regressivo, retornando a ligações com hierarquias sociais passadas, ao invés de se direcionar a coalizões mais progressistas, outras iniciativas procuraram reverter a mudança de maneira semelhante.

O padrão de mudança de poder, que está associado à definição das linhas de direção do currículo nacional, andou de mãos dadas com o movimento para reestruturar o trabalho dos professores. Devemos notar que na Inglaterra, tradicionalmente um sistema descentralizado, é evidente a centralização do poder; entretanto, em outros regimes mais centralizados, iniciativas de descentralização estão, nitidamente, a caminho. Pode ser que os sistemas tendam a convergir. Na nova coalizão, o professor é visto como um distribuidor técnico do currículo definido por outras pessoas; neste caso, pessoas do Estado nacional. Isto marca uma substancial reversão do papel do professor dos anos 60 e 70, quando a educação estava sendo

democratizada. Naquele momento, o professor era visto como o intérprete moral e definidor parcial do currículo.

Um novo gênero de metodologias surgiu para definir o professor como um distribuidor prático das intenções de outras pessoas. Por exemplo, o movimento para definir o conhecimento dos professores como “conhecimento pessoal prático” marca um movimento substancial na castração da encarnação democrática anterior do papel do professor.

Atualmente, existe uma sensação de mudança, crise e ansiedade em muitos locais de trabalho, o que está relacionado à reestruturação econômica ou ao que Harvey (1989) considera o movimento para “acumulação flexível”. Levando-se em consideração esta sensação de crise no emprego, uma das batalhas que estão sendo travadas é sobre que tipo de conhecimento os trabalhadores devem ser encorajados a adquirir para o seu trabalho. Kari Dehli (1991) afirmou que grupos locais e provinciais estão reivindicando conhecimentos, qualificações e políticas direcionadas ao capital global, como uma maneira a levar o capital à região em questão. No Canadá, por exemplo, o Conselho do Primeiro Ministro de Ontário afirmou em seu primeiro relato em 1988: “Nós agora estamos vivendo em uma nova economia global, na qual nossa habilidade em competir será crescentemente solicitada.” Em 1990, o Conselho continuou com o mesmo ponto de vista, apesar da urgência e da crise terem crescido: “quando o Conselho apresentou seu primeiro relato, em 1998, Ontário havia passado por um período de prosperidade econômica sustentada. Novamente, dois anos depois da publicação de “Competindo na nova economia global”, há sinais de que o crescimento está hesitante... o inexorável movimento em direção a mercados de comércio globais acelerou.” Sua percepção de pressões competitivas dos mercados globais levou estes escritores a desejar uma mudança da atividade econômica baseada na alocação de recursos em direção à fabricação de serviços de “alto valor agregado”. Eles argumentam que investimento em setores onde os salários são baixos serão desperdiçados, pois uma divisão internacional do trabalho intensificará a tendência de alocar “produção de baixos salários” no mundo menos desenvolvido e “produção complexa” será ancorada nos países de salários mais elevados. É assim que eles colocam o caso: “não podemos ficar do lado dos baixos salários”, das atividades de valor-agregado baixo, aonde não temos vantagens competitivas; porém, devemos nos direcionar para as de valor-agregado alto, altos salários, onde residem nossas melhores esperanças para prosperidade no longo prazo. Esta mudança requererá

melhoramentos contínuos na produtividade do capital e trabalho.”

A partir daqui, as conexões são feitas para o que eles chamam “o produto obtido através dos recursos humanos”. Eles afirmam:

“Fatores críticos de que possamos fazer a transição para uma economia de maior valor agregado serão: educação, qualificações e adaptabilidade dos nossos trabalhadores”. Eles devem estar preparados para um tipo de trabalho que irá exigir conhecimentos e talentos sofisticados, que são as características de uma nação desenvolvida. Nossas matérias-primas, infraestrutura e capital não serão utilizados da maneira mais produtiva possível, se não tivermos uma força de trabalho competente, inovativa e adaptável” (Citado em Dehli, 1991, p. 9-10).

Comentários mais recentes têm sido bastante explícitos sobre a natureza da mudança desejada nas formas de conhecimento:

“Enquanto muitos acionistas e especialistas em gerenciamento têm objetivado a compensação dos executivos, um número cada vez maior de companhias está engajada em uma nova maneira de pensar sobre o modo de remunerar seus profissionais e o desenvolvimento de suas carreiras. A nova teoria de remuneração defende que as pessoas devem ser remuneradas não pelo número de pessoas que elas supervisionam ou pelo poder que possuem, mas, sim, pelo quanto de conhecimento elas trazem para o seu trabalho. O conceito é conhecido como “remuneração por habilidade” ou “remuneração baseada no conhecimento” (Gabor, 1992, p. 5). Enquanto o “conhecimento sofisticado” e a “compensação pelo conhecimento” possam parecer encorajadores, a realidade é que cada vez mais o ambiente de trabalho está se voltando para habilidades técnicas cada vez mais especializadas. Desta forma, as retóricas “baseado no conhecimento” e “baseada na habilidade” estão sendo utilizadas em direção a um conhecimento mais prático no ambiente de trabalho. Esses novos padrões têm que estar ligados à questão de como a batalha de “conhecimentos” está ligada a fatores externos (Meyer, 1980), especialmente, neste caso, “o que conta como conhecimento para um professor”.

Tradicionalmente, tem-se afirmado que os professores são profissionais com diferentes níveis de autonomia profissional e que os fatores que influenciam discurso, debate e política, são fatores profissionais internos e fatores externos, como negócios e comércio. A balança está no momento se inclinando cada vez mais em direção aos fatores externos, particularmente em direção às demandas de comércio e negócios, que estão desenvolvendo analogias entre o local de trabalho industrial e os conhecimentos técnicos e práticos do professor. Neste movimento em direção a novas formas de conhecimento, existe uma tendência global crescente para que

o conhecimento do professor se torne cada vez mais baseado “no campo”. Isto novamente é apresentado como parte de um processo de “chegar cada vez mais perto da prática” em nosso treinamento como professores e no processo de educação no trabalho. Na realidade, este processo está aliado a um movimento mais geral para direcionar o conhecimento do local de trabalho para o desenvolvimento de habilidades técnicas. Se o conhecimento do professor pode ser incentivado na direção do que é prático e individual, isto reduz acentuadamente o acesso que os professores terão aos conhecimentos mais abrangentes de sistemas e organizações escolares; esses conhecimentos são o ingrediente central dos cursos preparatórios para aqueles que pretendem gerenciar ou “liderar” as escolas.

Curiosamente, normalmente são os pensadores progressistas que vêm sendo atraídos pela idéia do “conhecimento prático”, vendo isto como uma reação à torre de marfim da teoria fundacional. Mas, uma vez que o padrão é visto holisticamente, o que parece ser uma posição progressista pode ser encarada como cada vez mais ligada a uma coalizão de interesse conservador. Este é um exemplo clássico da crise de posicionamento e o paradoxo do progressivismo ao qual estou me referindo.

A segunda grande iniciativa para a reafirmação do tradicional currículo centrado em disciplinas é a tentativa de confinar iniciativas de mudanças em cada escola, de acordo com a localização. Aqui, temos a tão falada efetividade escolar ou movimento de melhoramento escolar.

Você irá notar que a escola, em sua localização, é avaliada por seu melhoramento ou efetividade, separadamente de outros locais. A mitologia dessa forma de teoria de mudança é que cada escola pode ser avaliada pelo seu potencial melhoramento, e um novo perfil pode ser desenhado, podendo, então, cada escola ser melhorada. A falácia, é claro, é que cada escola pode ser comparada com outras escolas e cada população de estudantes pode ser comparada com outras populações de estudantes. Novamente aqui, na contra-reação ao período democrático, o debate sobre a educação está confinado dentro de cada localização, de forma que as questões de distribuição geral ligadas à igualdade de oportunidades são efetivamente mascaradas. Da mesma forma, os estudiosos progressistas que se envolvem na teoria de mudanças, podem estar ao mesmo tempo ligados a movimentos progressistas e mais próximos a uma matriz conservadora. O perigo em relação ao melhoramento escolar localizado, métodos de mudança escolar e escolas que se autogerenciam é que não confrontam o problema da distribuição de recursos entre as escolas de maneira genérica. É sempre possível melhorar escolas concentrando-se

recursos nelas. O importante é um modelo holístico de mudança escolar que objetive melhorar todas as escolas. Isto, entretanto, não é considerado pela contra-reação contrária à educação inclusiva. Da mesma forma que as disciplinas escolares foram inventadas para internalizar e limitar o debate sobre os propósitos escolares, as estratégias de melhoramento localizado de escolas foram inventadas de maneira a limitar um debate democrático genérico sobre melhoria na educação. O ponto que gostaria de levantar é que a escolha do momento de mudança no currículo deve ser avaliada de perto. Esta é uma lição elementar das histórias da educação. Atualmente, a escolha do momento para iniciativas de mudança é extremamente problemática, considerando-se as forças globais que vimos aqui. Em tempos recentes, as forças progressistas estiveram ao lado da visão conservadora da escola, muito mais do que ao lado da mudança. Entretanto, o pêndulo agora está balançando em direção a uma crescente preocupação com os problemas sociais da desregulamentação dos mercados.

Isto leva a uma nova ênfase na melhoria da exclusão social. Estamos, acredito eu, em um ponto onde as preocupações sociais com a inclusão social estão de volta na agenda política. As perspectivas de mudança devem se tornar mais esperançosas.

Notas

1. Esta seção foi extraída das páginas 156-157 de "Nations at Risk" e "National Curriculum". Ideologia e identidade em Goodson, I. et al. (1998). *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*, London: Falmer Press.

Referências

- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H.A. (1991) *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press. p. 62.
- BELL, D. (1973) *The Coming of Postindustrial Society*. New York: Basic Books.
- BROUILLETTE, L. (1996) *The Geology of School Reform: The Successive Restructuring of a School District*. Albany: SUNY Press.
- CUBAN, L.J. (1984) *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- DEHLI, Kari (1991) 'Flexible schooling for skilled work?' Economic restructuring and educational policy in Norway and Ontario, paper presented at the *Transition from School to Work Conference*, Toronto, October.
- DENZIN, N. (1991) *Images of Postmodern Society*. London: Sage.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1989) National Curriculum History Group Interim Report, quoted in the *Times Educational Supplement*, 18 August, 1989.
- FINK, D. (forthcoming) *The Attrition of Change*. London and Washington, DC: Falmer Press.
- GABOR, A. (1992) *After the Pay Revolution, Job Titles Won't Matter*. New York Times, Sunday May 17, 1992.
- GIDDENS, A. (1990) *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- GOODSON, I.F. (1992) *School Subjects and Curriculum Change*. New York, Bristol, PA, and London: Falmer Press.
- GOODSON, I.F. (1998) "'Nations at Risk" and "National Curriculum": Ideology and identity' in Goodson, I.F. with Anstead, C.J. and Mangan, J.M. (Eds) *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*. London and Bristol, PA: Falmer Press.
- GOODSON, I.F. & Anstead, C.J. (1993) *Through the Schoolhouse Door: Working Papers*. Toronto: Garamond Press.
- GOODSON, I.F. & Anstead, C.J. (1994) *Heroic Principals and Structures of Opportunity: Conjunction at a Vocational High School*. University of Western Ontario.
- GOODSON, I.F. & Marsh, C.J. (1996) 'School subjects: Patterns of stability', in Goodson, I.F. and Marsh, C.J. (Eds) *Studying School Subjects*. London and Bristol, PA: Falmer Press.
- GRANT, G. (1988) *The World We Created at Hamilton High*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HAFT, H. and Hopmann, S. (1990) 'Curriculum administration as symbolic action', in Haft, H. and Hopmann, S. (Eds) *Case Studies in Curriculum Administration History*, London and Washington, DC: Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell, New York: Teachers' College Press and Toronto: OISE Press.
- HARVEY, D. (1989) *The Condition of Postmodernity* p.1. Oxford, Basil Blackwells.
- LABAREE, D. (1988) *The Making of an American High School: The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*. New Haven: Yale University Press.
- LADURIE, E.L. (1975) *Montaillou, Village Occitan de 1295 a 1324*. Paris: Gallimard.
- LEIBERMAN, A. (Ed.) (1995) *The Work of Restructuring Schools*. New York: Teachers' College Press.
- LOUIS, K.S. & Miles, M. (1990) *Improving the Urban High School: The What and the How*. New York: Teachers' College Press.
- LYOTARD, J. (1984) *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MCCULLOCH, G. (1995) Essay review of *Changing Teachers, Changing Times* by A. Hargreaves, *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 113-117.
- MEYER, J.W. (1980) 'Levels of the educational system and schooling effects', in C.E. Bidwell and D.M. Windham *The Analysis of Educational Productivity*, 2 vols. Cambridge, MA: Ballinger.

- MEYER, J.W., Kamens, D.H., Benavot, A., Cha, Y.K., & Wong, S.Y. (1992) *School Knowledge for the Masses*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- MILLS, C.W. (1959) *The Sociological Imagination*. Harmondsworth: Penguin.
- MOON, B. and Mortimore, P. (1989) *The National Curriculum, Straitjacket or Safety Net?* London: Colophon Press.
- NESPOR, J. (1997) *Tangled up in Schools: Politics, Space, Bodies and Signs in the Educational Process*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SMITH, L.M., Prunty, J.P., Kleine, P.F. & Dwyer, D.C. (1986) *Educational Innovators: Then and Now*, Vol. 1. London: Falmer Press.
- SMITH, L.M., Prunty, J.P., Dwyer, D.C., & Kleine, P.F. (1987) *The Fate of An Innovative School*, Vol. 2. London: Falmer Press.
- SMITH, L.M., Prunty, J.P., Dwyer, D.C., & Kleine, P.F. (1988) *Innovation and Change in Schooling: History, Politics and Agency*, Vol. 3. London: Falmer Press.
- TYACK, D. & Tobin, W. (1994) 'The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?', *American Educational Research Journal*, 31(3). Fall, pp.453-480.
- WASLEY, P. (1994) *Stirring the Chalkdust: Tales of Teachers Changing Classroom Practice*. New York: Teachers' College Press.
- WOLFE, A. (1996) *Marginalized In the Middle*, The University of Chicago Press. Chicago & London.

Tradução de Ana Paula Andrade

Ivor Goodson é Professor na Warner Graduate School, University of Rochester e Diretor de Educação no Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, University of East Anglia, Inglaterra.

CURRÍCULO, DEPOIS DE CULTURA

John Willinsky

O assunto cultura tem sido amplamente estudado, mapeado, mostrado e testado nas escolas. Todos sabemos a rotina. O estudo da cultura é realizado quando os estudantes aprendem como as pessoas vivem em outros países, como trabalham e se divertem, e as particularidades de seus cultos. As escolas trabalhavam com o tradicional conceito antropológico de um mundo dividido em diferentes culturas¹. Muitas escolas agora apresentam uma aproximação multicultural que amplia o estudo da cultura, trazendo-o para dentro de casa.

O estudo da cultura, hoje em dia, não inclui somente o estudo de culturas longínquas e povos aborígenes, mas também daqueles que vivem próximo a você, em sua vizinhança ou um pouco mais adiante.

É claro que isto não é tudo o que se tem a dizer sobre multiculturalismo². Mas esta maior extensão da apreciação da diferenciação cultural representa um passo democrático adiante no processo de educação, mesmo que se continue com o estudo antropológico das diferenças.

A cultura encontrou seu espaço como um conceito primário de identidade e diferença, assim como de educação. Este progresso foi acompanhado da necessidade de um domínio completo, conhecido como estudos culturais, que, por si sós, compreendem um sistema disciplinar, conferências internacionais e periódicos como este³.

Para melhor compreender o progresso que foi feito em nome da cultura, gostaria de explicar a educadores e estudantes, em poucas lições, como este conceito veio a influenciar na maneira como passamos a enxergar o mundo de maneira difusa. Enquanto muitos trabalhos interessantes estão sendo realizados sobre a relação híbrida e diáspora com a identidade, também considero interessante se distanciar desses interesses psicológicos e se perguntar como a cultura, como um conceito, uma idéia com sua própria história, se fixa como uma força do bem e do mal. Estou interessado aqui no uso estratégico desse conceito, especialmente com relação aos termos que o complementam, como as idéias de raça e nação.