



21(1):159-186
jan./jun. 1996

NOTAS PARA UMA GENEALOGIA DO *CURRICULUM* ESCOLAR¹

Flávia Terigi²

RESUMO — *Notas para uma genealogia do curriculum escolar.* Este texto aborda a análise do campo do currículo propondo algumas notas que mostram a emergência de sentidos sobre o mesmo que tiveram lugar ao longo da história da escolarização. As notas começam discutindo a posição essencialista subjacente às tentativas de estabelecer uma origem para o currículo, e destacam a emergência de novos sentidos, o retorno a sentidos anteriores e a adoção de sentidos antes ligados a outros conceitos. Como consequência dessa análise, a autora sugere que assistimos, em plena década de 90, ao surgimento de um novo processo de emergência de sentidos: a reconversão do *curriculum* de um sistema centrado no ensino para um sistema centrado na avaliação. Nos currículos nacionais, a avaliação estabelecida pelo poder central para todos os sujeitos escolarizados converte-se no verdadeiro *curriculum*.

Palavras-chave: *currículo, história da educação, genealogia.*

ABSTRACT — *Notes for a genealogy of school curriculum.* This paper analyses the field of curriculum by proposing some notes that show the emerging of senses that has taken place around it all along the history of schooling: The notes start discussing the essentialism that underlines the attempts of establishing an origin for curriculum, and they remark the emerging of new senses, the return to previous senses, and the adoption of senses that have been previously awarded to other concepts. As an outcome of this analysis, the author suggests that we now assist, in the 90's, to a new process of sense emergin: the reconversation of curriculum from a teacher-centered to testing-centered system. In the national curricula, testing fixed by central government for all people in school turns out to be real curriculum.

key-words: *curriculum, history of education, genealogy.*

Procurar uma tal origem é tentar encontrar “o que já estava dado”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces. É tentar levantar as máscaras para desvelar finalmente uma primeira identidade (Foucault, 1992: 10/1).

Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os infimos desvios — ou ao contrário as inversões completas — os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos — não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (ibidem, p.13).

O campo do *curriculum* tal como se apresenta hoje em dia

O campo do *curriculum* escolar foi ganhando espaço na literatura especializada a partir das conceptualizações da década de 60. Nesta época, o termo *curriculum*³, cuja utilização tinha ficado restrita a certos âmbitos académicos — em particular, à produção estadunidense —, começou a invadir a literatura pedagógica, amparado pelas conceptualizações que buscavam substituir a velha expressão *planos de estudo*⁴ por outra que abrangesse não apenas os documentos oficiais nos quais se prescrevia o que devia ser ensinado, como também o conjunto de processos que determinavam o que era efetivamente ensinado.

Qualquer aproximação à produção reunida desde então acerca do *curriculum* escolar permite formular uma dupla constatação: 1) que o campo apresenta uma enorme quantidade de produções, e 2) que estas agregam, ao impacto de seu número, a complexidade resultante de cobrir uma gama variadíssima de questões.

Para fins de ordenamento, e coincidindo com várias análises disponíveis, podemos dizer que as conceptualizações acerca do *curriculum*, que se traduzem nestas obras, abrangem o conjunto definido em termos de uma polarização: *curriculum* como texto versus *curriculum* como tudo o que é educativo.

No primeiro caso, homologa-se o conceito de *curriculum* ao de “documento escrito”. No segundo, produz-se um “alargamento” do conceito de *curriculum* que, em muitos casos — e estamos falando de produções com datas muito recentes —, faz com que ele corresponda a tudo o que é educativo, pela via de suas equivalências com as idéias de “prática escolar efetiva”, “aprendizagem real dos alunos”, etc.

A multiplicação e diversificação das temáticas que, aqui e agora, abrigam-se sob o conceito “*curriculum*”, fazem com que o mesmo resulte, por excessivo, insuficiente. É tanto o que abrange, que abrange tudo, ou quase tudo; o que é o mesmo que dizer que perdeu sua capacidade discriminativa.

Como resultado, os analistas coincidem em descrever o campo em situação de “explosão”, no sentido que se chegou a um estado no qual tudo o que acontece na instituição escolar e no sistema educativo é, de maneira indiferenciada, *curriculum* (De Ibarrola, 1983; Kemmis, 1988; Díaz Barriga, 1992). O efeito é paradoxal: a hipertrofia do campo estaria levando-o, segundo vários diagnósticos, a sua própria dissolução (por exemplo, Díaz Barriga, *idibem*).

O *curriculum* apresenta, então, um estado atual de tratamento que torna muito complexa a tarefa de realizar sua análise. Entretanto, aqui a tentaremos. Proporemos um conjunto de notas destinadas a historicizar este conceito cuja saturação tanto nos preocupa.

Por que um estudo histórico sobre *curriculum*? Porque temos necessidade de compreender este presente, esta “explosão” que hoje caracteriza o conceito, e entendemos que “seguir o filão complexo da proveniência” (Foucault, 1992:13) pode contribuir para tal compreensão. Ocupamo-nos do passado do conceito *curriculum* porque nos preocupa seu presente.

Não se trata de que um trabalho sobre *curriculum* deva referir as múltiplas ocorrências históricas do conceito, com o propósito de satisfazer uma ânsia de completude. Esboçaremos alguns traços, nos deteremos em alguns momentos, e assinalaremos alguns acontecimentos que destacamos nesta história; mas, em termos de exaustividade, este escrito não pode nem pretende substituir sequer a uma boa cronologia, muito menos aos trabalhos — incipientes, mas existentes — sobre a história do *curriculum* ⁵.

O problema da origem

Poderíamos “incursionar pelo passado” do *curriculum* buscando encontrar-lhe uma “origem” — aquele ponto no qual o conceito se encontrava em estado “puro”, que hoje estaria perdido pelos múltiplos significados que lhe foram atribuídos. Encontrada esta origem — o “verdadeiro” *curriculum* —, fariamos um esforço por separar, das “verdadeiras” manifestações do *curriculum*, aquelas que o desviam, afastando-o de sua essência verdadeira. Semelhante esforço apenas pode acabar em uma expedição punitiva pelo passado, e somente pode fazer-se, caso se decida — mas, sobre que base? — que as múltiplas ocorrências históricas em que o *curriculum* não se parece com aquilo que decidimos que ele é, não apenas são irrelevantes para sua compreensão atual, como tendem a ocultar sua essência ⁶.

Por outro lado, dispostos a buscar uma origem, encontraríamos dificuldades para escolher, entre tantas vozes autorizadas, a qual delas atribuir o mérito de haver determinado o começo, o ponto onde o conceito *curriculum* era o “verdadeiro” *curriculum*. Seleccionamos alguns exemplos, dentre os que nos oferece a literatura recente, a fim de possibilitar uma discussão sobre este problema.

O pedagogo Angel Díaz Barriga, com forte influência sobre seus colegas latino-americanos, por exemplo, considera que podemos falar de *curriculum*, apenas a partir das conotações específicas que o termo adquire na produção estadunidense desde a década de 45:

O conceito “currículo” é criado no contexto da pedagogia da sociedade industrial. (...) Se, na década de 20, já circulam ensaios que orientam a problemática curricular, é só depois da Segunda Guerra Mundial que aparecem as primeiras formulações com um maior nível de articulação. Entre os principais textos desse período se encontram “Princípios básicos do currículo” (Tyler, 1949) e “Elaboração do currículo” (Taba, 1962). Em consequência do exposto, sustentamos, como afirmação central deste ensaio, que a teoria curricular surge e se desenvolve nas linhas conceptuais da pedagogia estadunidense (Díaz Barriga, 1992:16/7).

Para este autor, o currículo, junto com a avaliação e a tecnologia educativa, são os três pilares do que chama “pedagogia da sociedade industrial” (Díaz Barriga, 1986). Em seu posicionamento, o currículo não é uma entidade preexistente que se ressignifica no quadro desta pedagogia, mas uma entidade constitutiva dela mesma. Por isto, descarta que o *concepto curriculum* se encontre devidamente articulado nos debates e documentos anteriores, mesmo quando estes tenham utilizado correntemente o termo: é o caso do trabalho de Franklin Bobbit *The curriculum*, de 1918, que se propõe a “apresentar parte da teoria necessária para as tarefas do *curriculum* desta nova época” (Bobbit, em De Alba et alli (comps., 1991:95).

Díaz Barriga não omite essas produções por desconhecê-las, mas porque busca destacar o que *verdadeiramente* é o *curriculum* — neste caso, um pilar pedagógico da massificação da sociedade industrial —, considerando todo o prévio apenas como algo preparatório ao *curriculum* verdadeiro. Dentre “todo o anterior” encontram-se, não apenas os debates e produções no mesmo campo estadunidense, mas toda ocorrência histórica do conceito. O termo pode ter sido usado, mas não o *verdadeiro curriculum*.

Segundo David Hamilton, historiador do *curriculum*, para encontrar sua origem devemos retroceder mais ainda: precisamente, até Glasgow, em 1633.

Um ponto de partida adequado seria o Oxford English Dictionary, que localiza a primeira fonte do curriculum nos registros da Universidade de Glasgow, de 1633 (Hamilton, 1991:197).

Em grande parte do artigo que referimos, Hamilton rastreia outras obras a fim de estabelecer se o Oxford English Dictionary seria o autêntico começo da utilização do termo. Ou seja, para o autor, a “origem” do *curriculum* está menos ligada à produção de sentidos e mais à ocorrência terminológica. Nesta busca, e

apesar da estreita união de sentidos dos termos “*ordo*” e “disciplina” com o de *curriculum*, o autor prefere identificar a origem do termo com o que considera sua primeira utilização efetiva.

Finalmente, Kemmis cita criticamente a Marsch, para quem a origem do *curriculum* remonta a Platão e Aristóteles.

“O termo *curriculum* tem uma longa história. Foi utilizado por Platão e Aristóteles para descrever os temas ensinados durante o período clássico da civilização grega” (Marsch, citado em Kemmis, 1988:32).

O caso de Marsh é particularmente ilustrativo. Kemmis registrou como seu propósito de mostrar a continuidade do emprego do termo *curriculum*, o mais longe que fosse possível, levou-o a atribuir aos filósofos gregos, concretamente a Platão e a Aristóteles, o uso de um termo latino ... (Kemmis, 1988:32).

Recapitulando: três autores, três origens. Não se trata de julgar, indicando quem acertou a busca da “verdade histórica”. Parece claro que ir ao passado, em busca da origem, leva-nos a encontrá-la naquele ponto em que o *curriculum* se parece ao que hoje acreditamos que é, ou pensamos que devesse ser:

- * se o *curriculum* é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Díaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 20.
- * se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade européia, como propõe Hamilton;
- * se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele⁷.

Além disso, tal busca deixa-nos expostos à aparição de um documento mais antigo, de uma citação ainda mais anterior, que se possa reconhecer como a verdadeira origem. Não cessam de ressoar aqui as palavras de Bourdieu: “os historiadores não escapam sempre a uma forma sutil de mistificação (...) Toda sua postura de especialistas nas fontes e nas origens leva-os a situarem-se na lógica mítica das origens e do primeiro começo (...) A busca da superação distintiva encaminha-os a retrocederem sempre mais no passado, a mostrar que tudo começou antes do que se havia pensado, a descobrir os predecessores dos precursores, a descobrir os signos portadores dos signos anunciadores” (Bourdieu, 1980:4).

Temos, então, *curriculum* como indicação do que se ensina, *curriculum* como plano estruturado de estudos, *curriculum* como ferramenta pedagógica da sociedade industrial. Não discutiríamos a legitimidade de cada um destes conceitos; são sentidos historicamente construídos de *curriculum*. O que tornamos discutível é a necessidade de considerar um destes sentidos como o “verda-

deiro” *curriculum* e, conseqüentemente, de excluir os demais. Por que e sobre que base decidir que um sentido historicamente construído sobre o *curriculum* não é o *curriculum*? Façamos o exercício de levar ao extremo o argumento de cada origem. Os resultados podem ser ilustrativos na hora de pôr em discussão este problema.

O *curriculum* origina-se quando se originam prescrições sobre o ensino

Forçando-a um pouco, esta é a posição de Marsh: que encontra o *curriculum* na Grécia clássica porque sustenta que o *curriculum* são as matérias de ensino oferecidas ou prescritas, e encontra matérias de ensino oferecidas ou prescritas na Grécia clássica. Se este é o sentido, *curriculum* existiu sempre que houve prescrição sobre o ensino e, portanto, sempre que tenha existido intencionalidade na educação; na periodização de Braslavsky, haveria *curriculum* desde que se produz a diferenciação do social e do educativo, processo que se encontra plenamente desenvolvido nas sociedades segmentadas (Braslavsky, 1991).

Com o mesmo critério — homologar o *curriculum* com as prescrições sobre o ensino —, poderíamos nos deter nas prescrições sobre o que ensinar, as quais caracterizam os sistemas pedagógicos dos teóricos históricos da educação. Nesta linha, por exemplo, Kemmis revaloriza uma história dos métodos de ensino (a de Broudy) porque sustenta que a cada um dos grandes nomes da pedagogia — destacados por Broudy —, pode-se fazer corresponder sua teoria em estado prático sobre o *curriculum*, já que inclui idéias sobre o que se deve ensinar (Kemmis, 1988). O exemplo que pode parecer fácil ao leitor é Comenius — que desenvolveu um sistema completo de conteúdos de ensino, graduando-os de acordo com etapas⁸ —, mas não é o único. As quatro etapas de ensino postuladas por Herbart, por exemplo, constituem uma metodologia para tomar as seis áreas de experiência — a sociedade, a humanidade em geral, a divindade, o mundo externo, a lei e as relações estéticas — e apresentá-las à mente na ordem correta; estas seis áreas da experiência seriam sua idéia acerca do que se deve ensinar, a tal ponto que Bowen afirma que Herbart “define o *curriculum* como um corpo organizado de conhecimentos o melhor calculado possível para que esteja em relação com as condições da mente” (BOWEN, 1986, tomo III: 310).

Poderíamos aprofundar a análise de Herbart, ou nos dedicar a outros grandes nomes, mas, antes, convém analisar se este é o caminho adequado para uma genealogia do *curriculum*. Neste trabalho, sustentaremos que não: que “sempre” tenham existido idéias sobre o que se deve ensinar não significa que “sempre” tenha existido o *curriculum*⁹.

Revisemos o ponto. O fato de que os grandes nomes da pedagogia tenham

tido uma idéia de *curriculum*, pelo menos em estado prático, leva a sustentar que uma história dos métodos de ensino constitui “um ponto de partida útil para analisar a história do *curriculum*” (Kemmis, 1988:36). Mas, se fosse assim, também uma história das instituições educativas poderia ser um bom ponto de partida, ou uma história dos atores ou agentes educativos; e isso porque em todos esses casos há uma idéia em estado prático sobre o que se deveria ensinar, ou o que se deveria aprender ...

Desde tal perspectiva, em nosso modo de ver excessivamente ampla, *toda* história da educação e da pedagogia seria necessariamente uma história do *curriculum*. Algo similar a isto parece supor Lundgren, que inventa a expressão *códigos curriculares* e, a partir daí, reconstrói uma história do *curriculum* e de seus códigos, que é uma completa história da educação ocidental desde a antiguidade clássica até nossos dias (Lundgren, 1992).

A proposta merece ao menos uma objeção dirigida à sua generalidade, e à sua correlata indeterminação: estamos, uma vez mais, na tentação, heurística-mente pouco útil, de identificar o *curriculum* como *tudo o que acontece em educação*. Se a história dos pedagogos contribui, tanto quanto a história das instituições, ou dos atores; e mesmo se coisas diferentes vêm contribuir, mas todas elas são igualmente constitutivas do sentido do termo *curriculum* nas discussões atuais — embora não possamos dizer em quais aspectos —, é porque algo específico se perdeu. É certo que abarcando toda a educação, consegue-se que o *curriculum* não fique de fora; mas, definitivamente, uma vez que se olhe para dentro, fica difícil decidir o que, de toda a massa de fenômenos que abrangemos, é o *curriculum*.

O *curriculum* origina-se quando se origina o termo *curriculum*

Analisemos agora a segunda origem possível: o *curriculum* tem sua origem em Glasgow porque ali se utiliza o termo *curriculum* para referi-lo a um plano de estudos.

É fácil dizer “o *curriculum* não existia porque a palavra *curriculum* não existia”; é fácil, digamos, refutar a Marsh. Mas isto não autoriza automaticamente a dizer “o *curriculum* existe a partir do momento em que a palavra *curriculum* começa a ser utilizada”. Esta posição, que parece identificar a origem pela designação, merece, pelo menos, duas objeções.

A primeira é que não é possível sustentar que todos os sentidos do termo se constróem quando o termo surge. Proponhamos um exemplo de outro âmbito: embora o termo “Europa” seja de origem muito antiga e já fosse utilizado pelos gregos, seu uso não inaugura todos os sentidos que seria possível atribuir-lhe; de fato, entre os gregos, “Europa” designava a grande península situada ao nor-

te do Mediterrâneo, era pouco mais que um mero termo geográfico, e apenas no século IX, através do império carolíngio, começou a representar uma *civilização*, a tal ponto que Bowen fala da “origem da Europa” justamente no século IX (Bowen, tomo II:26). Por outro lado, o sentido que poderia ter o termo Europa no século IX não era o mesmo que aquele adquirido com a configuração dos estados nacionais; nem aquele que tem hoje, mediando os processos de constituição do Mercado Comum Europeu.

Dito de outro modo, pode-se gerar o termo, mas não se esgotam seus sentidos. Não parece justificado buscar a origem do *curriculum* procurando o nascimento do termo e, postulando, a partir daí, uma linha de continuidade de sentido até o presente. Sem dúvida, uma genealogia do *curriculum* deve incluir a emergência do termo; mas não deve ser reduzida a ela. Pense-se que um elemento constitutivo do sentido atual do *curriculum* — prescrição sobre o ensino — existe muito antes da aparição do termo.

O problema, contudo, não é de Hamilton e do *curriculum*, mas de toda a história da educação. Os historiadores da educação cuidam para evitar os anacronismos: seja as formas anacrônicas que provém do erro cronológico — como colocar algo em um tempo no qual nunca poderia haver existido —; seja as formas que procedem, como assinalou Hamilton, de “impor a linguagem do presente à escolaridade do passado” (Hamilton, 1991: 187) — tal como falar, por exemplo, de *política educativa carolíngia* (Bowen, 1986, tomo II:33) —. Porém, levada ao extremo, esta posição pode incorrer no erro inverso de supor que, desde que algo existe, toda vez que se designe algo com esse mesmo nome, será a mesma coisa e terá os mesmos sentidos. Ao longo dos últimos séculos, os sentidos que adquiriu o termo *curriculum* ultrapassam em muito a idéia de ordem e sucessão, e também a idéia de plano de estudos. De modo que, embora se possam encontrar planos de estudos e *curricula*, agora e no século XVII, nunca afirmaria que se trata da mesma classe de coisas.

A crítica pode ser melhor entendida caso se proceda a uma analogia com as recentes produções sobre a história da escola. As instituições chamadas escolas existem desde há muito tempo; mas, as histórias da escola não são as histórias de quaisquer instituições que tenham sido chamadas “escolas”, mas de um tipo especial de instituição educativa característica dos sistemas educativos modernos: para Varela e Alvarez-Uría, da “escola nacional em seu sentido preciso: espaço de governo dos filhos das classes desfavorecidas” (Varela e Alvarez-Uría, 1991:14, nota de rodapé). Os atuais historiadores da escola seriam imensamente críticos, por exemplo, com o trabalho de Marrou sobre a educação na antigüidade, pela maneira em que este categoriza como o mesmo tipo de escola (que chama antiga) instituições tão diversas como a escola rabinica, o catecumenato cristão e as escolas medievais (Marrou, 1965). Para os historiadores da escola, esta poderá compartilhar traços com instituições homônimas de outras épocas e, inclusive, poderá dizer-se que herda elementos das mesmas;

mas, de modo específico, afirmarão que a “o surgimento da Escola é um fenômeno altamente disruptivo na história da educação” (Pineau, 1993:2), e o situarão no século XIX: “a escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para as crianças das classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais de um século de existência” (Varela e Alvarez-Uría, 1991:14)¹⁰.

A segunda objeção, suscitada pela identificação da origem com a designação, é a de que não é possível sustentar que tudo que tenha sido anterior ao surgimento do termo *curriculum* é irrelevante para o estudo do *curriculum*. Pense-se que outro elemento constitutivo do significado de *curriculum* é o de ordenamento do ensino e que, nessa direção, o *curriculum* da Universidade de Glasgow combina as idéias preexistentes de *ratio* e *ordo*, cujo estudo consideramos central em uma genealogia do *curriculum*. “*Ratio*, que, em geral, se traduz por “razão”, tinha, na realidade, numerosas acepções entre aquelas que se atribuía a uma teoria, doutrina ou soma sistematicamente ordenada de conhecimentos. Compartilhando este último significado, *ordo* continha, além disso, a idéia de dispor as coisas em sua correta sucessão” (Bowen 1986, tomo II:549. O sublinhado é nosso). Uma história da *ratio* é também uma história do *curriculum*, e isto em um sentido muito mais particular do que uma história geral da educação. O *Ratio Studiorum* jesuíta acrescenta ao caráter prescritivo, compartilhado com formulações que o precederam no tempo — *otrivium* e *oquadrvium* que destaca Marsh, por exemplo —, a idéia de ordem e seqüência que Hamilton encontra no *curriculum* da Universidade de Glasgow, mas, acrescenta algo que o *curriculum* de Glasgow não tem: o fato de constituir uma prescrição organicamente estabelecida, segundo seu modo de elaboração e sua expressão regulamentadora, para abranger um sistema de instituições sumamente complexo e em expansão, como era o sistema dos colégios jesuíticos em todo Ocidente. E, no entanto, o *Ratio* jesuíta antecede ao *curriculum* de Glasgow em mais de trinta anos¹¹. Uma história do *curriculum* que começasse apenas em Glasgow, deixaria o *Ratio Studiorum* de fora.

O *curriculum* origina-se como ferramenta pedagógica da sociedade industrial

Vamos à terceira origem. Na posição de Díaz Barriga, o *curriculum* origina-se nos Estados Unidos do pós-guerra¹². Embora concedendo aos debates e produções precedentes o estatuto de curriculares, a origem do *curriculum* estaria localizada, no máximo, ao final da década de 10. A posição do autor, que apresenta alguma variação cronológica, é firme no que poderíamos chamar contextual: “o conceito ‘currículo’ é criado no contexto da pedagogia da sociedade industrial. Apenas por uma extensão arbitrária este vocábulo aplica-se à organização do conteúdo temático em circunstâncias históricas diversas às de

sua origem” (Díaz Barriga, 1992:16).

Como nos outros casos, tentaremos analisar o que Díaz Barriga encontra nos Estados Unidos do pós-guerra, para compreender qual o sentido de *curriculum* que é então inaugurado, e prosseguir argumentando acerca do que fica excluído com a adoção desta nova origem.

Para o autor, *curriculum* não é qualquer prescrição sobre os conteúdos do ensino; tampouco é suficiente que se acrescente a ordem e a sequenciação. *Curriculum* é uma ferramenta pedagógica que substitui a antiga didática; que subordina a educação à uma visão efficientista e utilitarista apresentada como ideologia científica; e que impõe aos processos de prescrição sobre o que se deve ensinar uma lógica de construção — o chamado planejamento curricular — para a qual se geraram conceitos inteiramente novos: diagnóstico de necessidades, objetivos, perfil do egresso, modelos institucionais, etc. “A lógica interna do ‘curricular’ preocupou-se com o desenvolvimento de habilidades técnico-profissionais requeridas para a incorporação do sujeito ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla. O ‘controle’, como determinação exata do conteúdo a ser ensinado, do comportamento (conduta) que se deseja obter, da ‘necessidade’ por satisfazer, converte-se no eixo desta problemática (Díaz Barriga, 1992:26).

O que o autor encontra é uma configuração completamente nova da educação, a qual considera a serviço da articulação entre educação e estrutura econômica. Dois sentidos se destacam: o desta articulação, e o daquela configuração. Com mais esforço, detecta-se um terceiro: a articulação de um campo de reflexões sobre o *curriculum*. Poderíamos assinalar que as prescrições sobre o ensino haviam sido objeto de debate muito antes — uma vez mais, retenham-se os debates sobre a *ratio* e a *ordo* -; mas convenhamos que, então, o campo não podia constituir a si próprio como curricular. A refutação desta nova “origem” não deveria passar pela discussão acerca do caráter novo destes sentidos, ou da legitimidade de acrescentá-los ao termo *curriculum* — são sentidos historicamente construídos e outorgados, e nenhum discurso erudito está autorizado a apagá-los, a não ser pelas indicações dos outros sentidos historicamente construídos de *curriculum* que ficam fora desta definição.

Já apontamos pelo menos dois, em nossas discussões anteriores: o sentido de prescrição sobre o ensino, e o de ordem e sucessão. Estes dois sentidos não se anulam no *curriculum* estadunidense: trata-se de uma articulação de novos sentidos, característicos da programação tecnológica do *curriculum*.

Mas há mais. A postura do autor desautoriza falar de *curriculum* em outros momentos históricos e em outros contextos de produção. Com isto, ficam de fora ainda as utilizações expressas do termo, que Hamilton resgata. Ficam de fora, além disto, os estudos que pretendam analisar a problemática curricular em outros países com processos de estruturação econômica diferentes. E, pela excessiva ênfase posta na organização peculiar do conteúdo temático que pro-

duz a planificação tecnológica do *curriculum*, característica da sociedade estadunidense, ignoram-se as evidências de uma transnacionalização dos *curricula* e do discurso sobre o *curriculum*, prévia à conformação do discurso estadunidense sobre *curriculum*.

Um trabalho recente (Benavot et alli, 1991) descreve as matérias que compõem os *curricula* obrigatórios do nível elementar, em um grande número de países desde a década de 20. Os autores analisam o conteúdo formal dos *curricula* de diversos países neste século, e mostram que nas últimas décadas o quadro essencial do *curriculum* se fez surpreendentemente inquestionável: um núcleo de matérias (língua, matemática, ciências naturais, ciências sociais, artes e educação física) aparece na maioria dos *curricula* oficiais, em todos os períodos analisados, e generaliza-se ainda mais com o tempo. A promoção universal de um grupo de matérias centrais, às custas do tempo dedicado a outras matérias, vê-se confirmada pela natureza dos conflitos curriculares que surgem em cada país: os mesmos centram-se em questões específicas (por exemplo, o ensino da evolução), considerando-se definitiva a natureza essencial da estrutura curricular.

Os autores defendem a tese de que os processos de normalização e estabilização dos *curricula* nacionais estão estreitamente vinculados ao desenvolvimento de modelos de sociedade estandardizados: “o conteúdo dos *curricula* escolares, especialmente os *curricula* de massas, está estreitamente vinculado ao desenvolvimento de modelos de sociedade padronizados e ao predomínio, cada vez maior, de modelos de educação padronizados como parte integrante dos referidos modelos gerais. Estes modelos de sociedade e de educação modernos e a interrelação dos mesmos são semelhantes em todo o mundo e produzem sistemas educativos e *curricula* escolares surpreendentemente afins” (Benavot et alli, 1991:318).

Necessariamente, isto não discute o núcleo da tese de Díaz Barriga: pode-se seguir afirmando que o *curriculum* se desenvolve em um determinado modelo de sociedade: a sociedade industrial estadunidense — e logo se estende a outros países, adquirindo um enganoso caráter transnacional que oculta sua origem nacional. Quando e de que maneira se produziu um fenômeno como este já seria mais difícil de explicar; mas a tese, em princípio, pode ser mantida ... exceto porque o trabalho de Benavot et alli começa na década de 20 — isto é, antes que se configure o discurso curricular estadunidense —, e, no entanto, eles encontram que desde então “o discurso curricular tem uma natureza mais universalista e de âmbito mundial que particular e de âmbito local”, em consequência da qual podem organizar facilmente seus dados em categorias gerais: “diríamos que estavam escritos para ser codificados”. Esta interpretação direta “sugere a importância dos processos transnacionais para o desenvolvimento dos *curricula* escolares” (Benavot et alli, 1991:323).

Pontos de emergência

Uma vez mais: não se trata de rejeitar sentidos, mas de sustentar a impossibilidade de encontrar uma origem “verdadeira”. Trata-se de renunciar a esclarecer historicamente a essência do *curriculum* e, portanto, mostrar como essa essência foi degradando-se e como podemos restituir-lhe sua identidade. Trata-se de estar especialmente atento para não sair buscando no passado um espelho do que acreditamos que hoje é ou deveria ser o *curriculum*, que termine expulsando do conceito seus sentidos característicos. Trata-se, então, de compreender como este grande significante que é o termo *curriculum* foi recebendo historicamente diferentes significados; como foi se ampliando seu alcance; como foi se transformando seu sentido; como foi incorporando significações próprias de termos precedentes; como chegamos à saturação pela qual *curriculum* é — parafraseando a Dubet, que referiu uma situação análoga para o conceito “identidade” em Sociologia (Dubet, 1989) — “ tudo e seu contrário”.

Por isso, preferiremos falar de pontos de emergência, e não de origens. A origem remete ao ponto mítico em que algo começa a existir; afasta suas ocorrências anteriores e supõe sua identidade subsequente. A emergência, ao contrário, é “a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o movimento brusco pelo qual elas saltam dos bastidores para o teatro” ... (Foucault, 1992:16). A idéia de emergência, além de enfatizar o componente de irrupção, tem outro matiz que interessa destacar: nada diz sobre a origem, nem sobre o destino daquilo que irrompe. Não traça nenhum caminho, não nos diz de onde vem, nem em que devirá. Está, portanto, aberta à contingência. Aqui interessa-nos destacar para o leitor pontos de emergência de sentidos para o *curriculum*: de novos sentidos, mas também de reenvio a sentidos anteriores, e de adoção de sentidos outrora referidos a outros conceitos.

O empreendimento não está isento de dificuldades; particularmente, fica exposto à acusações de anacronismo — no sentido de Hamilton —, e à indicações de ausências. Trataremos de mostrar o termo *curriculum* em suas múltiplas ocorrências, mas também as ocorrências de outros conceitos com os quais o termo foi sendo carregado. Não em todas as ocorrências — isso é impossível — mas na maior variedade delas. “O sentido histórico, tal como Nietzsche o entende, sabe que é perspectivo, e não recusa o sistema de sua própria injustiça” (Foucault, 1992:22). Nesta direção, sublinhamos que as notas selecionadas são umas entre muitas possíveis. A vantagem destas notas, com as quais se pode concordar ou das quais se pode discordar, é que não buscam um sistema cronológico¹³ — ainda que, em princípio, adotem uma ordem cronológica para sua apresentação¹⁴ —, nem fidelidades voluntárias a sentidos pré-estabelecidos, mas tentam, em sua dispersão, abranger algumas práticas discursivas em torno de um termo, *curriculum*, com a finalidade, se se quiser iluminista, de compreendê-lo melhor.

Os sentidos do *curriculum*

Sem pretender remontar a uma origem, ao longo de nossas discussões anteriores destacamos a emergência de diversos sentidos específicos, começando pela idéia de *curriculum* como prescrição acerca do ensino, e mais especificamente dos conteúdos do ensino. Interessa destacar que, apesar da enorme disparidade de definições de *curriculum* com as quais se conta hoje em dia, e de qualquer forma, que se possam especificar suas diferenças, a idéia de prescrição está presente em boa parte das conceptualizações dos teóricos do campo. Vejamos algumas delas:

* A partir de uma perspectiva sociológica, citaremos Eggleston:

... ao currículo interessa a apresentação do conhecimento e compreende uma pauta, instrumental e expressiva, de experiências de aprendizagem destinadas a permitir que os alunos possam receber esse conhecimento dentro da escola. Esta pauta de experiências de aprendizagem é de tal natureza que responde à idéia que a sociedade tem da essência, da distribuição e da acessibilidade do conhecimento e está, portanto, sujeita à mudança (Eggleston, 1980:25. O grifo é nosso).

* A partir de uma perspectiva da conduta, citaremos Johnson:

*... curriculum é uma série estruturada de objetivos pretendidos de aprendizagem. O curriculum é o que **prescreve de forma antecipada** os resultados da instrução* (Johnson, 1981:73. Citado em GIMENO Sacristan, 1991:169. O grifo é nosso).

* A partir da perspectiva do *curriculum* como processo, retomaremos Stenhouse:

*Um curriculum é uma tentativa para comunicar os **princípios e traços essenciais de um propósito educativo**, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transportado efetivamente à prática* (Stenhouse, 1991:29). O sublinhado é nosso).

Em um sentido muito concreto, que é o uso em seu campo discursivo, o *curriculum* acolhe esta idéia básica de prescrição sobre o ensino. Hamilton ilumina um modo específico de entender a prescrição: uma certa seqüência, uma determinada ordem, que produz o *curriculum* entendido como plano de estudos. O *Ratio Studiorum*, nunca chamado de *curriculum*, incorpora um sentido também característico: as prescrições concretas sobre os conteúdos de ensino que têm por objeto regular, normalizar, homogeneizar o que se ensina, em um número relativamente amplo de escolas que constituem um sistema educativo,

mesmo quando seja diferente do moderno, caracteristicamente nacional.

A configuração dos Estados Nacionais europeus e a constituição da nova categoria *cidadão* geram esforços das administrações estatais por definir uma instituição educativa específica: a que se chamará de escola moderna. Entre as condições sociais de surgimento da escola nacional, destacam-se a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância — dotados de tecnologias específicas e códigos teóricos —, o desmonte de outros modos de educação, e a imposição da obrigatoriedade escolar (Varela e Alvarez-Uría, 1991). Mas falta, em nosso entender, mencionar outra condição central, constitutiva da escola nacional: a discussão de planos educativos nacionais. Porque o espaço institucional que se cria com a escola moderna, ou a escola nacional, não é um puro espaço de reclusão com finalidades repressivas: é um espaço produtivo, cujo resultado será o cidadão. Independentemente de seus avatares legislativos (Bowen, 1986, tomo 3:318 e seguintes), os programas educativos da Revolução Francesa constituem aqui um novo ponto de emergência de um sentido característico do *curriculum*: estes programas interessam por constituir planos de alcance nacional, destinados a prescrever, a partir do Estado, a orientação geral, a organização e os conteúdos de ensino repartidos pelo sistema educativo nacional que começa a ser construído.

Analise-se, por exemplo, o *Informe sobre a organização geral da Instrução Pública*, apresentado por Condorcet à Assembléa Nacional Legislativa em nome do Comitê de Instrução Pública, em abril de 1792. Contém uma proposta de graduação do ensino¹⁵, uma previsão de destinatários e docentes para cada grau da instrução, e uma indicação expressa dos conteúdos a ensinar em cada um. Por exemplo, para as escolas primárias, estabelece:

Ensinar-se-á nestas escolas a ler e a escrever, o que supõe necessariamente algumas noções gramaticais; acrescentar-se-ão as regras da aritmética, os métodos simples para medir exatamente um terreno e um edifício; uma descrição elementar dos produtos do país, dos procedimentos da agricultura e das artes; o desenvolvimento das primeiras idéias morais e das regras de conduta que delas derivam; enfim, dos princípios da ordem social que se possam pôr ao alcance da infância” (Condorcet, 1792:133).

As prescrições seguem grau por grau, e atingem um nível de detalhamento surpreendente. Não se pode deixar de pensar que a idéia de prescrição generalizada já estava disponível por obra dos jesuítas, cuja expansão pelo território europeu garantiu a extensão de sua idéia de educação sistemática. Mas os planos e programas da Revolução Francesa — mesmo quando não atingem as características dos planos de estudo próprios do *curriculum* de Hamilton, e mesmo quando não atingem, em última instância, a concretude na realidade educativa francesa da época —, acrescentam à idéia de plano geral, para todas as escolas

características do *Ratio*, a preocupação estatal com uma política de ensino que incluía a regulação dos conteúdos, sendo sua aparição sob um formato legal um efeito importante de seu caráter público.

A partir da Revolução Francesa, esta idéia de plano geral prescrevendo conteúdos do ensino fica consolidada. Por isto, debates como os franceses são característicos da emergência dos sistemas educativos modernos. Em nossa perspectiva, são debates curriculares, no sentido que afetam a seleção e organização dos conteúdos nos sistemas de ensino. Independentemente de que se forme um campo específico para teorizar tais debates e de que, mais tarde, o processo de construção dos *curricula* nacionais possa tecnologicizar-se — como Díaz Barriga mostra que ocorreu nos Estados Unidos —, os processos de construção dos sistemas educativos nacionais durante o século XIX supõem processos de seleção, organização e prescrição de conteúdos, que atingem um notável grau de homogeneidade; se recordarmos o que mostra o estudo de Benavot e outros, em especial se compararmos as matérias centrais da instrução primária que este estudo identifica (língua, matemática, ciências naturais, ciências sociais, artes e educação física) com os conteúdos que Condorcet submete à discussão 120 anos antes.

São os debates em torno da constituição dos sistemas educativos nacionais os que produzem as primeiras articulações de grande escala entre conteúdos de ensino e estrutura social. A este quadro, o que a produção estadunidense acrescenta é um sentido específico: já não se trata de construir uma proposta de estudos destinada a constituir o cidadão, mas de construir o sujeito característico da sociedade industrial. O procedimento pensado para permitir esta construção foi a transposição dos processos racionais próprios da produção industrial ao planejamento da instrução. Este é o sentido do termo *curriculum* a que remete a produção estadunidense: uma ferramenta tecnológica para adequar o conjunto da educação às exigências de conformação da sociedade industrial, e em um sentido mais geral, um pensamento sistemático não apenas sobre o que prescrever, mas sobre como fazê-lo.

O que Díaz Barriga localiza como origem é resgatado aqui como novo ponto de emergência: a publicação, em 1949, dos *Basic Principles of Curriculum and Instruction (Principios Básicos del Currículo*, em sua versão espanhola) (Tyler, 1971). Em termos da programação curricular, a referência à obra de Tyler resulta imprescindível¹⁶. Os *Basic Principles* de Tyler abrem a perspectiva tecnológica do projeto curricular: “o principal impacto de sua ‘teoria’ do *curriculum* centraliza-se no estabelecimento de uma noção mais refinada da tecnologia do desenvolvimento curricular”. Proporcionam “um guia de como construir um *curriculum* com as limitações de um sistema educativo cujo caráter e estrutura já vêm estabelecidos pelo estado” (Kemmis, 1988:63).

Trata-se da primeira obra sobre projeto curricular que tem um impacto de longa duração no campo¹⁷. A partir daí, a perspectiva tecnológica do *curriculum*

foi somando continuadores. Entre os principais, interessa destacar a publicação, em 1956, de *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, editado por Benjamin Bloom. A popular “taxonomia de Bloom” (Bloom e colaboradores, 1981) constitui, ao mesmo tempo, uma compatibilização de objetivos educacionais entre os diversos estados dos Estados Unidos e um convite — longamente aceito *a posteriori* — para planejar o ensino com base em metas observáveis, expressas como objetivos comportamentais (Hogben, 1972), convite recolhido, entre outros, por Gagné (Gagné, 1967).

Até aqui, a genealogia do curriculum parece progressiva: trata-se sempre de prescrições sobre o ensino, às quais somam-se a ordem e seqüenciação, a generalização para numerosas escolas, a oficialização mediante políticas estatais, e uma tecnologia de projeto. Esta impressão de progresso é inteiramente discutível; mas, aqui não entraremos nessa discussão, senão que apresentaremos duas rupturas importantes, corporificadas em duas obras: *Life in Classroom* (1968) e *Knowledge and Control* (1971)¹⁸.

Philip Jackson publica em 1968 uma obra de enorme impacto, intitulada *Life in Classroom* (*La vida en las aulas*, na versão espanhola). Constitui uma ruptura no que, até o momento, havia seguido, apesar de tudo, uma linha de continuidade — considerar o *curriculum* como uma prescrição —, porque discrimina entre *curriculum* real e oculto. Destaca aqueles aspectos da vida nas aulas — os grupos, o elogio, o poder — que ensinam conteúdos que não estão prescritos em nenhum *curriculum* formal, sendo o fato de que são aprendidos nas escolas, ainda que não estejam prescritos, o que os convertem em *curriculum*. Este texto desloca o sentido do que está prescrito e deve ser ensinado, ao efetivamente aprendido. Abre uma linha de trabalho — que se diversificará com o tempo —, centralizada de uma maneira ou de outra no estudo dos fatores “não prescritos” que influem na eficácia do “prescrito”.

O conceito “*curriculum* oculto”, surgido quase como um conceito analógico destinado a mostrar a eficácia formativa dos elementos não prescritivos do cotidiano escolar, fundou conceptualmente a possibilidade de começar a ir mais além do *curriculum* como prescrição. Tal possibilidade foi seguida com sucesso em várias direções, algumas das quais enumeraremos aqui.

Apple e King, por exemplo (1983), através de suas análises da influência da organização de tarefas dos alunos nos jardins de infância para a constituição de hábitos funcionais ao trabalho industrial, instauram a questão da contribuição do *curriculum* à reprodução da força de trabalho nas sociedades industriais, na linha das chamadas *teorias da reprodução* (Baudelot e Establet, 1990; Bourdieu e Passeron, 1981; Bowles e Gintis, 1985). Outros trabalhos (por exemplo, BERNSTEIN, 1988) enfatizam a linha da reprodução cultural. Recentemente, incorporaram-se trabalhos sobre o papel da escola, e mais concretamente da organização do *curriculum* escolar, na socialização política (por exemplo, Morgenster de Finkel, 1991).

Encontramos outra linha de trabalho que amplia o conceito de *curriculum* oculto nos estudos sobre os processos de interação em aula. Aqui é mais difícil destacar alguma obra, entre outras razões, porque muitos dos trabalhos sobre esta questão não nascem no quadro de preocupações curriculares. Trabalhos como o de Flanders (1970), um clássico na matéria, analisam as interações professor/alunos, ou alunos entre si, com a finalidade de esclarecer questões que, embora interessem ao nosso tema, merecem uma análise cuidadosa das mediações caso se queira incorporar suas contribuições. Entre os trabalhos mais sugestivos na linha de análise sobre os processos de interação, encontram-se os que se referem à interação lingüística, entre os quais destacaram-se os trabalhos sobre códigos culturais de Basil Bernstein (Bernstein, 1988), e o recente estudo de Edwards e Mercer (Edwards e Mercer, 1988).

A segunda ruptura importante produz o surgimento, em 1971, da compilação a cargo de Michael Young *Knowledge and Control (Conocimiento y Control*, em espanhol), com o subtítulo de “Nuevas direcciones para la Sociología de la Educación”. Trata-se de um texto peculiar em suas finalidades: foi produzido e publicado como texto para a formação profissional, destinado ao primeiro curso de Sociologia da Educação Escolar e Sociedade da Open University britânica, cujo conjunto de alunos era composto, principalmente, por professores em exercício (Young, 1991).

Reúne artigos de autores que constituirão o que se chamará a Nova Sociologia da Educação britânica (NSE), cuja contribuição ao campo do currículo foi decisiva: questionou a legitimidade do *curriculum* acadêmico, baseada em sua suposta neutralidade e em sua também suposta referência ao “verdadeiro” conhecimento, o conhecimento científico; e assinalou as relações de poder que subjazem à determinação do que deve valer como conhecimento escolar. Dito de outro modo: o que se prescreve como conhecimento a ser ensinado nas escolas, as formas e o conteúdo do *curriculum* acadêmico, são postos em debate. As disciplinas escolares são reconceptualizadas como uma forma histórica particular de sistematizar o conhecimento; o *curriculum* acadêmico — com suas disciplinas individuais separadas, suas hierarquias de conhecimento válido e sua exclusão do conhecimento não-escolar — foi analisado como instrumento de exclusão de vastos setores sociais, cujo poder ideológico consistia em que “era capaz de convencer as pessoas de ser a única forma de organizar conhecimento que dava poder intelectual real aos estudantes (Young, 1991:35).

A partir dos aportes da Nova Sociologia da Educação e com a incorporação de contribuições dos movimentos teóricos recentes em teoria social (o movimento feminista, o pós-modernismo e os Estudos Culturais, entre os principais), a teoria crítica do *curriculum* foi-se consolidando na análise do *curriculum* como “artefato social e cultural” (Moreira e Silva, 1994:7). O *curriculum* adquire assim um novo sentido: começa a ser concebido como uma produção cultural implicada em relações de poder: “o *curriculum* está implicado em rela-

ções de poder, o *curriculum* transmite visões sociais particulares e interessadas, o *curriculum* produz identidades individuais e sociais particulares” (ibidem, p. 8). A partir destas produções, ficará perdida para sempre a fê na pretendida objetividade do *curriculum*, em sua autonomia com respeito às relações de dominação. Acertadamente, caracteriza-se a NSE e a a Sociologia Crítica do *curriculum* que dela se origina como um “novo passo no desencantamento” ... (Alonso, 1984).

Mas faltaria mais um passo: sem nenhuma relação com a NSE, ainda sem pretender discutir a legitimidade do conhecimento chamado acadêmico — que é o que, em última instância, denuncia a NSE —, a corrente francesa da Didática da Matemática pôs a descoberto, nove anos depois, a distância entre o conhecimento acadêmico e o conteúdo escolar, no quadro da crítica epistemológica ao projeto do *curriculum* escolar, e por meio do conceito de transposição didática (Chevallard, 1980).

A teoria da transposição didática emergiu no campo educativo em um momento particular. Tentava-se explicar o fracasso da introdução da chamada Matemática Moderna na escola, mesmo quando este era o conhecimento disciplinar mais atualizado de que se podia dispor naquele momento (Arsac, 1992). O fracasso referia-se à constatação de uma distância sistemática entre o saber erudito e o saber ensinado nas escolas. O que o conceito de transposição didática trouxe para a discussão foi a idéia de que esta distância, longe de ser um desvio, era completamente previsível, já que o conhecimento erudito não tem outro modo de existência escolar que não seja através de sua transposição em conteúdos curriculares (Chevallard, 1980).

A infidelidade do saber ensinado ao saber erudito traduz-se nos fatos por sua originalidade em relação ao saber erudito, originalidade cujos traços estruturais explicam-se precisamente pela natureza das limitações que pesam sobre o saber ensinado. Esta originalidade supõe um trabalho de fabricação do saber ensinado a partir do saber erudito. É este trabalho de fabricação o que constitui por definição a transposição didática (Arsac, 1992:3).

As limitações que pesam sobre o saber ensinado fazem deste processo de transposição, não uma modalidade indesejável de funcionamento escolar do conhecimento, mas um processo curricular característico.

A acumulação de sentidos é agora sumamente complexa. O *curriculum* é uma prescrição sobre os conteúdos do ensino, ordenada e sequenciada em um plano de estudos, generalizado para numerosas escolas através de políticas oficiais. Mas, estas políticas oficiais são socialmente interessadas, de maneira que o *curriculum* não é neutro do ponto de vista social, nem serve a interesses puramente acadêmicos, mas responde a interesses específicos de dominação. Ainda mais: em sua tecnologia de projeto produz-se a fabricação do conteúdo escolar, que longe de refletir o conhecimento acadêmico o deforma irremediavelmente.

Por outro lado, o campo tomou-se complexo. No mesmo ano em que Jackson publica *Life in Classroom*, surge na Grã-Bretanha a primeira publicação periódica especializada: o *Journal of Curriculum Studies*. À esta primeira seguirão outras. Tais publicações convertem-se em âmbitos de debate sobre o estado do campo, e contribuem para incrementar o número de relatos de pesquisas, análises de experiências, avaliações de *curricula*, etc., que ficam disponíveis para o trabalho dos especialistas do campo¹⁹.

Precisamente um deles, Joseph Schwab, declarava no ano seguinte que o campo do *curriculum* encontrava-se moribundo, enquanto dominado por uma forma teórica de questionar e responder a seus problemas, e conclamava a uma abordagem dos problemas utilizando as “artes da prática”. Seu trabalho (Schwab, 1983), em combinação com a obra de Stenhouse (Stenhouse, 1987 e 1991), chama atenção sobre o *curriculum* como processo, e sobre os processos de desenvolvimento curricular.

A teoria curricular havia aceito o desafio da distinção entre *curriculum* formal e *curriculum* real: criou uma distinção conceitual, consolidada desde então, entre planejamento e desenvolvimento curricular (Coll, 1989), entre processos de deliberação, elaboração, concreção, desenvolvimento e avaliação curricular (Gimeno Sacristán, 1991), entre contexto de produção e contexto de reprodução do *curriculum* (Lundgren, 1992).

Isso vale um esclarecimento. O tipo de considerações que estamos fazendo talvez dificilmente escape a uma crítica de generalização excessiva. Unir em uma mesma linha interpretativa a Schwab, Stenhouse, Coll, Gimeno Sacristán e Lundgren — e omitir a tantos outros que poderíamos relacionar com estes —, quando se costuma fazer muitos esforços para discriminá-los e captar a cada um em sua especificidade, coloca-nos potencialmente ante aquela crítica, a qual, por outro lado, pode ser estendida sobre todas as argumentações anteriores. Pedimos a nossos leitores, no entanto, que se recordem que não estamos fazendo aqui uma exegese do termo *curriculum*, mas propondo uma genealogia que mostre as grandes articulações de sentido que o foram constituindo. Pode-se refinar a análise tanto quanto se desejar; nós entendemos que — mais além de suas diferenças específicas, que não negamos — Schwab, Stenhouse, Coll, Gimeno Sacristán e Lundgren contribuem, com muitos outros, a configurar um sentido específico do termo *curriculum*, e que este sentido — ligado ao *curriculum* como processo e aos processos de desenvolvimento curricular — é um dos que mais freqüentemente temos em nossas cabeças, nós que nos ocupamos do *curriculum*.

Encontramo-nos agora, em plena década de 90, frente a um novo processo de emergência de sentidos: a reconversão do *curriculum* de um sistema centralizado no ensino a um sistema centralizado na avaliação. Esta é a idéia que subjaz ao *Curriculum Nacional* britânico e seus similares de diversos países: estabelecer desde o nível central uma série padronizada de medições de rendi-

mento que seja aplicada a toda população escolar em momentos determinados de sua trajetória educativa, desvinculando-se o Estado das prescrições sobre o ensino e depositando todos seus mecanismos de regulação na avaliação. Em termos grosseiros: poder-se-á ensinar o que se deseje, mas, serão avaliados aspectos determinados. Em termos mais sutis: a avaliação estabelecida de forma homogênea pelo poder central para todos os sujeitos em idade escolar converte-se no verdadeiro *curriculum*.

Como se produziu este deslizamento do *curriculum*, desde o ensino e a aprendizagem à avaliação? Há algum tempo, assistimos à emergência e consolidação de um conjunto de políticas que redefinem profundamente o papel do Estado na prestação do serviço educativo. A crise de acumulação que, desde 1970, afeta o capitalismo mundial — e que tem entre seus principais componentes a profunda recessão econômica, a inflação generalizada, as perdas massivas de emprego, a crise fiscal dos Estados e o incremento, sem precedentes, da dívida pública (Pico, 1987:9) —, transformou-se em uma *reconversão do papel do Estado* na qual o Estado mínimo — isto é, um Estado que se libera de todos seus gastos supérfluos, e que entende por supérfluo todo gasto que o capital possa cobrir de forma privada, ou todo gasto que não interessa ao capital, ou que não lhe é útil cobrir — substitui ao Estado de Bem-Estar (Morgenstern de Finkel, 1990).

A reconversão do capitalismo — da qual o Estado mínimo é o mecanismo político — não adota formas puramente econômicas: constitui um *processo de reconversão social* em cujo quadro o serviço educativo é uma das áreas dos serviços sociais sobre as quais o ajuste se realiza com singular rigor. Assistimos a um processo de deslocamento do Estado da prestação direta de serviço educativo para um papel de controle dos efeitos da prestação. Esta exterioridade do Estado com relação à prestação constitui uma novidade, e é a pedra de toque do deslizamento de sentido do *curriculum* desde o ensino para a avaliação. “Junto aos processos de abandono da prestação de serviço e aumento do controle através de práticas avaliativas nacionais, o Estado classifica os alunos, coloca etiquetas de qualidade e preço às escolas para “consumo” de pais, fixa salários diferenciais para os docentes, tudo isso em um mercado educativo cuja criação é o resultado final de sua política (Diker e Terigi, 1993:1)”²⁰.

Em outras palavras, todas estas “tarefas” que o Estado começou a cumprir convergem na produção de um efeito específico: a extensão da lógica de mercado ao terreno educativo, deixando liberadas a frequência e a qualidade de prestação do serviço educativo à regulação de uma espécie de “mão invisível”. O Estado contribui na criação desta “mão invisível” mediante um quádruplo movimento. Em primeiro lugar, retirando-se da prestação direta. Em segundo lugar, estabelecendo os parâmetros para medir a qualidade da prestação dos particulares, por meio do estabelecimento de padrões nacionais de rendimento. Em terceiro lugar, tornando pública a informação necessária para estabelecer a eficá-

cia dos prestadores. E finalmente, mediante políticas de subsídio aos pais para possibilitar a livre escolha dos prestadores de serviço educativo.

O efeito central do *Curriculum Nacional* — deslocar a intervenção do Estado em educação da prestação de serviços ao controle com o fim de regular o mercado educativo — tende, nos próximos anos, a disseminar-se para outros países através das prioridades de investimentos estabelecidas pelos organismos internacionais de fomento e financiamento educativo. De modo que é previsível que, nos próximos anos, o *curriculum*, em sua velha acepção de prescrição sobre o ensino, seja substituído pela avaliação. Em termos ilustrativos: se até agora, para estabelecer o que se devia ensinar, era preciso analisar o *curriculum* prescrito, a partir de agora será sobretudo a avaliação que deverá ser conhecida.

O sentido dos sentidos

Até aqui, destacamos alguns elementos para uma genealogia do *curriculum* escolar, sobre a base de assinalar os pontos em que seus principais sentidos emergem. Mostramos as mudanças de direção desde a prescrição até a aprendizagem real, e por último, até a avaliação. Outros olhares privilegiariam outros pontos de emergência. Possivelmente, o importante não seja coincidir em tais pontos, e sim na compreensão de que este grande significante que é o termo “*curriculum*” foi recebendo, ao longo da história, múltiplos sentidos, que fazem pouco útil pretender fixar-lhe uma origem, e que convertem em uma perda, do ponto de vista da compreensão, qualquer redução a um deles.

Podemos terminar este artigo voltando ao que indicáramos no início: a multiplicação e a dispersão temática do campo produzem uma tal saturação do conceito *curriculum* que este encontra-se hoje à beira da explosão. Há procedimentos possíveis para reduzir a ambigüidade: o mais recorrente — que Kemmis critica²¹ — consiste em propor, através de uma definição, uma especificação unívoca do sentido do termo *curriculum*. Aqui se questiona esta estratégia, porque a análise histórica permite sustentar que não há nada que univocamente se possa mostrar hoje como “o *curriculum*”. Criticar as definições vigentes e construir uma definição “nova”, hipoteticamente livre dos erros sublinhados nas críticas, é um esforço que somente poderia prosperar se os sentidos históricos do termo pudessem apagar-se por convenção.

Quer se pretenda fundar o conceito sobre as ruínas dos erros históricos dos teóricos do campo, quer se queira estabelecê-lo *ex nihilo* à maneira de uma axiomática, não se justifica pretender inaugurar um novo sentido para um termo que tem tantos: nossa criação estaria destinada, com sorte, a ser mais um sentido, e com isto, a somar-se à sobrecarga do campo, sem esclarecer sua abordagem. O que fizemos aqui foi propor algumas discussões necessárias, e sugerir algumas discriminações que possam converter-se em hipóteses de trabalho so-

bre o campo do *curriculum* e a complexa realidade de seu planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Notas

1. Este artigo tem como antecedente um capítulo do trabalho “Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum”, apresentado para a capacitação de docentes do Programa de Transformación de la Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina em 1993. Desde então, tem sido objeto de revisões e comentários por parte de pessoas, as mais variadas, dentre as quais nos interessa agradecer aos professores dos institutos de formação docente com quem tivemos oportunidade de discutir estas idéias. O artigo acolhe alguns parágrafos daquele trabalho e retoma sua idéia central — pensar uma forma genealógica de construir a história do *curriculum* —, mas é sumamente diferente daquela primeira versão, a qual substitui. Neste artigo, o conceito de genealogia e a construção resultante se ajustam — tanto como fomos capazes — ao sentido que Foucault dá à história genealógicamente dirigida, no momento de reconsiderar os trabalhos de Nietzsche genealogista em contraposição ao que o filósofo alemão chamava “história tradicional” (Foucault, 1992).
2. Este artigo ficaria prejudicado sem as contribuições e indicações críticas da Lic. Gabriela Diker e, a rigor, teria sido impossível sem sua cooperação no esforço por esclarecer-nos a abordagem histórica foucaultiana.
3. Já que vamos nos deparar muitas vezes com o termo *curriculum* ao longo deste trabalho, convidamos a unificar seu uso, que costuma ser sumamente variado na literatura. A palavra *curriculum* é tomada do latim; é uma expressão formulada no singular, não leva acento, seu plural é *curricula* e tampouco leva acento. As expressões corretas são então “o *curriculum*”, “os *curricula*”, enquanto que expressões como “a *curricula*” não são adequadas.
Após a leitura da primeira versão deste trabalho, um colega objetou-nos que, se se trata de preservar a pureza da utilização do termo latino, então na redação deveriam respeitar-se as declinações, coisa que no texto não se fazia. Esclarecemos aqui que não pretendemos conservar a pureza do latim — idioma que, por outro lado, não dominamos —, mas de evitar erros ortográficos e construções que não existem na literatura especializada. Assim, nos submetemos aos modos de utilização que são comuns nesta literatura.
Se o leitor prefere evitar prejuízos ao latim, e ao mesmo tempo, poupar-se destas complicações, pode aporuguesar o termo. Neste caso, deve falar de “o currículo” ou “os currículos”, e então, é indispensável acentuar ortograficamente. Como disse, neste trabalho unificaremos as expressões, utilizando a forma latina do termo, pela razão de que é a forma de uso mais freqüente na literatura.
4. Entenda-se que estamos dizendo que o termo *curriculum* substituiu a expressão “planos de estudos”, mas não que se originou daí. Voltaremos em seguida sobre o ponto da “origem”, para sua discussão.
5. De qualquer modo, as referências à história do *curriculum* são escassas nos textos de uso freqüente em História da Educação. Quando se busca como são referidos os

conteúdos escolares nesses textos, dificilmente encontramos a palavra *curriculum*. Isto, por si só, é um dado importante, porque mostra que, embora o termo tenha acumulado uma tradição referente à prescrição de conteúdos, os estudos históricos não a incorporaram e continuam utilizando expressões como “planos de estudos”, “proposta educativa”, etc.

Uma exceção é o trabalho de Bowen (Bowen, 1985). Por outro lado, ultimamente têm surgido obras que mostrariam que a tendência está mudando, não apenas porque aparecem histórias do *curriculum* ou das disciplinas escolares, mas também nos escritos de quem escreve histórias da educação de casos nacionais. Para o caso estadunidense, Kliebard escreve uma história da educação americana intitulada “A luta pelo *curriculum* americano” (Kliebar, 1995), “*The struggle for the American curriculum*”. No caso argentino, Puiggrós intitula “*Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*” ao primeiro volume de sua coleção sobre história da educação na Argentina (Puiggrós, 1990).

6. Como dissera Foucault, “o grande sonho das origens é a utopia dos pensamentos classificadores” (Foucault, 1991:257).
7. Isto é, independentemente de que não necessitemos cair no anacronismo de atribuir o termo latino aos gregos.
8. Pode-se consultar numerosa bibliografia a respeito. Veja-se, por exemplo, Bowen (BOWEN, 1986, tomo III) e, naturalmente, a Didáctica Magna, capítulos XVII a XXXI.
9. Relativizamos o “sempre” porque é pensável uma etapa de desenvolvimento da humanidade na qual a reflexão sobre a educação esteja ausente (Alt, 1975).
10. Imagine o leitor que uma expedição arqueológica descobrisse alguns restos de escritos de uma civilização até agora ignorada, e que estes escritos se referissem a um sistema de instituições que pudesse homologar-se ao sistema escolar e à escola moderna. Ainda que soe duro, isto não modificaria a história da escola moderna. Dito de outro modo: nada na emergência da escola moderna tal como a definem, por exemplo, Varela e Alvarez-Uría, seria devedor desta civilização até então desconhecida, porque nenhum sentido articulado na escola moderna se reconheceria naquelas instituições antigas. Neste sentido, a preexistência não implica antecedente. Do mesmo modo, nossas notas não deveriam encontrar-se expostas a alterações pelo descobrimento de um documento ainda mais antigo que a referência do Oxford English Dictionary citada por Hamilton: pode-se afirmar que nada das discussões atuais está em débito com alguma categoria de evidência histórica que ainda não tenha aparecido, simplesmente porque não tomou parte do universo de sentidos com que o termo foi se constituindo até a atualidade.
11. A *Ratio Studiorum* jesuíta foi elaborada durante vários anos e aprovada finalmente em 1599. Prescreve não apenas conteúdos de ensino, mas também “diretrizes específicas para tomar decisões em numerosos assuntos da vida escolar” (Bowen, 1986, tomo 2:572).
12. É conveniente iniciar fazendo uma ressalva. A produção de Díaz Barriga — pelo menos, tal como foi sendo conhecida pelos trabalhos e publicações realizados pelo autor no México e na Argentina — passa por variações com os anos, de modo que De Alba a analisa com mais rigor que nosso conhecimento permitiria (De Alba, 1991).

Segundo esta análise, o primeiro momento analítico-conceitual da produção de Díaz Barriga, que De Alba chama crítica-propositivo, localiza a origem das discussões sobre *currículum* na década de trinta, na Associação Nacional de Educadores Norte-americanos, mas, considera que a produção mais representativa é posterior, correspondente à de Tyler e Taba.

Seu segundo momento, com ênfase no caráter histórico-conceitual do discurso curricular, interessa-se por buscar as raízes do mesmo a partir de 1840, quando o incipiente processo de industrialização americana repercute na reforma escolar e no surgimento de novas práticas escolares. Desta vez parece localizar a origem na década de 10, destacando o trabalho de Franklin Bobbit *The curriculum* (1918).

Posterior à análise de De Alba, Díaz Barriga publicou em Buenos Aires um trabalho intitulado “*El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*”, que é o que retomamos no corpo deste artigo, para localizar a verdadeira configuração do discurso escolar novamente na obra de Tyler, e desautoriza outros usos do termo para contextos diferentes aos de sua origem. Trabalhos como o de Adriana Puiggrós constituiriam, *in extremis*, exemplos de aplicação inadequada do termo *currículum*, por pretender referi-lo à organização temática do conteúdo em circunstâncias históricas e para um caso nacional diferente ao de sua origem.

13. A cronologia não resulta em um sistema com garantias de verdade. “A precedência não é um dado irredutível e primeiro, não pode desempenhar o papel de medida absoluta que permitiria aflorar todo discurso e distinguir o original do repetitivo. A localização dos antecedentes não basta, por si só, para determinar uma ordem discursiva; subordina-se, ao contrário, ao discurso que se analisa, ao nível que se escolhe, à escala que se estabelece. Dispondo o discurso ao longo de um calendário e atribuindo uma data a cada um de seus elementos, não se obtém a hierarquia definitiva das precedências e das originalidades; aquela nunca é mais que relativa aos sistemas dos discursos que se dispõe a valorizar” (Foucault, 1991:239)
14. “Para certas formações discursivas, a ordem arqueológica não é, talvez, muito diferente da ordem sistemática; como em outros casos segue talvez o fio das sucessões cronológicas. Estes paralelismos (contrários às distorções que se encontram em outros lugares) merecem ser analisados. É importante, em todo caso, não confundir estas diferentes ordenações, não buscar em um “descobrimento” inicial ou na originalidade de uma formulação o princípio do qual tudo pode deduzir-se e derivar-se” ... (Foucault, 1991:249).
15. “Distinguimos três (?) graus de instrução sob o nome: 1º, das escolas primárias, 2º, das escolas secundárias, 3º, dos institutos, 4º, dos liceus, 5º, da Sociedade Nacional das Ciências e Artes” (Condorcet, 1792:132)
16. Antes dela encontramos trabalhos sobre o planejamento de *currículum*; alguns autores consideram que a “Declaração conjunta dos membros do Comitê da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação”, emitida em 1924 nos Estados Unidos, constitui o verdadeiro *protocurrículum* (Parra e Pasillas, 1991:34). No entanto, queremos destacar aqui a obra de Tyler pelo seu impacto em instaurar no campo a questão dos princípios do projeto.
17. Quarenta anos depois, César Coll, por exemplo, em uma das obras mais interessantes sobre os processos de elaboração curricular (Coll, 1989) · · interessante porque

tematiza um processo concreto de planejamento e desenvolvimento curricular, o da Espanha —, retoma as fontes que Tyler propõe para a determinação dos objetivos educacionais e, acrescentando-lhes uma quarta, converte-as em fontes do projeto que ele próprio coordena (Coll, 1989:34). De modo algum isto identifica Coll com a linha tecnológica do planejamento do *curriculum*, ao qual concebe como um processo de tomada de decisões políticas; simplesmente mostra o impacto de Tyler em outros âmbitos e acrescenta um novo argumento a nosso esforço em ampliar a problemática curricular fora do modelo da pedagogia da sociedade industrial.

18. A esta altura deveria ficar claro que quando dizemos que as rupturas se corporificam em dois textos, de maneira nenhuma estamos pensando que estas são emergências ocasionais, nem que um texto tem poder *per se* para introduzir uma ruptura em um campo.
19. Até aqui, o leitor mais atento poderá criticar nossa excessiva centralização na literatura para reconstruir os sentidos historicamente construídos do termo *curriculum*. Aceitamos a crítica, ao mesmo tempo em que assinalamos a dificuldade para pensar em outras abordagens para esta reconstrução. A temática curricular é objeto de múltiplas e variadas aparições na literatura, e estas aparições têm contribuído para construir sentidos do termo desenvolvidos entre docentes e teóricos do campo.
20. Esta idéia de “etiquetamento” das escolas para consumo pelos pais, bem como a idéia geral de que as políticas de Estado tendem a criar um mercado educativo, foram expostas por Michael Apple em sua conferência “As políticas do *curriculum* nacional”, proferida no II Coloquio Internacional Curriculum y Siglo XXI “La cultura” (México DF, 5 de dezembro de 1992).
21. “Que é o *curriculum*? Que classe de coisa é para que possamos ter teorias sobre ele? Os teóricos do *curriculum* costumam responder a perguntas como estas mediante uma definição do mesmo. Normalmente, começam revisando as definições alternativas existentes para, uma vez feitas as distinções que acreditam pertinentes para conseguir uma clara compreensão do *curriculum*, enunciar uma definição” (Kemmis, 1988:27/8).

Referências Bibliográficas

- ALONSO, Isidoro. “Nuevos pasos en el desencantamiento: la sociología del curriculum”. In: *Infancia y Aprendizaje*, nº 21, 1984. p.115-30.1984
- ALT, Robert. *Erziehung und Gesellschaft*. Berlim, Volk und Wissen. Tradução para a disciplina de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. 1975
- APPLE, Michael y KING, Nancy. “Qué enseñan las escuelas?” In: GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMES, Angel (comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal. 1983.
- ARSAC, Gilbert. “L’evolution d’une théorie en didactique: l’exemple de la transposition didactique”. In: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 (1), 1992. p. 7-32. 1992

- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. 11ª edición. México, Siglo XXI. 1990
- BENAVOT, Aaron et al. "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales". In: *Revista de Educación*, n° 295, "Historia del curriculum (I). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, maio/agosto;1991. p. 317-44. 1991
- BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal. 1988
- BLOOM, Benjamin y colaboradores. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires, El Ateneo. 1981
- BORDIEU, Pierre. "Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada". Original publicado em francês na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 32/33. Abril/junho 1980. p. 3-14. Tradução de Emilio Tenti Fanfani. 1980
- BORDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Segunda edición. Barcelona, Laia. 1981
- BOWEN, James. *Historia de la educación occidental*. Três tomos. Barcelona, Herder. Segunda edición. 1986
- BOWLES, S. y GINTIS, H.. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madri, Siglo XXI. 1985
- BRASLAVSKY, Cecilia. *Introducción a la enseñanza de la Historia General de la Educación para docentes y profesionales de ese sector*. Disciplina de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Mimeo. 1991
- COLL, César (). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Cuarta edición. Barcelona, Laia. 1989
- COMENIO, Juan Amós. *Didáctica magna*. México, Porrúa. 1991
- CONDORCET. *Informe sobre la organización general de la Instrucción Pública, presentado a la Asamblea Nacional Legislativa, en nombre del Comitê de Instrucción Pública, el 20 y 21 de abril de 1792*. Versão espanhola de 1922. Madri: Espasa-Calpe. 1792
- CHEVALLARD, Ives. *La transposition didactique*. Chamrousse, Premiere Ecole D'Ete didactique des matematiques.1980.
- DE ALBA, Alicia. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 1991
- DE ALBA, Alicia; DIAZ BARRIGA, Angel y GONZALEZ GAUDIANO, Edgar. *El campo del curriculum. Antología*. México: Centro de Estudos sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1991.
- DE IBARROLA, María. *Repensando el curriculum*. México: DIE/CINVESTAV/IPN. 1983
- DIAZ BARRIGA, Angel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: REI. 1992b
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. *Estado, calidad y control de la educación. Una lectura histórica de la política educativa neoconservadora en Gran Bretaña*. Buenos Aires. Mimeo. 1993

- DUBET, François. "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". In: *Estudios sociológicos*, VIII (21), 1989. p. 519-45. 1989
- EDWARDS, Derek y MERCER, Neil. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educação e Ciencia de Espanha. 1988
- EGGLESTON, John. *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel. 1980
- FLANDERS, N. A.. *Analysing Teacher Behaviour*. Massachussets: Addison-Wesley. 1970
- FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. 15ª edición. México: Siglo XXI. 1991
- FOUCAULT, Michel. "Nietzsche, la Genealogía, la Historia". In: *Microfísica del poder*. Tercera edición. Madri: La Piqueta. 1992
- GAGNE, Robert M.. "Curriculum research and the promotion of learning". In: JOHNSON, Mauritz: *Definitions and models in Curriculum Theory*, v. 17, nº 2. 1967
- GIMENO SACRISTAN, José. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Tercera edición. Madri: Morata. 1991
- HAMILTON, David. Orígenes de los términos «clase» y «currículo». In: *Revista de Educación* nº 295, op. cit. p. 187-205. 1991
- HOBGEN, D.. "The behavioural objectives approach: some problems and some dangers". In: *Journal of Curriculum Studies*, 4 (1), may 1972. P. 42-50. 1972
- JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. Reimpresión de la edición de 1968. Madri: Morata. 1991
- KEMMIS, Stephen. *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción*. Madri: Morata. 1988
- KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Segunda edición. New York: Routledge. 1995
- LUNDGREN, Ulf P.. *Teoría del currículo y escolarización*. Madri: Morata. 1992
- MARROU, H.. *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Eudeba. 1965
- MOREIRA, Antonio Flavio e DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora. 1994
- MORGENSTERN de FINKEL, Sara. "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la "Nueva Derecha". In: *Revista Argentina de Educación*, año VIII, número 14. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, noviembre 1990. P. 7-24. 1990
- MORGENSTERN de FINKEL, Sara. "La socialización política del joven: cómo se gesta un pasota ? In: DE ALBA, Alicia; DIAZ BARRIGA, Angel y GONZALEZ GAUDIANO, Edgar (1991). op. cit.. p. 383-90. 1991
- PARRA, Gustavo y PASILLAS, Miguel Angel. "Lo sustancial y lo accesorio en el currículo". In: *Revista Argentina de Educación*, IX (16), octubre de 1991. p. 29-50. 1991

- PICO, Josep. *Teorías sobre el Estado del Bienestar*. Madri: Siglo XXI. 1987
- PINEAU, Pablo. *La aparición de la Escuela masiva y global: más allá de viejas ecuaciones, más acá de nuevas conceptualizaciones*. Material produzido para a disciplina de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Mimeo. 1993
- PUIGGROS, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Coleção Historia de la Educación en la Argentina, v. I. Buenos aires: Galerna. 1990
- SCHWAB, Joseph. "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". In: GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMEZ, Angel (comp.) (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madri: Akal. p. 197-209. 1983
- STENHOUSE, Lawrence (). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madri: Morata. 1987
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Tercera edición. Madri: Morata. 1991
- TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. 31ª impresión del original de 1949. Chicago: The University of Chicago Press. 1971
- VARELA, Julia y ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la Escuela*. Madri: La Piqueta. 1991
- YOUNG, Michael. *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier Macmillan. 1971
- YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. In: *Educação e Realidade*. Vol. 14, nº 1, jan./jun. 1989.

Tradução de Jandira Oliveira Fraga. Revisão de Sandra Mara Corazza.

Flávia Terigi é professora do curso de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Buenos Aires, bolsista pesquisadora do Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación da mesma universidade e mestranda da FLACSO — Buenos Aires.

Endereço para correspondência:
 Instituto de Investigaciones en Ciencias da Educación
 Universidad de Buenos Aires
 Puán 480, 4º piso, of. 440
 1405 - Buenos Aires - Argentina.
 E-Mail: FZT@tirica.filo.uba.ar