

DIRECÇÕES DO CURRÍCULO: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais

Landon Beyer

University of Indiana
EUA

Resumo

Este artigo explora a forma como determinados acontecimentos sociais, culturais, políticos e económicos foram profundamente decisivos na fermentação daquilo que se viria a ser conhecido como campo de estudos curriculares. O artigo analisa ainda a forma como tais eventos continuam de uma forma extremamente vinculada a moldar as práticas educacionais e curriculares contemporâneas.

Abstract

This article shows how particular social, cultural, political, and economic facts were profoundly decisive in the fermentation of what would be later known as the field of curriculum studies. The article also analyzes the form by which such events continue to sharply shape contemporary educational and curricular practices.

INTRODUÇÃO

Tornou-se muito mais claro, como resultado de numerosos estudos históricos, sociológicos, interpretativos e conceptuais efectuados durante o último quartel do século passado, que as mudanças no currículo nas escolas públicas e nas universidades estão muitas vezes associadas a mudanças sociais, políticas e económicas mais vastas (Apple, 1979, Apple e Weis, 1983, Kliebard, 1995, Beyer e Apple, 1988). Do declínio da ‘faculdade psicológica’ e disciplina mental, aos problemas associados à Grande Depressão e às Guerras Mundiais, ao desenvolvimento de uma guerra-fria ideológica que se agudizou com o lançamento do Sputnik, às recentes deficiências que se tornaram mais visíveis devido à realidade de uma população cada vez mais multicultural, indivíduos e grupos tentaram modificar as instituições educativas e os seu currículos, numa tentativa de responder ao que consideravam ser uma crise na ordem social. Na sociedade contemporânea dos Estados Unidos, o desenvolvimento da ‘nova matemática’, a necessidade de um ‘regresso aos conhecimentos básicos’ articulando estes ‘novos conhecimentos básicos’, o movimento para encorajar a ‘escolha’ e promover estreitas alianças entre as empresas e as escolas, reflectem esta tendência para o currículo se tornar um instrumento que evite perigos sociais previsíveis, ou que fortaleça iniciativas sociais particulares. Não é exagerado dizer que não podemos entender a construção e a reconstrução dos currículos da escola pública e da universidade se não entendermos a forma como eles se encontram intimamente associados a estas grandes correntes e contracorrentes sociais. As ‘reportagens da crise’ dos anos 80, as reuniões da ‘National Governors Association’, a tentativa de estabelecer critérios nacionais para a avaliação do ensino através da ‘National Education Goals Panel’, e a recente criação do ‘Standards-Based Teacher Education’, são apenas as mais recentes estratégias de um longo modelo de reavaliação e reformulação do currículo escolar por forma a atenuar algumas das deficiências presentes ou futuras – sejam elas reais ou imaginárias.

O campo curricular, como uma área de investigação com um ‘status’ formal dentro do ensino superior, também passou por periódicas e substanciais revisões ao longo da história, em resposta a pressões institucionais e forças sociais. Datados por volta da segunda década do século passado, os estudos curriculares têm sido realizados no quadro dos debates que envolvem aqueles que trabalham no campo nos que trabalham em disciplinas afins e ainda no território de mudança social no qual funcionam. Os debates académicos e mudanças sociais não podem ser claramente separados, porque, muitas vezes, os primeiros servem de orientação aos segundos. Uma das realidades que torna os estudos curriculares tão estimulantes, repousa no facto de as fronteiras que os separam de outras vocações académicas e de outros fenómenos sociais, políticos, culturais e económicos não serem estanques, revelando-se profundamente permeáveis.

INDIVIDUALISMO, MERCADO LIVRE E PERSONALIDADE: A AGENDA NEOCONSERVADORA NA EDUCAÇÃO

Se as premissas fundamentais falharem em ser transmitidas às gerações seguintes, teremos então razões para nos preocuparmos. Um instrumento vital para a transmissão da cultura comum é o nosso sistema educativo, e há que garantir que as escolas vão ao encontro dessa responsabilidade (Bennett, 1994).

Bennett, Cheney, Finn, Bloom, bem como a cultura comum são a nossa ‘coesão cívica’. A nossa cultura comum serve como um tipo de sistema imunológico, que destrói os valores e atitudes promulgadas por uma cultura adversária que pode infectar o nosso corpo político. Se a nossa cultura comum começasse a desintegrar-se, se as suas premissas fundamentais comessem a não ser transmitidas às gerações seguintes, aí sim, teríamos razões para nos preocuparmos. Um instrumento vital para a transmissão da cultura comum é o nosso sistema educativo, e precisamos de nos assegurar que as nossas escolas não fogem a essa responsabilidade. Bennet (1994, 1988), Finn (1991), Ravitch (1984, 1994, 1995) e Wynne (1972, 1980, 1993) enfatizaram o seguinte tema repetidamente: Os Estados Unidos encaminham-se perigosamente para um estado de desintegração cultural, económica, moral e educativa. Estes poderosos autores neoconservadores temem mesmo que ‘o centro não resista’. Defendem que, hoje em dia, nos Estados Unidos faltam valores comuns e estandardizados; que a força económica se dissipou; e que os currículos das nossas escolas não mais apresentam factos nem representam uma procura desinteressada pela verdade. Assim sendo, a situação precisa de ser rectificadada. O nosso país e as nossas escolas públicas necessitam de dar ênfase a uma trindade educacional vital, nomeadamente conteúdo, personalidade e escolha. E é nos domínios do conteúdo e do carácter que os professores devem insistir. Tornou-se responsabilidade dos professores melhorar as faculdades intelectuais e morais dos alunos através de um currículo que ensina verdades culturais, morais e científicas.

Para muitos, a análise neo-conservadora é persuasiva. Provavelmente muitos leitores estarão de acordo com Finn (1991, 1996) quando este denuncia o estado lastimável das rígidas burocracias da educação e lamenta a débil vontade nacional. Quando Bennett (1994) apresenta a ideia que o nosso corpo político está infectado e a enfraquecer sob a tensão de anti-corpos culturais, as metáforas médicas e marciais, para o tornar saudável, tornam-se convincentes. As ‘fortes’ mensagens destes neo-conservadores combinam bem com a ênfase nos mecanismos de mercado e dever moral. Estes investigadores culturais falam frequentemente de a ‘tradição’ moral, uma preocupação pelos valores ‘tradicionais’ e da necessidade de inculcar nos alunos um sentido de propriedade moral. Exortam moralmente os alunos e os cidadãos a melhorar a sua vida através do trabalho e do dever moral. As suas análises arrancam as crenças e memórias individuais de modo evocativo e persuasivo.

Tal palavreado coloca-nos ‘os nervos em franja’ porque a aposta é elevada. Dotados de um sentido de dever moral e sentindo-se assediados, a avaliação neo-conservadora diz que algo drástico tem que ser feito. Para Bennett (1994) encontramos-nos envolvidos numa luta sobre os valores que irão prevalecer na América. E para esta luta os neo-conservadores

desencadearam uma batalha total para vencer a ‘guerra’. É manifestamente uma ‘batalha’ ideológica e que os académicos liberais e radicais tenderam a ignorar. No que se segue tentamos apresentar, o mais claramente possível, a crítica e as prescrições educacionais neo-conservadoras, e as assunções centrais que guiam e moldam esta plataforma educativa. É fundamental para a nossa tarefa que elaboremos concepções morais e políticas que são a base da sua visão da educação.

Com este fim, divido o meu trabalho em duas grandes secções: uma análise educacional e um exame das assunções morais e políticas. Nesta análise da educação irei evidenciar o que considero ser as características centrais da agenda educacional da nova direita e ofereço uma análise de duas posturas educacionais neo-conservadoras: conteúdo e carácter educacional. A minha análise não é neutra. Nesta secção, tento elucidar as características centrais da agenda educacional do neo-conservadorismo e sublinhar o que considero ser os seus defeitos principais. Após esta análise, debruçar-me-ei mais atentamente nas bases políticas e morais da nova direita. Como já indiquei, uma concepção educacional implica e está motivada por assunções sociais, morais e políticas. A visão educacional neo-conservadora fundamenta-se e orienta-se por concepções particulares do ‘indivíduo’, o papel do mercado, pontos de vista de deliberação moral e uma concepção do papel do estado.

PERSPECTIVA GERAL DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NEOCONSERVADORA

De acordo com Finn (1991) os americanos deveriam ter um sistema educativo que produzisse cidadãos informados. A educação não é apenas um serviço que obtemos para os nossos filhos e netos. É um bem público. A seguir à defesa, a educação é a nossa forma mais importante de provisão e, de certo modo, ela própria uma defesa contra as doenças que nos importunam em casa.

A nova direita reclama que as escolas públicas podem servir como um antídoto para as doenças domésticas que atingem o nosso país. Afirmando que o corpo-político está doente, os neo-conservadores prosseguem com a metáfora médica e sustentam que uma vez que a doença esteja diagnosticada, o prognóstico pode ser formulado. O diagnóstico inclui uma avaliação etiológica: as nossas doenças nas origens sociais e educacionais.

As doenças sociais que impedem o nosso progresso nacional não são vistas como estruturais ou sistémicas na sua natureza, mas são antes construídas como fraquezas que existem nos indivíduos, fraquezas que se multiplicam e se tornam, portanto, uma preocupação social. Finn (1991, 1996) e Bennett (1994) retratam-nos como uma nação de indivíduos que perdeu a determinação e a coragem. A nossa patologia é comportamental – e é mais evidente entre os pobres. Não basta apenas ter uma varinha de condão para gerar virtudes e carácter social nas pessoas (Finn, 1991).

Utilizando os argumentos de Murray, Finn (1991) dá especial atenção ao comportamento dos pobres, destacando que das mulheres negras com educação

universitária, 91.5% vivem acima da linha da pobreza. Mas para uma mulher negra alcançar isto ela tem que evitar engravidar antes do casamento. Uma mulher pobre que deseja sair da pobreza não pode ter um filho fora do casamento indica o relatório de Murray. Esta não é uma afirmação moral, mas empírica.

Obviamente, que é também uma afirmação moral. Este é apenas um exemplo claro, da íntima relação entre o êxito educacional e o sucesso, por um lado, e os valores, por outro. Se uma personalidade for bem formada, dedicada e auto-disciplinada e se existirem virtudes na população (i.e. agrega o individual e o comportamental) os males da nossa sociedade serão curados.

Na ideia neo-conservadora as escolas tornaram-se centrais, embora locais problemáticos para este crescente comportamento. Os neo-conservadores admitem que a tarefa perante o público americano não é simples. Ao longo dos anos, as escolas públicas tornaram-se parte do problema. Hoje em dia, as escolas são máquinas burocráticas ‘tirânicas’ que ignoram os seus consumidores (i.e. os alunos) e acabam por servir os ‘educratas’ (administradores burocráticos educacionais) que as gerem. Para Bennett (1994) as dinâmicas internas e rivalidades do sistema educativo puseram de parte o interesse público. E, como Finn (1991) defende, em vez de enfrentar os problemas e começar a árdua tarefa de melhorar a educação, o ‘establishment’ educativo, aquele grande grupo de organizações profissionais que, supostamente, representa os professores administradores e outros educadores – oferece geralmente uma estável atitude de defesas, negações, ultimatums e pedidos repetidos por mais dinheiro. Muitos destes educadores burocratas ou ‘educratas’ abdicaram das suas responsabilidades; deviam abdicar também da sua autoridade. Os poucos que apontam os problemas ao sistema são rapidamente levados para os bastidores ou castigados. Frequentemente, este ‘establishment’ educativo é o único grande obstáculo à reforma da educação.

Os problemas têm que ser confrontados honestamente e enquanto que os esforços precisam de ser direccionados para uma transformação no *establishment* educativo, o lugar para o desenvolvimento educacional é a sala de aula e a pessoa responsável por este desenvolvimento é o professor. É tarefa do professor dar ênfase ao conteúdo e à personalidade na sala de aula e desta forma enfrentar os males da nossa sociedade.

CONTEÚDO

As escolas existem para melhorar as capacidades cognitivas e morais dos alunos. Para o conseguir, os professores necessitam de regressar às características da fundação do currículo. Se examinarmos o currículo de Bennett da escola secundária de James Madison, se considerarmos as propostas de literacia cultural de Hirsch (1987, 2002), ou lermos acerca do que Finn (1991) e Ravitch (1994) dizem que as nossas crianças não sabem mas deviam saber, existem posturas comuns. Proeminente entre elas é a proposta que o conhecimento base comum é um ingrediente educativo indispensável e um dos mais importantes elementos na nossa identidade cultural comum. A ênfase neo-conservadora no

‘conhecimento comum’ opera não só a um nível social, mas também textual. No nível social, os neoconservadores afirmam que os cidadãos têm que compreender as características de um determinado legado comum, para poderem nele actuar. O conhecimento comum funciona como uma forma de ‘coesão social’ e como um conjunto de instrumentos que fornecem informações para a interacção política. Ao seu nível textual mais básico, a afirmação é a seguinte: de modo a ler, de modo a compreender qualquer texto significativo, tem que se entender as referências e alusões ao nosso capital de conhecimento cultural comum. Os alunos precisam de estar familiarizados com os elementos básicos do conhecimento que a maioria dos Americanos já detêm. Se uma passagem de um texto alude aos *Whigs*, à linha ‘Mason-Dixon’ ou ao ‘Chicago Black Socks’ um aluno deve entender essas referências de forma a compreender o significado do texto. Sem este corpo comum de conhecimento, os alunos não compreenderão o mundo literato que os rodeia. E sem uma imersão nesta literacia cultural não podem partilhar do legado comum que é único e verdadeiramente americano. Tal como salienta Hirsch (1999) sem o conhecimento comum de base apropriado e tacitamente partilhado, as pessoas não podem entender o que lêem nos jornais. Um certo conhecimento comum e convencional é inerente e necessário para uma democracia letrada. Para esta informação canónica, Hirsch (1999) propõe o termo ‘literacia cultural’. É o conhecimento translinguístico no qual a literacia linguística depende. Não se pode ter um sem o outro. Os materiais escolares contém materiais desconhecidos que é uma parte universal de crescer numa tribo ou nação. A aculturação numa cultura nacional letrada pode ser definida como a aprendizagem daquilo que se espera que um ‘leitor comum’ de um jornal de cultura letrada saiba. Este é o ponto principal da proposta da literacia cultural de Hirsch e é um ponto que quase todos os neo-conservadores incluem nas suas propostas. Hirsch (1999) afirma que estes pedaços de conhecimento têm de ser aprendidos e, por vezes, são melhor apreendidos se os memorizarmos. A maioria dos proponentes da Nova-direita apoia estas posições. O está claramente expresso nas propostas educacionais dos neo-conservadores é que as bases específicas do conteúdo são necessárias.

Finn (1991) reforça esta avaliação quando centra a sua análise ao nível do ensino superior. Baseando-se em indicadores estatísticos, que os nossos estudantes universitários são ignorantes acerca dos factos, o autor declara que compete às universidades o transportar do intelecto bem para além do conhecimento factual e da literacia cultural.

Para Bennett (1994) há que dar maior atenção a um currículo sólido enfatizando o Inglês, a História, a Geografia, a Matemática e as Ciências, e é exactamente isto que Bennett tenta fazer no seu plano curricular para a escola secundária de Madison. Em vez de uma maior atenção dada ao conteúdo, as bases educativas que apoiam estes esforços parecem fragilizar-se. O que não é claro é como estas disciplinas preparam os alunos para a sua entrada na ‘comunidade dos adultos responsáveis’, atraem ou aumentam as suas capacidades cognitivas ou sensibilidades morais. As bases educativas e os mecanismos subjacentes parecem estar ausentes ou mesmo desarticuladas.

Na introdução ao ‘James Madison High School: a Curriculum for American Students’, Bennett (1988: 4), então Secretário do Departamento de Educação dos Estados Unidos,

escreveu o seguinte:

“Queremos que os nossos alunos – quaisquer que sejam os seus planos para o futuro – levem da escola secundária um tronco comum de conhecimentos e capacidades, uma linguagem comum de ideias e disciplina moral. Queremos que eles saibam Matemática e Ciências, História e Literatura. Queremos que eles saibam (como) pensar por eles próprios, que respondam a questões importantes, que resolvam problemas, que procurem argumentar, que defendam um ponto de vista, que compreendam o seu contrário e que pesem as alternativas. Queremos que eles desenvolvam, através do exemplo e da experiência, aqueles hábitos mentais e traços de carácter prezados pela nossa sociedade. E queremos que eles estejam preparados para entrar na comunidade dos adultos responsáveis”.

No mundo educativo, tais aspirações são comuns e frequentemente mencionadas. Um teste a tais aspirações é examinar o plano curricular de uma forma mais cuidada. Assim, ao analisarmos a proposta curricular neoconservadora constatamos que não transmite de uma forma clara o modo como através do currículo se operacionalizarão a defesa de determinados hábitos da mente e ainda determinados traços do carácter, elementos basilares da tal cultura comum que deve ser defendida e preservada.

De facto, nalgumas secções tais elementos parecem ter sido esquecidos. Por exemplo, no ensino secundário na secção dos ‘Estudos Sociais: História, Geografia e Educação cívica’ Bennett (1988) prescreve a seguinte actividade sequencial: Civilização Ocidental (9.º ano); História Americana (10.º ano); Princípios da Democracia Americana (11.º ano, 1.º semestre) e Democracia Americana e o Mundo (11.º ano, 2.º semestre). Em cada secção Bennett (1988: 20-21) declara que certos tópicos e períodos devem ser estudados e que devem ser feitas avaliações escritas. A ênfase central, contudo, está no facto que “demasiados alunos desconhecem os factos básicos da sua história e governo nacionais [e] portanto o currículo de história da escola secundária de James Madison está concebido para providenciar sólidas bases no passado Europeu e Americano” (Bennett, 1988: 20-21). Parece que apesar da ênfase proclamada nas capacidades cognitivas e sensibilidades morais, os ‘factos’ têm que ser ‘estudados’.

Este exemplo ilustra uma das básicas orientações e a direcção geral dos efeitos da reforma o currículo neo-conservador. A sua ênfase curricular está num regresso ao conhecimento básico, elementar e originário. Apesar dos desejos citados para melhorar os ‘hábitos mentais’ dos alunos e os processos cognitivos gerais, os factos estão dispostos numa ‘construção por blocos’. Não é claro como o carácter e a cognição se desenvolvem. Quem escolherá o conteúdo que estrutura o carácter e a cognição dos alunos permanece um assunto em aberto. Mas parece que a nova Direita oferece um conteúdo curricular que se centra nos factos e não no pensamento. Por vezes, parece que a sua visão educacional é guiada mais por imperativos políticos do que por justificações educacionais. Isto não quer

dizer que as duas estejam separadas, mas que as bases educacionais neo-conservadoras carecem daquilo que parece ser uma necessária e substancial consideração de como juntar os alunos e o currículo de forma sustentável.

Os debates públicos e académicos viriam a aumentar a ênfase na forma e direcção dos currículos da escola e universidade americana durante os anos 80. De acordo com o poder político e com as mudanças culturais, a principal discussão dos problemas educativos, durante esta década, tendiam a responder às influências da força política de Direita ou nova Direita. Por exemplo, Hirsch (1987) argumenta que o legado dos anos 60 deixou as escolas com um currículo enfraquecido ou incapaz de guiar ou fazer progredir a educação dos alunos das escolas públicas e das universidades. ‘A Nation at Risk’, um relatório influente da ‘National Commission on Excellence in Education’ da administração Reagan, citou as escolas como promotoras para a miríade de deficiências económicas, sociais e militares. Estudos por Ravitch (1984, 1994, 1995, 2003) Finn (1991) demonstraram que o currículo das escolas públicas deixou de enfatizar o conteúdo valorativo. Novamente, a controvérsia acerca do currículo em Stanford e Harvard sublinhou o conflito entre uma visão mais conservadora que vê ‘a tradição ocidental’ como fundamental e de uma importância intelectual transcendente e uma orientação mais crítica que advoga que tal posição denigre e desvaloriza as culturas com menos poder mantendo, portanto, padrões de dominação cultural e social.

Durante esta década, os jornalistas deram reportagens dos voos domésticos do então Secretário da Educação, Bennett. Nessas reportagens, Bennett lamentava continuamente o triste estado das instituições públicas educativas, e afirmava tal como Bloom, Hirsch, Ravitch, Finn, e outros, que uma abordagem mais conservadora ao conteúdo do currículo significa não só um regresso aos hábitos do passado, mas também a um futuro mais vigoroso, fortalecido e promissor. Resumindo, durante a década de 80 a política de Direita articulou uma crítica dos currículos das escolas pública e universidades e uma visão para a sua transformação. Foi uma articulação que confiou nas críticas de antigas práticas educacionais alegadamente liberais e progressistas, enquanto ofereciam alternativas conservadoras. Estas formulações conservadoras não eram novas – apesar de ocasionais alegações em contrário.

Críticas conservadoras mais recentes, têm-se debruçado na alegada determinação de alguns académicos do ensino superior em adoptar o que a Direita denominou ‘rectidão política’ dentro do currículo académico. Como resultado, tem-se desenvolvido um antagonismo entre aqueles que argumentam 1) que a raça, a classe social e o sexo são aspectos importantes de todas as justificações para o conhecimento, e portanto devem ser tidas em conta na discussão do ‘corpo do conhecimento’ que pode e deve ser central para o ensino e investigação, especialmente nas humanidades e nas ciências sociais, mas também nas ciências naturais; e 2) aqueles que vêem esta posição como uma permissão para os políticos se intrometerem nos esforços académicos e na ‘prosecução da verdade’ através da investigação objectiva. De entre aqueles que defendem a última perspectiva encontra-se um grupo relativamente novo, the ‘National Association of Scholars’, criado para resistir o que vê como uma onda crescente de críticas da visão tradicional das humanidades.

O 'Madison Center for Educational Affairs', fundado em 1991 por Bennett e Bloom, com Finn como Presidente, foi criado para promover os valores tradicionais nas humanidades. Uma conferência promovida por esta organização durante a semana de 20 de Janeiro de 1991, reflectiu alguns assuntos relacionados com o estado do ensino superior. A conferência reflectiu sobre a polarização da academia, nos anos mais recentes. Os que advogam a centralidade da raça, sexo e classe social foram rotulados 'politicamente correctos' por críticos que, como muitos dos participantes na conferência, advogam o estudo da cultura ocidental e uma abordagem 'objectiva' do ensino.

O facto é que, o crescente interesse nas questões culturais e sociais como parte de actividades de investigação curriculares e escolares, nas universidades e noutras instituições de ensino superior provocou uma reacção conservadora que tenta regressar a uma 'idade de ouro' da razão, racionalidade e objectividade. Os defensores desta perspectiva, tentam fazer cair em descrédito o crescente coro de vozes que luta por uma maior e mais justa sensibilidade relativamente às questões relacionadas com os grupos não-dominantes no que tange às actividades de investigação e escolares.

Tais conflitos documentam uma importante, muitas vezes ignorada situação: é um erro assumir que a comunidade educativa fala sempre a uma voz. Mesmo durante os anos 80, quando o discurso educativo era dominado pelas forças da nova Direita, importantes tradições e vozes alternativas podiam ouvir e de facto ganharam força e até respeitabilidade académica – daí o emergir de instituições como o 'Madison Center'. Do mesmo modo, é incorrecto assumir que alternativas coesas e viáveis não existiram durante períodos da reforma escolar e curricular.

Consequentemente, enquanto que é importante documentar temas dominantes na teoria e práticas educativas, é igualmente importante que tenhamos em mente que aqueles que trabalham para reformar a educação – mesmo os membros de poderosos grupos com suporte institucional – não constituem uma força monolítica. Nos anos 80, por exemplo, a influência da política de Direita precisa de ser contrastada com aqueles estudos e visões que reflectem uma orientação mais progressista. Como em tempos anteriores, respostas mais progressistas às tendências educacionais e políticas dos anos 80 têm por vezes faltado em termos de clareza e incisão e falharam em ser suficientemente concretas na sua teorização. Além disso, alguns escritores progressistas não têm, muitas vezes, prestado atenção às presentes realidades da educação e à articulação de pelo menos uma direcção para as práticas educativas correctas que farão visões alternativas concretas da vida educacional e social. As muitas análises progressistas que foram fornecidas no passado recente expressam mais uma cacofonia de vozes em vez de um coerente, apesar de distinto, conjunto de perspectivas.

Por razões educativas, intelectuais e políticas a articulação de uma visão progressista coerente e a prática é essencial se quisermos ter poder suficiente para ajudar a redireccionar a experiência educativa. Seria um erro presumir que o grande número divergente de vozes progressistas educacionais pode facilmente alcançar alguma unanimidade acerca das mais importantes temáticas que actualmente encaramos e quais as respostas mais eficientes para tais temáticas. Acredito que a procura de um consenso que negligencia a diversidade e o

conflito é um dos erros importantes da corrente do campo curricular e da nova Direita. Enquanto que celebrar a diferença é importante, pode acarretar perigos significativos se tal celebração se tornar um fim em si mesmo. Desde que os estudos curriculares como um campo, e a natureza e direcção dos currículos das escolas públicas e das universidades são assuntos políticos exaustivos (o que não significa exclusivos), as cisões que muitas vezes dividem as vozes progressistas tornam improváveis mudanças substantivas que, por definição, requerem acção colectiva. Se as diferenças que são representadas pela variedade do pensamento e acção progressistas dentro do campo curricular continuarem a ser divisórias, a nossa capacidade para por em acção qualquer forma de visão educativa transformadora será diminuída. O que é necessário é uma síntese coerente porém inclusiva de uma tradição progressista que desafie ambos o 'status quo' curricular e as recentes tentativas de restaurar o conservantismo, e que aponte para possíveis objectivos comuns, preocupações e compromissos. Além disso, o campo curricular oferece, de longe, o domínio mais promissor para situar o maior debate educacional que se continua a desenvolver, de acordo com os meios próprios e fins da educação. É dentro dos estudos curriculares que os parâmetros dos actuais debates na educação podem ser claramente vistos, e dentro dos quais muitos criam um local para redireccionar a prática educativa. Esta questão prende-se aliás com inúmeros aspectos.

Primeiro, o currículo é a peça central da actividade educacional. Inclui o conhecimento formal, manifesto que é central às actividades do ensino, bem como as mensagens tácitas e sublimadas – transmitidas através do processo de acção e interacção dentro de um determinado tipo de instituição – que encorajam a imposição de valores, atitudes e disposições particulares. Em ambas as versões, latente e manifesta, o currículo representa a essência para que serve a educação. O currículo é muitas vezes a preocupação central dos professores, o que os pais esperam que os seus filhos dominem, e o que os membros da comunidade e os políticos prestam atenção quando, por exemplo, se debate o que os alunos podem ou não podem ler, ver e ouvir.

Segundo, as lutas relacionadas com a forma do currículo são frequentemente adiadas precisamente porque elas relacionam-se directamente com visões competitivas de uma 'boa vida', e portanto do tipo de futuro que iremos ter. Daí que para o movimento curricular progressista crítico, de certa forma, o plano e o desenvolvimento curricular é de natureza política; isto é, é uma tentativa de facilitar a ideia de alguém do que é a boa vida através da criação de processos sociais e estruturando um ambiente para a aprendizagem. O plano curricular é, então, uma forma de 'utopianismo', uma forma de filosofia e teorização política e social. Se reconhecermos isto, ajudar-nos-á a resolver o nosso próprio pensamento e talvez a aumentar a nossa capacidade de comunicarmos uns com os outros.

A centralidade do currículo como uma força política e cultural na vida social contemporânea pode de facto ser vista nos debates entre aqueles que advogam a 'rectidão política' e aqueles que tentam restaurar os valores conservadores das Humanidades.

Terceiro, o campo curricular encontra-se intimamente relacionado, não apenas a outros campos da investigação educacional (filosofia da educação, história da educação, sociologia da educação, psicologia da educação etc.), como também a outras disciplinas

normalmente consideradas separadas dos estudos educacionais. O trabalho dos professores de estudos curriculares preocupa-se, frequentemente, com questões ligadas à epistemologia, filosofia política e moral, com a sociologia do conhecimento e com as ciências físicas e biológicas. Sejam quais forem as fronteiras que normalmente separam as disciplinas acadêmicas, no caso dos estudos curriculares, estas têm que ser, no mínimo, semi-permeáveis. Todos os que se dedicam aos estudos curriculares ocupam um domínio relativamente ajustável que o diferencia das outras áreas mais isoladas dentro da universidade. Isto, juntamente com a íntima conexão dos campos curriculares com a prática educacional e com contextos culturais e sociais mais alargados, no qual ele está imbuído, serve para diferenciar os estudos curriculares de outros domínios importantes dentro da educação.

Assim, a decisão de tornar o campo curricular o centro das posições sociais e políticas reflectidas nos actuais debates educacionais raramente é arbitrária. Porém, até a relação das temáticas e ideias curriculares com outros domínios educacionais e com disciplinas usualmente localizadas fora dos estudos de fenómenos educacionais, têm estado, e até certo ponto ainda estão, em litígio dentro do campo dos estudos curriculares. Para situar o campo curricular, tanto dentro dos domínios académicos, como num universo social mais amplo, tem havido um assunto central que tem de facto ajudado a definir o campo de trabalho. Em vez de pensarmos nos estudos curriculares como definidos por um conjunto de características ou parâmetros sobre os quais existe um consenso substancial, sugiro que seria mais proveitoso e mais desafiante, para as dimensões históricas e contemporâneas do campo, se pensarmos nele como constituído por um conjunto de perguntas para as quais uma variedade de respostas têm sido e continuam a ser feitas. É apenas esta característica dos estudos curriculares que os tornam, talvez, na melhor arena com a qual poderemos analisar os recentes debates educacionais e propostas para a prática. Estas perguntas dos estudos curriculares realçam questões específicas dependentes e preocupações globais relacionadas com assuntos curriculares. Eles abrigam quadros de referência e temáticas epistemológicas, éticas e culturais. As questões centrais que parecem obrigatórias incluem:

Primeiro – Que conhecimento e formas de experiência são mais válidas?

Esta parece ser a questão central do campo e a que tem guiado historicamente a maior parte do desenvolvimento curricular. Questões importantes incluem, por um lado um conjunto de questões epistemológicas complexas e a assumpção relacionada com, por exemplo, a natureza do conhecimento, o saber e a justificação. Por outro lado, as questões éticas que rodeiam juízos de valor têm ser levantadas, necessitando algumas estruturas axiológicas dentro das quais modos alternativos de construir e valorizar o conhecimento podem ser consideradas e avaliadas.

Segundo – Qual é a relação entre o conhecimento incorporado nos currículos formais e aqueles que estão envolvidos na sua acção?

Tem sido muitas vezes assumido que o ‘conhecimento’ pode ser pensado, pelo menos analogicamente, como uma entidade ou coisa ou um conjunto de proposições. No entanto,

existe um considerável conjunto de evidências teóricas e empíricas que as histórias e os imediatos constructos culturais das pessoas envolvidas em qualquer currículo, inevitavelmente moldam as experiências resultantes; e, conseqüentemente, que o conhecimento é sempre construído, em vez de descoberto. Esta ênfase na construção interpessoal do conhecimento serve para enfraquecer as assunções acerca da sua natureza como uma entidade que pode ser objectivamente transmitida através de uma desinteressada forma curricular. A visão de uma biografia individual, as capacidades, as experiências de vida e as tendências psicológicas servem para interpretar e dar significado diferencial às formas do conhecimento (até mesmo as mais “válidas”) e para complicar os assuntos curriculares, já de si bastante complexos. Tais realidades interpessoais diversas têm um valor central não apenas no que diz respeito a assuntos nos estudos curriculares, como também em reflectir o que significa ensinar e tornar-se uma pessoa educada.

Terceiro – Que tipos de relações educacionais e sociais são requeridas ou desejáveis por forma a facilitar as experiências curriculares?

Pôr em prática um currículo vai afectar o tipo de relações humanas e sociais possíveis ou encorajadas dentro da sala de aula. Contudo, quando se gera um currículo confrontamos, inevitavelmente, com um número de opções normativas: até que ponto devem as interações entre os alunos serem baseadas em actividades individuais ou em experiências partilhadas. Neste último caso, deverão ser focadas em actividades competitivas ou cooperativas? Do mesmo modo, qual deverá ser a relação, entre aluno e professor, no seio das instituições formais de educação? Dependendo das nossas respostas às perguntas anteriores acerca da natureza e do valor do conhecimento, o papel das diferenças individuais e sociais, podemos conceptualizar possibilidades pedagógicas. Perspectivar o conhecimento como uma realidade objectiva, por exemplo, leva a um conjunto bastante diferente de relações sociais entre o professor e o aluno do que se o víssemos como emergente dentro de um crescente conjunto de acções e modos de discurso, tal como as prioridades relativas às relações sociais afectam a concepção dos participantes a nível do conhecimento e do seu valor.

Quarto – Como é que os grandes contextos sociais, políticos e institucionais afectam as experiências curriculares pessoais?

Para além de considerar variações individuais que medeiam as trocas curriculares, como é que as realidades complexas e interactivas da raça, classe social, etnia, sexo, orientação sexual, identidade cultural e outras, afectam a percepção das pessoas e as suas experiências curriculares? Como podem tais realidades afectar o que está incluído ou excluído no currículo?

Diferentes grupos culturais e sociais têm linguagens, valores, prioridades e situações estruturais alternativas dentro da vasta sociedade. Estes frequentemente afectam significativamente a forma como as pessoas entendem e percebem o conhecimento e valores tornados acessíveis em qualquer currículo formal. Uma vez que, as histórias culturais dos alunos são tidas em conta na concepção e implementação do currículo, surgem

automaticamente importantes questões éticas no que respeita à forma como tratamos os alunos e como os seus futuros são afectados pela responsividade do currículo.

Quinto – Dentro do currículo actual ou proposto, quais são as concepções implícitas (e explícitas) da democracia empregue, e como é que estas estão relacionadas com os objectivos da educação em geral e do currículo em particular?

Nas sociedades democráticas modernas, a educação e o sistema escolar público têm vindo a ser vistos como um meio fulcral para assegurar a vitalidade e a coesão de um modo de vida democrático. O currículo constituído como um conjunto de propostas – quaisquer que sejam as práticas existentes numa escola ou numa universidade – está directamente relacionado com as possibilidades de uma participação democrática. A concepção do conhecimento contido no currículo, as relações entre os alunos, o currículo e o professor, e o papel do currículo na examinação de questões sociais persistentes, são todos elementos que apontam para uma implícita, senão explícita, concepção da relação entre educação e democracia. Para além disso, existe um número de concepções de democracia algumas delas incompatíveis. Isto ainda complica mais a nossa capacidade para entender e criticar as formas de educação e a sua contribuição para o modo de vida democrático. De facto, parte do problema é que a ‘democracia’ pode tornar-se um tipo de slogan, usado para reunir apoio para quaisquer que sejam as práticas que defendemos, sem uma análise sustentada do conceito e os tipos de práticas curriculares que podem contribuir para tal.

Sexto – Dentro do currículo actual ou proposto, quais são as implícitas (e explícitas) visões do futuro social, político e económico dos alunos, e como é que o currículo prepara os alunos para esses futuros?

Os fins e fundamentos da educação encontram-se certamente relacionados com os futuros dos alunos e, por isso, não podem estar dissociados do tipo de mundo que idealizamos e como podemos ajudar a criar tal mundo. O leque de possibilidades a este respeito pode não ser abertamente debatido e discutido, porque os professores frequentemente assumem que o ‘status quo’ social é o mundo para o qual eles estão a preparar os seus alunos. Porém, é claro que esta não é a única opção. Como uma empresa normativa, a educação deve-se preocupar, não apenas com formas particulares de conhecimento, valores, disposições e sentimentos que são transmitidos, como ainda, como resultado, com o mundo social que tais indivíduos podem criar e habitar. Por exemplo, nalguns planos curriculares, existe uma tentativa para escolher e seleccionar o conhecimento destinado ao aluno, enquanto que noutros currículos há uma tentativa para tratar os conteúdos curriculares de uma forma mais democrática. As assunções acerca dos possíveis futuros dos alunos têm um papel fundamental na determinação, do tipo, qualidade e distribuição do conhecimento. Estas assunções, por sua vez, vão afectar a capacidade dos alunos em participar no debate relativo ao tipo de futuro possível. Estas questões têm ênfases decididamente filosóficas e normativas. Infelizmente, largos segmentos do campo curricular não têm muitas vezes prestado a devida atenção a tais assuntos pois eles procuravam melhores respostas para os problemas imediatos ou ‘crises’. Isto conduziu a um certo preconceito, que apesar de frágil, não foi nada benéfico para o campo. Mantenho

que uma constante preocupação com as questões filosóficas e normativas providencia um importante caminho para uma deliberação curricular efectiva e valorativa, especialmente quando tentamos modificar as práticas educativas. Estas questões oferecem os melhores meios para examinar e analisar os debates educacionais contemporâneos.

Qualquer conjunto de questões deverá tornar-se parte de um debate contínuo sobre o que constitui a educação e um currículo apropriado; não temos a pretensão de ter uma postura total ou genuína, tal como reconhecemos que o fornecimento de qualquer quadro teórico será sempre incompleto, ficando sempre em aberto. Contudo, estas questões fornecem um ponto de partida à volta das quais as nossas posições, assunções e interpretações devem ser clarificadas. Em parte, como resultado dessa clarificação e facilitando a crítica das nossas posições, entramos nos debates que são fulcrais à educação e aos nossos futuros colectivos individuais.

Dados os claros contrastes entre as propostas conservadoras e progressistas, tenho a obrigação de comparar as propostas educacionais conservadoras e progressistas de forma a justificar e a legitimar um movimento de reforma curricular mais durável e sustentável. A minha preocupação é determinar de uma forma justa mas pertinente tendo em conta os méritos relativos das recentes propostas e oferecer um caminho para uma maior completa orientação progressista.

É importante analisar os valores e os interesses dominantes que têm historicamente guiado o discurso e a prática curriculares, e como eles estão relacionados a movimentos sociais mais amplos. Neste processo, podemos descortinar tanto as assunções educacionais e sociais nas quais tal discurso e prática se basearam. Estas assunções podem continuar a ser vistas em debates contemporâneos acerca dos meios e fins da educação para os alunos dos Estados Unidos e de outros países. As ideias a seguir examinadas não só fornecem as bases históricas para a compreensão dos debates educativos e curriculares dos anos 80 e 90, mas continuam a proporcionar bases para muitos daqueles que advogam mudanças educacionais contemporâneas.

OS PRIMEIROS MODELOS EDUCATIVOS

A emergência de um campo curricular separado e distinto teve lugar nas primeiras décadas do século XX. Decisões relacionadas com as ideias e valores a transmitir às novas gerações, como melhor organizar actividades e providenciar experiências que promovam o conhecimento, ou, usando uma terminologia mais recente, que irão melhorar a aprendizagem do aluno, têm sido reunidas desde que as pessoas ganharam consciência do que é o ensino. Porém, até muito recentemente, tais decisões ocorreram sem o benefício de um substancial ou contextualizado quadro institucional.

Mesmo antes do início do movimento das escolas públicas, no segundo quartel do século XIX, o professor era a figura central das escolas informais que existiram na altura. Esta realidade, manteve-se durante a maior parte do século XX. A preparação dada aos professores no início da escola pública era, sem exagero nenhum, muito limitada, com

professores muitas vezes pouco mais velhos e com poucos mais anos de escolaridade do que aqueles a seu cargo. A preparação formal de futuros professores era frequentemente muito rudimentar e tinha como objectivo a reprodução de modelos de instrução e métodos existente de socialização, e encaixando em hábitos sociais e nas expectativas da comunidade que os contratavam (Mattingly, 1975; Beyer, Feinberg, Pagano, e Whitson, 1989). O eminente historiador curricular Kliebard (1982: 16) sumariou, de uma forma notável diga-se, o período precedente do desenvolvimento do campo curricular:

“No centro do sistema educativo americano do século XIX estava o professor. Mal formado, exausto, mal pago e muitas vezes imaturo esperava-se que o professor personificasse virtudes ‘standard’ e os valores da comunidade, e, ao mesmo tempo, impusesse uma severa disciplina aos desordeiros e pouco inteligentes”.

O currículo das zonas rurais tinha poucos manuais escolares ou outros materiais curriculares estandardizados. Pouco organizado, o currículo inicial das escolas públicas era composto por quaisquer materiais e textos que estivessem disponíveis. Contudo, importantes mensagens sociais e ideológicas foram incorporadas nestas escolas. Por exemplo, Tyack (1974: 19-20) assinala que o principal objectivo da escola pública era uma iniciação ou extensão do processo de socialização. A tónica era colocada naquilo que, hoje em dia, se denomina ‘currículo oculto’, conceito desenvolvido entre outros por Jackson (1968), que iria providenciar um refinamento através de parâmetros sociais e morais impostos na conduta do aluno. Se o currículo oculto dá ênfase ao respeito pela autoridade, ao trabalho árduo, à diligência, à prontidão e ao sucesso individual, a sala de aula e as crianças imigrantes deveriam ser preparadas para o trabalho nas fábricas que se estava a tornar comum, especialmente a Este. A preparação para o capitalismo fabril foi levada seriamente em conta, uma vez que a indústria têxtil, os primeiros modelos de orientação artesanal e a aprendizagem foram substituídos por modelos de trabalho mais complexos e impessoais nas fábricas que entretanto emergiam na época.

A orientação pedagógica dominante apoiava-se na faculdade psicológica e disciplina mental, através da qual a mente tal como um músculo poderia ser desenvolvida. À medida que os cidadãos e os educadores progrediram no século XIX, os seus efeitos revolucionários nos negócios, nas comunicações, na família e a na vida social em geral, tornou-se cada vez mais claro que o currículo universitário mais antigo e o compromisso com as faculdades psicológicas e com o método de recitação não eram apropriados.

CONTEXTOS E POSSIBILIDADES DAS PREOCUPAÇÕES DO CURRÍCULO MODERNO

A emergência do campo curricular como peça central na política e prática educativa não pode ser entendido ou apreciado fora do contexto das mudanças que tiveram lugar mesmo antes e depois do virara do século XIX-XX. Estas mudanças catapultaram o currículo para um assunto nacional, uma vez que tornaram claro a inadequação das práticas e instituições educativas à rápida industrialização e crescente sociedade urbana Americana. Simultaneamente, o currículo aproximou-se das actuais correntes sociais, políticas e ideológicas.

No ensino superior, como resposta às mudanças na sociedade, aumentou-se o apoio à investigação e aumentaram os campos especializados. Isto, por sua vez, levou a uma maior fragmentação do sistema educativo do ensino superior nos EUA, com a formação e um número de sub-disciplinas que vieram a constituir departamentos dentro da complexa e moderna universidade, alterando assim para sempre o currículo uniforme que sempre dominou a vida universitária nos EUA e por toda a parte durante o século XIX e precedentes.

Os assuntos que envolvem o desenrolar do currículo nas escolas oficiais – especialmente a crescente ênfase na assiduidade, o desenvolvimento das escolas secundárias, e o papel da educação em prometer tanto estabilidade como mobilidade social – tornaram-se matéria de grande preocupação para os alunos e para os pais. A forma do currículo tornou-se um assunto de grande preocupação para aqueles presumivelmente preocupados com o bem-estar da sociedade e com o ‘bem social’.

Juntamente com o desenvolvimento da Revolução Industrial, emerge a fé nos procedimentos e cálculos científicos em predeterminar e impor objectivos numa variedade de procedimentos e acções. As novas tecnologias associadas às possibilidades produtivas ancoravam-se nas descobertas científicas e nas suas aplicações. Estas orientações científicas sustentavam a produção de bens que se tornariam mais acessíveis.

Para além destes procedimentos e aplicações do advento das descobertas científicas, uma nova epistemologia tornar-se-ia a base para as mudanças sociais. Os súbitos avanços científicos que iriam ajudar as fábricas e criar objectividade e previsibilidade, poderão ajudar a assegurar a aprovação pública e a promessa de uma vida melhor.

A visão do mundo, destes primeiros cientistas, inspirada no positivismo era ordenada mecanicamente à volta de estímulos e respostas. É na psicologia da educação que as aspirações científicas podem ser claramente vistas, especialmente nas formas do behaviorismo. Estavam ausentes entidades metafísicas e não-científicas como a mente, a intencionalidade e a introspecção.

A ERA DA EFICIÊNCIA

Bem antes das mudanças provocadas pela Revolução Industrial, americanos notáveis,

tais como Benjamin Franklin e Thomas Jefferson, reproduziam uma crença no progresso, perfeição e na prática do trabalho como uma forma de base individual e social. Os valores do progresso e da prática têm sido implicados na necessidade de reformar as instituições sociais bem como as psiques individuais. O carácter tipicamente americano tem personificado um tipo de inclinação pragmática que, por vezes, se revela como uma forma anti-intelectual. A tendência para separar a reflexão da acção, a educação da vida quotidiana, pode ser um reflexo destas tendências e traços tipicamente americanos.

Este tipo de pragmatismo e a sua aparição, no século XIX, conjuntamente com a expansão da indústria pode ser vista como fornecedora de parâmetros de duas correntes sociais interrelacionadas: a glorificação do líder do negócio e o desvendar de fraudes e corrupção através da imprensa. Apesar disso, a imprensa deste tempo era crítica acerca de muitos aspectos da expansão industrial, contudo, as suas críticas tendiam a ser dirigidas a outra tradição americana: a do individualismo. Apesar, a ganância e a corrupção eram interpretadas como falhanços de pessoas individuais e do seu carácter faltoso, em vez de uma fraqueza estrutural que requeria mudanças económicas e sociais.

As técnicas da produção capitalista introduzidas no século XIX foram refinadas e aceleradas, e até transformadas com o advento das novas tecnologias com o avanço do século. A riqueza e o poder estavam cada vez mais centralizados naqueles que lideravam as novas sociedades. Como Callaghan (1962: 2) aponta,

“Na América rica, o tremendo crescimento industrial e material sob o sistema capitalista era bem visível. Visíveis, também, com as suas enormes fortunas, estavam os grandes líderes industriais e financeiros tais como Andrew Carnegie, John D. Rockefeller, J. P. Morgan, Edward H. Harriman e muitos outros. Cerca de 1900, estes homens estiveram no topo do ‘status’ e, naturalmente, os seus valores e crenças eram largamente admirados e aceites. De facto, a aceitação da filosofia do negócio era tão generalizada que se tem que considerar uma das básicas características da sociedade americana durante este período”.

A glorificação dos líderes dos negócios e dos seus valores apoiava-se num determinado número de factores. Horatio Alger e outras histórias de ‘novos-ricos’ aumentaram, sem dúvida, o entusiasmo para o trabalho árduo individual e a crença na possibilidade de sucesso individual, como foi exemplificado em ‘Carnegie e Morgans’. Similarmente, contos de um dos primeiros textos curriculares ‘standard’ amplamente difundidos, – ‘McGuffey Readers’ – forneceram mais ferramentas para a admiração de uma filosofia do negócio. Destas leituras, os alunos aprenderam, ‘não apenas a ideia que o sucesso era resultado da honestidade e do trabalho árduo, mas também a ideia de sucesso como algo material. Subscrito por preferências, de longa duração, para a acção pragmática, progressismo e trabalho, o crescente sistema das corporações capitalistas providenciava o

público americano com uma imagem de boa vida que era corroborado por histórias de ‘self-made man’ e poderosos senhores da indústria que de facto convenciam.

As acções educativas ‘filantrópicas’ de muitos gigantes individuais eram muito menos benéficas do que as ideias de Carnegie para o ensino superior. Por exemplo, J.P. Morgan, John D. Rockefeller e Robert C. Ogden ajudaram a criar e financiaram a ‘General Education Board’. Este organismo procurava ‘educar’ antigos escravos para que eles fossem ‘mantidos nos seus lugares’ dentro das estruturas económicas e sociais do Sul, continuando, assim, os modelos de exploração racial e económica.

Um dos compromissos dominantes de ambos os líderes industriais e do público em geral, naquele tempo, era uma educação mais utilitária e funcional. A universidade e o currículo escolar que não estivessem directamente ligados à vida social, especialmente aos objectivos e valores da indústria e comércio, eram vistos como irrelevantes. Por outro lado, a educação que pudesse contribuir para o crescimento económico, tanto dantes como agora, era vista virtualmente como uma panaceia para as dificuldades sociais e económicas.

O facto é que o conhecimento disponível através dos modernos procedimentos da ciência e as inovações tecnológicas que em parte resultaram dele, não passaram despercebidas aos gigantes industriais e financeiros. À medida que as maiores e mais complexas corporações substituiriam as empresas locais, premiava-se também o aumento da produtividade entre os trabalhadores e ampliava-se a eficiência das máquinas e as operações de produção e distribuição. Tal eficiência iria, presumivelmente, maximizar as margens de lucro para a empresa e simultaneamente servir o bem comum através da criação de mais emprego, tornando disponíveis bens que poupam tempo. Um dos métodos mais importantes através do qual o processo de laboração produtiva podia ser controlado e tornado mais eficiente era através do emprego de peritos em eficiência. O trabalho de Taylor e dos seus associados foi especialmente influente neste contexto. O pai da gestão científica, Taylor (1911: 9), lutou para tornar o trabalho o mais racional possível, assegurando, desta forma, a máxima produtividade dos trabalhadores:

“O principal objectivo da gestão deve ser conseguir a máxima prosperidade para o empregador, conjuntamente com a máxima prosperidade para cada empregado... A máxima prosperidade para cada empregado significa não apenas melhores salários em relação ao normalmente recebidos pelos homens da sua classe, como também, e ainda mais importante, o desenvolvimento de cada homem ao seu estado de máxima eficiência”.

A centralização do processo de decisão mancomunava-se com a procura da eficiência, através do controlo do trabalho e dos trabalhadores. Os gestores assumiam “o fardo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado era detido pelos trabalhadores e depois classificar, tabular e reduzir este conhecimento a regras, leis e fórmulas que ajudam os trabalhadores a executarem o seu trabalho diário” (Taylor, 1911: 36). A tarefa do

trabalhador era, então, ‘fazer o que o gestor lhe mandava’. Os trabalhadores tornaram-se quase literalmente apêndices das máquinas, um meio para um fim no qual não tinham controlo, e ocuparam-se de acções maioritariamente isoladas e individuais que requeriam pouca actividade mental, assegurando a produtividade, pois preveniam a união entre os trabalhadores.

O crescimento da indústria era, pois, promovido pela crescente fascinação dos ‘standards’ científicos e metodologias que garantiriam a eficiente organização do trabalho, a maior distribuição de bens, e pelo menos em parte, os valores do controlo social através da organização hierárquica do local de trabalho. O escritório tornou-se uma burocracia na qual a ciência, a especialização crescente e a divisão do trabalho, o controlo técnico e a eficiência eram influências cruciais. Como resultado, os trabalhadores tornaram-se numa peça indispensável numa enorme e misteriosa máquina, devido à segmentação do trabalho e à simplificação de tarefas individuais que se tornaram num ‘slogan’ para a eficiência industrial. Contudo, a gestão científica e a eficiência eram também, escreveu Taylor (1911), benéficas para os trabalhadores.

IDEOLOGIA E DIFERENÇA CULTURAL

Já atingidos pela mudança dos modelos sociais e familiares produzidos pela industrialização e pela urbanização, o crescente número de imigrantes pode desafiar a estabilidade social e o progresso. Teoricamente, pelo menos, os imigrantes incontroláveis podem importunar as dinâmicas de poder que a centralização da riqueza e de influência haviam construído. Portanto, a questão central tornou-se em como ‘americanizar’ este imigrantes para que a estabilidade social, os valores da comunidade tradicional e os modelos de controlo e de poder pudessem ser mantidos.

O processo de ‘americanizar os imigrantes’ foi também apoiado, nas primeiras décadas do século, por um movimento que era assistido por cientistas da educação como Thorndike, Termi, Goddard e os seus seguidores. Este movimento – ‘medição mental’ ou teste da inteligência – podia ser usado para distinguir os alunos com base na alegada capacidade natural ou na capacidade mental genética. No seio deste movimento estava a criação do QI e outros testes estandardizados e após a I Guerra Mundial foi fundado um presumível objectivo científico para diferenciar os alunos e o currículo.

Através da aplicação de ferramentas de alegada objectividade científica, neutralidade e certeza na construção de instrumentos de teste, e usando depois os resultados para diferenciar os currículos para os alunos, cujo trabalho na escola iria garantir o seu futuro, seria assegurados o controlo social, harmonia económica e coesão cultural. Para além disso, a classe imigrante trabalhadora teria que aguentar os mesmos compromissos para com o seu trabalho que Finney atribui às pessoas da sua própria classe. Este compromisso, Finney acreditava, iria reduzir a sua potente ameaça revolucionária, fazendo-os felizes no desempenho de funções económicas ‘submissas’, que ele via como o futuro de uma grande camada de população americana numa sociedade industrial” (Apple, 1979: 73).

APARECIMENTO DOS ESTUDOS CURRICULARES

O que veio a ser o moderno campo curricular americano é em grande medida a aglomeração de respostas às condições sociais, económicas e culturais discutidas anteriormente. Enquanto articulada pelos académicos nas universidades e pela recente classe emergente de administradores profissionais nas escolas, os debates acerca da forma e estrutura do currículo influenciaram um número de preocupações centrais. Muito embora, nem todas as pessoas partilhavam estas preocupações, como é óbvio, e não obstante serem dadas diferentes respostas, ela realmente representa algo da corrente principal do início dos estudos curriculares, e como tal representa um segmento importante dos intelectuais que tinha influência para afectar a política educativa e as possibilidades do currículo. De entre estas preocupações salientamos:

- 1 – Como é que os alunos que são ‘diferentes’ (racial, social, cultural e linguisticamente) poderiam ser aculturados por forma a promover uma determinada estabilidade social e económica?
- 2 – Como é que as instituições educativas poderiam ser cientificamente organizadas e geridas para promover a eficiência, a standardização e os resultados previsíveis. A eliminação de gastos no contexto da educação servia, não só para providenciar um conjunto de princípios industriais na escola, como também o êxito de fins educativos pré-especificados e particulares e a produção eventual de uma força de trabalho estratificada para ir ao encontro de necessidades industriais e prerrogativas políticas.
- 3 – Como é que a expansão do poder político e formas locais de envolvimento democrático – propagado, especialmente, pelos que se encontram filiados nos sindicatos e outras associações de trabalhadores, bem como por uma variedade de grupos políticos independentes – podem ser contidas de forma a proteger os interesses do ‘status quo’. Isto foi conseguido, em parte, através da destruição do controlo local nas áreas urbanas e da criação de instituições governamentais centralizadas. Denúncias nos jornais também colocaram na ribalta a corrupção e abusos políticos. Publicações como o ‘Saturday Evening Post’ e outras, tal como ‘McClure’ desmascaravam os defeitos dos negócios e das práticas educativas. Contudo, estes escritos não “atacaram o sistema empresarial; de facto, a suas soluções para muitos problemas passava pela aplicação de métodos empresariais modernos” (Callaghan, 1962: 5). Nas escolas, um currículo que fosse socialmente relevante e correcto seria uma ajuda na remoção de ideias políticas perigosas, pois preparava os futuros trabalhadores para os seus papéis na vida. Um sistema educativo ‘Taylorizado’ ajudava a cortar pela raiz as ideologias políticas perigosas.
- 4 – Como é que se poderiam estabelecer currículos diferenciados para os alunos se se mantinha a ênfase na meritocracia? Tal como no passado, as famílias mais ricas podiam matricular os seus filhos em colégios privados e de elite que garantiam o acesso a profissões de ‘alto status’. Mas como poderiam as escolas públicas estratificar o seu

ensino e as práticas curriculares sem suscitar a oposição entre as classes? Baseando as decisões curriculares em parte nas descobertas científicas do QI e outros testes, e implementando actividades que personificavam as normas dos métodos científicos, os educadores eram vistos como proporcionadores de experiências, que quase por magia, pareciam responder aos desejos dos alunos e às necessidades da sociedade. Um currículo funcional deve, obviamente, servir as necessidades individuais e sociais, e se estas necessidades puderem ser combinadas e posteriormente adaptadas por procedimentos cientificamente regulados que reflectem as capacidades dos alunos, tal currículo seria não só eficaz como justo.

O campo curricular e frequentemente as práticas curriculares nas escolas e nas universidades tornaram-se directamente implicadas nas respostas a estas preocupações. Os estudos e as práticas curriculares tornaram-se, de facto, um centro para a miríade de dinâmicas sociais e políticas que se estavam a desenvolver e ao abrigo de instituições culturais como são as escolas e as universidades, por definição.

Sumariando, e trazendo à colacção o raciocínio de Kliebard, (1995), o contexto da fundação do campo curricular prende-se com o aumento na industrialização nos EUA e foi acompanhado pela procura de novos caminhos para controlar os trabalhadores e o processo de produção. Através do esforço de pessoas como Taylor, o trabalho tornou-se segmentado, racionalizado e enquadrado em modos hierárquicos de interacção. Estas ideias tornaram-se características orientadoras do emergente campo curricular e das práticas curriculares nas escolas, como metáforas que eram articuladas e desenvolvidas que serviam para orientar o trabalho curricular.

Cubberley (1916: 338) captou muito bem esta problemática:

“Cada estabelecimento fabril que produz um produto ‘standard’ mantém uma força de peritos em eficiência que estudam os métodos de procedimento e que testam os resultados dos seus trabalhadores. As nossas escolas, são em certo sentido, fábricas nas quais as matérias-primas (as crianças) são moldadas e transformadas em produtos que vão ao encontro das várias solicitações da vida. As especificações para a manufactura vieram das exigências da civilização do século XX, e é função da escola formar os seus alunos de acordo com as especificações impostas. Isto requer bons instrumentos, maquinaria especializada, medição contínua da produção para ver se está de acordo com as especificações, a eliminação de resíduos na manufactura, e uma grande variedade nos resultados”.

Para homens como Bobbitt (1918), Charters (1923), Snedden (1921) – virtualmente, os ‘fundadores’ do campo curricular² – a escola devia ser modelada de acordo com o mundo fabril. Só assim a eficiência educacional, a standardização e a previsibilidade podiam ser conseguidas. Seguindo as linhas gerais dos comentários de Cubberley, o quarto princípio de

Bobbitt (1912: 269) para a gestão científica traduzia-se em,

“[t]rabalhar a matéria-prima em produto final para o qual está melhor adoptado. Aplicado à educação, isto significa: educar o indivíduo de acordo com as suas capacidades. Isto requer que os materiais do currículo sejam suficientemente variados para irem ao encontro das necessidades de tipo de indivíduos dentro da comunidade; e que o percurso da formação e de estudo sejam suficientemente flexíveis para que possa ser dada ao indivíduo aquilo que ele precisa”.

Em conformidade com os preceitos gerais da gestão científica, Bobbitt indicou também o tipo de mecanismos de qualidade que deviam ser implantados nas escolas (Klierbard, 1975: 57). Tal como as outras indústrias requerem precisos cálculos de forma a garantir que os seus produtos estão dentro dos limites aceitáveis, Bobbitt (1913: 21-22) recomendou, baseado em resultados padrão que

“O professor do terceiro ano devia ensinar ao seus alunos uma média de 26 combinações [aritméticas] por minuto. O professor do quarto ano tem a tarefa, durante o ano em que os mesmos alunos estão ao seu cuidado, de aumentar a rapidez de uma média de 26 combinações para uma média de 34 combinações por minuto. Se o professor não conseguir ensinar as tais 34 combinações, falhou em desempenhar o seu dever na proporção ao ‘deficit’; o professor não tem responsabilidade de ensinar para além do ‘standard’ determinado.”

Por aqui, podemos ver que a imersão das ideias educacionais, dentro de movimentos que se tornaram proeminentes num dado momento, por forma a elevar o ‘status’ de tais ideias e ganhar, portanto, apoio popular, é bastante problemática. Porque o efeito final deste processo é dar uma outra forma e, talvez, transformar aquelas ideias por forma a oporem-se aos originais impulsos dos reformistas. Isto é tão perigoso como modelo para a reforma curricular no final do século XX e princípios do século XXI, como era há 75 anos atrás.

O estabelecimento de ‘standards’ definitivos baseados na análise e medição científica não estava isolado suficientemente para assegurar um currículo adequado. Igualmente importante era a capacidade de prever os lugares futuros dos alunos na ordem social. Tal como os negócios fazem depender o seu sucesso da pré-determinação da natureza, número e qualidade dos produtos, o currículo deve também pré-determinar os seus fins. De acordo com Bobbitt (1922), há uma força crescente no fenómeno educativo, segundo a qual, devemos especificar os objectivos da educação. Devemos, também, institucionalizar a previsão, e tanto quanto as nossas condições de trabalho o permitirem, desenvolver uma técnica de pré-determinação dos resultados específicos que iremos obter. A ênfase na previsão estava, portanto, intimamente ligada à predestinação de acordo com estes

primeiros teóricos do currículo. Os resultados particulares do currículo seriam identificados com capacidades e objectivos específicos, pré-especificados ao mínimo detalhe. Por exemplo, Charters (1923) relata, dentro de um outro contexto, que um estudo a donas de casa revelou que 4500 actividades que elas desempenhavam, poderiam posteriormente ser sistematizadas e sequenciadas na formação de um currículo para um futuro trabalho doméstico. Estas podiam providenciar a orientação necessária para uma prática curricular eficiente e de qualidade. Geralmente, a ordenação eficiente da construção do currículo requer a ‘eliminação de desperdício’ através de uma articulação precisa dos fins a ser alcançados com os meios que os irão conseguir; uma tão precisa e regularizada ordenação de materiais e actividades tornou-se tão vital para o ‘gestor do currículo’, tal como os estudos do tempo e do movimento o eram para o gestor industrial. A predeterminação do currículo também significava educar cada aluno para que fosse temperamental e intelectualmente adequado às prováveis posições económicas e sociais que o esperavam. Isto, obviamente, envolveu a diferenciação curricular para que determinadas formas de conhecimento e hábitos ‘apropriadas’ fossem adquiridas por cada grupo de alunos.

Sumariando estas tendências do início do campo curricular, Kliebard (1975) demonstra que em termos da reminiscência da orientação educativa, esta extrapolação dos princípios da gestão científica para o campo curricular tornou a criança no objecto no qual opera a máquina burocrática da escola. Ela tornou-se na matéria-prima a partir da qual a ‘escola-fábrica’ deve moldar um produto desenhado para as especificações das convenções sociais. O que inicialmente era uma directa aplicação dos princípios gerais da gestão para a gestão escolar tornou-se numa metáfora nuclear na qual reside a teoria curricular moderna.

Através da responsividade da educação aos valores da eficiência, produtividade e gestão científica, os alunos escolarizados em diferentes currículos iriam adquirir, não só as formas de conhecimento, como também dos hábitos, valores e visões sociais necessárias para se enquadrarem numa ocupação particular ou num determinado nicho social. “A criança da escola tornou-se algo a ser moldado e manipulado no seu caminho para preencher um papel social pré-determinado” (Kliebard, 1975: 62). A escola concebida desta forma funcionava como uma efectiva força conservadora, que mantinha a estabilidade social e económica e promovia os interesses da América corporativa. Considerando a gestão científica do trabalho de um indivíduo na escola – com as configurações de classe, sexo e da raça e a estrutura hierárquica que acompanha esse trabalho – como natural ou como senso comum podia promover um modo de vida e cultura que iria ser funcionalmente útil na crescente economia capitalista industrializada e, cada vez mais, ‘Taylorizada’.

Para além dos fins específicos apresentados esta abordagem ao currículo, revelava também uma determinada cultura educacional promovida pelos virtuais fundadores do campo curricular. A escola, em vez de ser um local para a investigação intelectual, para a exploração da curiosidade, ou para a actividade criativa é retratada como um mecanismo no qual os alunos trabalham passivamente para alcançarem fins pré-especificados – fins que, muitas vezes, têm pouca ou nenhuma relação com os seus próprios interesses e histórias, mas que são presumivelmente adequados aos seus prováveis futuros. O ‘modelo fabril’ do desenvolvimento curricular que emerge nos primeiros anos do campo dá ênfase a uma

técnica ou racionalidade que se centra eficiência e previsibilidade. Para alcançar os fins da educação temos que saber de antemão os objectivos específicos que aspiramos, e devemos eliminar tanto quanto possível aquelas actividades que são um desperdício em termos de alcance daqueles objectivos. Devem ser eliminados os desejos dos alunos, as crenças, os conhecimentos e a meditação que são pouco científicas e irrelevantes. Portanto, e como destaca Kliebard (1995) para a eficiência social, colocar um currículo em prática implica tão somente um sentido real de impessoalidade que, juntamente com a procura da eficiência, neutralidade e objectividade o tornam no cunho da burocracia moderna.

Igualmente burocrática é a cultura educativa dos que trabalham nas escolas mergulhadas no espírito da eficiência. Esta cultura foi promovida por um sistema de que anunciava o início e o fim das classes, o desenvolvimento do ‘design’ da escola tipo ‘egg crate’ com compartimentos separados para diferentes disciplinas e a criação de uma nova classe de administradores educativos análogos à criação dos gestores intermédios nas empresas, que iriam ‘supervisionar a produção’, à proliferação do que Young², nos inícios do século passado denominou ‘rotina aborrecida’ da vida dos professores. Contudo, parece justo afirmar que a natureza do ensino sofreu uma significativa alteração com a implementação de ideias e valores dos primeiros teóricos do currículo, e que uma cultura de educação foi criada e que de uma forma muito significativa continua infelizmente a moldar a prática educativa. O professor tornou-se num gestor de pessoal (alunos) e materiais (textos e outros materiais curriculares) e num supervisor de um processo de produção (o alcançar de pequenos e pré-específicos objectivos) que de alguma forma está tão desligado dos seus interesses e valores, bem como dos seus alunos. Tornou-se num ‘expert’ em tarefas que supervisiona procedimentos tipicamente impessoais para que resultados previsíveis possam ser facilitados. Para além do mais, o professor tem disponível uma grande quantidade de informação ‘objectiva’ e dados (QI e outros testes, como por exemplo os modelos de assiduidade de anos anteriores e notas de avaliação, comportamentais, etc.) que pode ajudar no processo de encaminhar os alunos para as disciplinas e classes ‘apropriadas’, com a ajuda do processo da diferenciação curricular.

MATURIDADE CURRICULAR

Vários reparos poderiam ser feitos sobre o desenvolvimento histórico do campo curricular e seus efeitos futuros. Em primeiro lugar, seria um erro crasso assumir que o fetiche da gestão científica que rodeia o nascimento do campo destruiu propostas e princípios alternativos. É importante compreender que a escola de pensamento dominante, não apenas personificava compromissos antigos e igualmente apaixonantes, como também foi contestada durante a ascensão da gestão científica, gestão que infelizmente sobrevive ainda hoje. Igualmente, a articulação de propostas dos ‘Developmentalists’ e ‘Social Meliorists-Reconstructionists’, bem como as várias combinações de valores e ideias de todos os grupos de interesse do campo curricular, têm frequentemente acabado como estranhos aliados e com ‘compromissos menos calros,’ num dado tempo e como situação noutra

(Kliebrad, 1982). Não podemos assumir que qualquer escola de pensamento tenha dominado o campo curricular de maneira a obscurecer outras formas de teorizar e por em prática o currículo. Mesmo durante a época áurea da gestão científica havia indivíduos a favor de alternativas, nomeadamente Dewey, Kilpatrick e outros progressistas, bem como escolas e universidades alternativas que foram criadas e implementadas (Tietelbaum, 1993, 1995).

Em segundo lugar, temos poucos dados sobre o actual impacto que as ideias instrumentais na formação do campo curricular tiveram na prática educativa. Seria especulativo sugerir que as pressões que os professores sofreram vinham apenas e directamente dos modelos de gestão científica e de outras ideias que também prevaleciam na época. As relações entre a teoria curricular específica e educacional, a política educativa e a prática na sala de aula não reflectem necessariamente uma relação causa-efeito.

Contudo, há boas razões históricas e contemporâneas para pensar que as práticas escolares têm, de facto, sido significativamente moldadas pelo pensamento da eficiência social. Por exemplo, Cuban (1984) retratou a relativa constância de práticas educativas conservadoras ao longo do tempo, e muitos outros estudos retrataram o poder continuado de um currículo oculto que promovia a apatia, o respeito pela autoridade, o pensamento linear em diferentes situações contemporâneas. Ambos os modelos têm sido objecto de fortes críticas.

Também, os professores, como funcionários do estado e sujeitos a influências políticas locais e mais globais, são pouco imunes a quaisquer que sejam as correntes intelectuais e sociais contemporâneas que se assumam como preocupações centrais. Quer isto envolva a questão do que fazer com as crianças pobres e imigrantes no virar do século, ou quer envolva os problemas associados aos sem-abrigo, o flagelo da SIDA, e a literacia informática das últimas décadas, as instituições educativas têm sido pouco imunes à variedade de pressões públicas.

Em essência, as escolas e as universidades são instituições culturais cujos objectivos, valores e processos internos estão relacionados de forma complicada e por vezes contraditória à estrutura social no se inserem. Seria, de facto, estranho se não houvesse efeitos tangíveis do movimento da Eficiência Social curricular na prática dos professores.

Por fim, há continuidades significativas entre as ideias que levaram ao desenvolvimento do campo curricular e as mais recentes propostas e eventos educacionais. Estes, também, fazem da história dos estudos curriculares uma constante preocupação para aqueles que se interessam pelo futuro dos americanos e por outras possibilidades educacionais.

Por ventura, o indivíduo que tem tido mais influência na recente teoria e política curricular é Tyler – conhecidíssimo pelo seu papel como director da avaliação no famoso ‘Eight Year Study’ e pela síntese do ‘senso comum’ do campo curricular naquela que foi a Bíblia virtual do campo durante gerações, ‘Basic Principles of Curriculum and Instructions’ (Tyler, 1949). No último trabalho, Tyler demonstra aquilo que acabaria por ficar conhecida pela ‘lógica de Tyler’ e incorporou a escola como o senso comum do plano curricular. O livro de Tyler (essencialmente o seu conteúdo para um curso na Universidade de Chicago)

não representa um conto ou uma interpretação imaginativa da deliberação do currículo pois codifica a corrente dos pensadores desde que os fundadores a tinham advogado.

A ‘lógica de Tyler’ o modo de pensar linear que personifica e a sua ampla aceitação do ‘senso comum’ do campo deve um grande número de ideias e valores aos seus predecessores. Para além das importantes diferenças entre Tyler e Bobbitt, Charters e Snedden sobre o lugar da gestão científica e o alcançar dos fins económicos e sociais através do currículo, a sua orientação do desenho curricular partilha algumas importantes assunções epistemológicas subjacentes à primeira geração. Ambos vêem o conhecimento como uma entidade que pode ser transmitida de pessoa em pessoa. O carácter racional e calculista da ‘lógica de Tyler’ reflecte um modo de pensar e as deliberações que se iniciaram umas décadas antes, obviamente, reflecte também em um modo tipicamente ocidental de pensamento com raízes filosóficas e históricas mais profundas. No entanto, apesar de todo o seu poderio teórico e prático, Tyler não deixa de ser seriamente questionado. Na linha da frente de tais críticas situa-se Kliebard (1977), que aponta inúmeros problemas à teoria de Tyler – a natureza das fontes comuns das quais os objectivos terão de ser desenvolvidos, a derivação e a defesa dos valores que estão incorporados no espectro filosófico através do qual os objectivos têm que ser filtrados, e a falta de detalhes significativos incluídos dentro do processo como um todo. Dadas tais deficiências, prossegue Kliebard (1977: 65)

“Podemos indagar se há algum mérito na insistência dos teóricos em que o primeiro passo para fazer um currículo seja a especificação dos objectivos. Também é questionável se a definição de objectivos, quando estes representam metas externas alegadamente atingidas através da manipulação de experiências de ensino, é um caminho fértil para conceber o processo de planeamento curricular.”

Algumas ideias associadas a Dewey podem fazer parte das bases das críticas de Kliebard – por exemplo, que os meios e os fins da educação são mutuamente constitutivos, que o conhecimento da matéria disciplinar e o interesse dos alunos são aspectos do mesmo processo, que as condições do crescimento são condições da educação e que o social e o psicológico devem de algum modo ser integrados (Dewey, 1916). As assunções de Dewey desafiam muito claramente muitas das ideias subjacentes do campo curricular desde Bobbitt até Tyler. Estas assunções sociais e educacionais continuam a ter um efeito no pensamento educativo. Por exemplo, um movimento ‘Back to Basics’, especialmente poderoso no início da década de 70, foi no mínimo em parte uma tentativa de fazer o currículo mais sistemático e funcional, dominado por uma orientação ‘skill and drill’ que foi a resposta ao que muitos viram como uma grande preocupação com a ‘relevância’ e a educação aberta (que podemos considerar elementos personificados do pensamento do ‘Developmentalist’ e ‘Social Meliorist’ (Kliebard, 1995) nos anos 60.

Mais recentemente, o desenvolvimento dos ‘New basics’ promovidos pela ‘National Commission on Excellence in Education’ (1983) procurou forjar um currículo que respondesse às deficiências económicas, culturais e militares identificadas pela Administração Reagan. Procurou-se então um currículo utilitário para as escolas para que elas se apercebessem das necessidades e evitassem alegados perigos sociais.

As ideias da Nova Direita estão ainda ligadas a outra tentativa de fazer o currículo reflectir as necessidades não de um capitalismo industrial ou corporativo, mas do que foi apelidado de sociedade pós-industrial. Esta tentativa é a re-representação do movimento curricular no virar do século XX. As ideias de Bobbitt, Charter, Snedden, e Tyler estão assim ainda vivas e gozam de muito boa saúde na sociedade contemporânea.

COMENTÁRIOS FINAIS

Kliebard termina o seu trabalho de 1977, declarando que pela sua moderação, a sua sabedoria e o seu impacto, Tyler merecia figurar num possível passeio da fama do campo curricular. Mas o campo curricular, por sua vez, deverá reconhecer os princípios de Tyler: a versão de Tyler de como o currículo deve ser desenvolvido – não o modelo universal de desenvolvimento curricular. Tyler lançou as bases numa época de investigação curricular. A nova época está atrasada.

Gostaria de terminar esta análise destacando a criação do “Distinguished Contributions to Curriculum Award” através da Divisão B (‘Estudos Curriculares’) da ‘American Educational Research Association’. É o ‘passeio da fama curricular’. É importante salientar, que este prestigioso prémio foi criado em 1981 e Tyler foi galardoado nesse primeiro ano.

É também interessante referir que este prémio foi subsequentemente sancionado pela AERA (em oposição à Divisão B) em 1991, e que o vencedor do prémio desse ano foi Kliebard.

Muitos lutaram antes e durante a publicação de ‘Basic Principles of Curriculum and Instruction’ de Tyler, para não mencionar ‘The Curriculum’ de Bobbitt, para formular ideias, valores e teorias educacionais alternativas que pudessem ajudar a introduzir uma ‘nova época’ neste campo.

Talvez ninguém tenha tido mais influência, nos nossos dias, do que Kliebard. De qualquer modo, vejo este trabalho como parte dessa mesma luta, tal como construímos baseando-nos no trabalho dos outros no esforço de ajudar a construir uma nova abordagem curricular.

Referências Bibliográficas

- Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
Apple, M. e Weis, L. (1983) *Ideology and Practice in Schooling*. New York: Temple University Press.

- Bennett, W. (1988) *James Madison Elementary School: A Curriculum For American Students*. Washington: United States Department of Education.
- Bennett, W. (1994) *The De-Valuing Of America*. New York: Thomas Nelson.
- Bennett, W. e Bloom, A. (1991) *Madison Center for Educational Affairs*. New York: MCEA.
- Beyer, L. e Apple, M. (1988) *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. New York: State University of New York Press.
- Beyer, L., Feinberg, W., Pagano, J. e Whitson, J. (1989) *Preparing Teachers As Professionals: The Role of Educational Studies and Other Liberal Disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Bobbitt, J. (1912) The Elimination of Waste. *Elementary School Teacher*, 12, pp., 259-271.
- Bobbitt, J. (1913) Some General Principles of Management Applied to the Problems of City School Systems. In S. Parker (ed.) *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1. Chicago: University of Chicago Press, pp., 7-96.
- Bobbitt, J. (1918) *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, J. (1922) *Curriculum-Making in Los Angeles*. Chicago: University of Chicago.
- Callaghan, R. (1962) *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Charters, W. (1923) *Curriculum and Construction*. New York: MacMillan.
- Cuban, L. (1984) *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.
- Cubberley, E. (1916) *The History of Education*. Greenwood: Greenwood Publishing Group.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: The MacMillan Company
- Finn, Ch. (1991) *We Must Take Charge: Our Schools and Our Future*. New York: Free Press.
- Finn, Ch. (1996) *Education Reform 1995-1996*. Hudson: Hudson Institute
- Finney, R. (1917) Social Studies in Junior High School, *Journal of Education*, 86, pp., 633-634.
- Hirsch, E. D. (1987) *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Houghton Mifflin Co.
- Hirsch, E. D. (1999) *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*. New York: Anchor.
- Jackson, Ph. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Hirsch, E. D. (2002) *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Houghton Mifflin Co.
- Kliebard, H. (1975) The Rise of Scientific Curriculum Making and its Aftermath. *Curriculum Theory Network*, 5 (1), pp., 27-38.
- Kliebard, H. (1977) Curriculum Theory. Give Me a 'For Instance'. *Curriculum Inquiry*, 6, pp., 257-282.
- Kliebard, H. (1982) Education at the Turn of the Century: A Crucible for Curriculum Change. *Educational Researcher*, 11, pp., 16-24.
- Kliebard, H. (1995) *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge.
- Mattingly, P. (1975) *The Classless Profession: American Schoolmen in the Nineteenth Century*. New York: New York University Press.
- National Commission on Excellence in Education* (1983). Washington D.C.: The Commission on Excellence in Education. US Government Printing Office.
- Ravitch, D. (1984) *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*. New York: Basic Books.
- Ravitch, D. (1994) *National Standards in American Education*. Washington: The Brookings Institution.
- Ravitch, D. (1995) *Debating the Future of American Education*. Washington: The Brookings Institution.

- Ravitch, D. (2003) *The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn*. New York: Knopf.
- Smith, J. (1979) *Ella Flagg Young: the portrait of a leader*. Ames, Indiana: Educational Studies Press.
- Smith, J. (1994) Ella Flagg Young. In M. Schwartz Seller (ed.). *Women educators in the United States 1820-1993: A bio-bibliographical sourcebook*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, pp., 553-563.
- Snedden, D. (1921) *Sociological Determination of Objectives in Education*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- Taylor, F. (1911) *Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers.
- Tietelbaum, K. (1993) *Schooling for 'Good Rebels': Socialist Education for Children in the United States, 1900-1920*. New York: Temple Univ. Press.
- Tietelbaum, K. (1995) *Schooling for 'Good Rebels': Socialism, American Education, and the Search for Radical Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Tyack, D. (1974) *The One Best System. A History of American Urban Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Tyler, R. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wynne, E. (1972) *The politics of school accountability; public information about public schools*. New York: McCutchan Pub. Corp.
- Wynne, E. (1980) *Looking at Schools: Good, Bad, and Indifferent*. New York: Rowman & Littlefield.
- Wynne, E. (1993) *Reclaiming Our Schools: A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline*. New York: Merrill Publishing Company.

Notas

¹ Este argumento de Landon Beyer é extremamente importante, uma vez que, de forma algo precipitada se persiste algo precipitadamente em cunhar a obra “O Currículo” de John Franklin Bobbitt, como o marco inaugural da constituição do currículo como campo de estudos. Para uma análise mais detalhada desta questão *vide*, Paraskeva, J. (2004) *Here I Stand: A Long [R]evolution. Michael Apple and Progressive Critical Studies*. Minho: Universidade do Minho e Paraskeva, J. (2004) Introdução Crítica Uma Abordagem Simplista para um Fenómeno Complexo. J. Bobbitt. *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora. (N. T).

² A este propósito *vide* Smith, J. (1979). *Ella Flagg Young: the portrait of a leader*. Ames, Indiana: Educational Studies Press; e ainda Smith, J. (1994). Ella Flagg Young. In: M. Schwartz Seller (ed.). *Women educators in the United States 1820-1993: A bio-bibliographical sourcebook*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 553-563.

Correspondência

Landon Beyer, University of Indiana, EUA.
E-mail: labeyer@indiana.edu

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
Tradução de Suzana Guimarães (Universidade Católica Portuguesa)
e João M. Paraskeva (Universidade do Minho)
