



AS ABORDAGENS SOCIOLÓGICAS DO CURRÍCULO:

orientações teóricas e perspectivas de pesquisa

Jean-Claude Forquin

Resumo - *As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa.* A reflexão sociológica sobre a escola tem sido renovada, em vários países, nos últimos anos, pela atenção concedida à questão do currículo. São sinteticamente descritas, no presente artigo, várias das abordagens dessa nova corrente de pesquisa. Faz-se, primeiramente, referência à contribuição original e verdadeiramente “fundadora”, nos anos sessenta, dos trabalhos dos sociólogos britânicos, notadamente aqueles pertencentes à corrente da “nova sociologia”. Discute-se, depois, os trabalhos (franceses ou estrangeiros) que enfatizam, principalmente, aqueles elementos que são designados, às vezes, pelos termos “currículo real” e “currículo oculto”. Finalmente, sublinha-se a possibilidade de um produtivo diálogo sobre a cultura escolar, entre historiadores, pedagogos e sociólogos do currículo.

Palavras-chave: *Sociologia do currículo, currículo e cultura escolar, Sociologia da educação*

Abstract - *Sociological approaches to curriculum: Theoretical orientations and research perspectives.* In recent years, the sociological thought about the school has been renewed, in many countries, by the emphasis given to the issue of curriculum. I describe briefly, in the present article, some of the approaches of this new area of research. I mention, firstly, the original and truly “foundational” contribution, in the sixties, of the writings of the British sociologists, notably those belonging to the “new sociology” perspective. I discuss, then, the writings (the French as well the foreign ones) which emphasize those elements which are called, sometimes, “real curriculum” and “hidden curriculum”. Finally, I stress the possibility of a productive dialogue between historians, educators and sociologists of curriculum, on the issue of school culture.

Key-words: *Curriculum Sociology, curriculum and school culture, Sociology of education*

Quais podem ser hoje as abordagens da sociologia apropriadas à reflexão sobre o currículo? Certamente o termo “sociologia do currículo”, que foi introduzido, na França, no vocabulário da educação, há pouco mais de uma década, a partir de certos trabalhos britânicos (Forquin, 1983, 1984), funciona em parte como um rótulo ao qual será difícil fazer corresponder um campo de pesquisa rigorosamente identificável e delimitável. Mas isso não impediu que um interesse novo tenha se manifestado, no período recente, na França, entre os pesquisadores, e particularmente entre os sociólogos, por aquilo que constitui o centro mesmo do dispositivo escolar, isto é, a questão dos conteúdos e das práticas de ensino. Há aí um “avanço”, cuja importância não pode ser subestimada. Lembremos aqui alguns aspectos dessa nova abordagem, mas fazendo referência também, numa preocupação com uma perspectiva internacional, a um certo número de trabalhos de pesquisa vindos do campo anglófono. Mas é, sem dúvida, necessário revisar, inicialmente, o que se entende pelo termo “currículo”.

Tomado no seu sentido mais corrente, tal como aparece no contexto anglófono (onde ele faz parte, desde há muito tempo, do vocabulário “comum” da educação, enquanto sua utilização no contexto francófono é, ao mesmo tempo, mais recente e mais raro), o termo “currículo” designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização seqüencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar. Acessoriamente, e por extensão, o termo “currículo” pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente “inscrito no programa”, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito. Ele pode designar, igualmente, ao custo de uma ampliação ainda maior de seu sentido, o “conteúdo latente” do ensino ou da socialização escolar, o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas (ou seja, tudo aquilo que os autores anglófonos designam, às vezes, pelo termo “currículo oculto”), em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais. Enfim, considerado em seu sentido mais geral e mais abstrato (“o” currículo, por oposição a “um” currículo ou a “tal” ou “qual” currículo), o termo faz referência a tudo aquilo que se poderia chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino, o fato de que a escola transmite aquilo que chamamos de “conteúdos”, saberes, competências, símbolos, valores. É essa insistência nos conteúdos, na sua natureza e na sua forma, no modo como eles são selecionados, organizados e distribuídos através das diferentes fases da “cadeia didática” que evocamos mais freqüentemente quando falamos de “teoria do currículo” ou de “sociologia do currículo”.

Currículo, cultura e sociedade: as contribuições originais da reflexão sociológica britânica a partir dos anos sessenta

É na Grã-Bretanha que aparecem, a partir dos anos sessenta, as primeiras contribuições significativas de uma reflexão sociológica sobre o currículo. Um tema desenvolvido por Raymond Williams em seu livro *The Long Revolution* (1961) vai se tornar um dos primeiros motivos dessa reflexão: o da cultura como “tradição seletiva”, processo de decantação e de reinterpretação permanentes da herança deixada pelas gerações anteriores. Certamente, a escola exerce hoje um papel essencial na fabricação da memória coletiva e é possível mostrar como esse trabalho permanente de memória e de olvido se traduz nos programas escolares, um trabalho que, evidentemente, não é independente dos contextos políticos e ideológicos, dos conflitos simbólicos e das relações de força que se estabelecem entre os grupos que buscam garantir o controle dos dispositivos educacionais. Mas não é apenas o passado que é assim filtrado e reinterpretado, é também o presente, são suas idéias, os conhecimentos, as técnicas e as práticas existentes num momento dado no interior de uma sociedade, embora apenas uma ínfima parte “passe” para os programas escolares e se torne objeto de ensino. Essas seleções são certamente necessárias, pois não se pode ensinar tudo, mas elas se revelam também notavelmente variáveis, instáveis e “contestáveis”. Analisar os mecanismos e as estratégias da “seleção cultural escolar” constitui, assim, uma das primeiras tarefas a que se dedicam os sociólogos britânicos do currículo (Lawton, 1975), uma tarefa que se inscreve, na verdade, na corrente de uma longa tradição de reflexão crítica sobre a sociedade, a educação e a cultura (Williams, 1958; Johnson, 1979).

Uma outra maneira de se efetuar uma abordagem sociológica do currículo consiste em se perguntar sobre os mecanismos das mudanças nos programas e nos métodos pedagógicos e sobre os obstáculos enfrentados pelas propostas de inovação. Desenvolveram-se, na Grã-Bretanha, nos anos sessenta e setenta, importantes trabalhos sobre esse tema (Eggleston, 1977). Analisando as resistências de numerosos professores do ensino secundários às inovações que supunham uma cooperação e uma aproximação entre as diferentes disciplinas, Frank Musgrove enfatiza, num dos primeiros textos que se apresentam explicitamente como uma contribuição sociológica ao estudo do currículo (1968), a natureza eminentemente social das construções “curriculares”: as matérias escolares funcionam, na verdade, como comunidades fechadas, que conferem a seus membros um sentimento muito forte de identidade. Esta questão do fechamento e do desenvolvimento disciplinares iria se tornar, em seguida, um dos temas essenciais da reflexão sociológica sobre o currículo na Grã-Bretanha. Ela se acha, evidentemente, no centro da análise desenvolvida por Bernstein (1971) a propósito dos “códigos do saber escolar” e das implicações pedagógicas, culturais e sociais da passagem de um currículo caracterizado por uma forte compartimen-

tação entre as áreas de ensino para um currículo mais “integrado”, onde as promessas e os riscos de transparência substituem os constrangimentos mas também as proteções da “serialidade”. Ao longo da década seguinte, os trabalhos de Ivor Goodson (1983) ou de Barry Cooper (1985) retomarão essa mesma questão, mas com base em dados empíricos e históricos apurados que farão com que apareçam, de forma muito mais evidente, o caráter instável das próprias matérias escolares, no interior das quais podem coexistir grupos portadores de tradições ou de interesses heterogêneos.

Com aquilo que se chamou, nos anos setenta, na Grã-Bretanha, de “nova sociologia da educação”, a idéia de uma sociologia do currículo se viu associada a um programa de crítica político-cultural radical. Para essa corrente de pensamento, influenciada pelo interacionismo simbólico americano, pela fenomenologia social, pela antropologia cultural e pela sociologia do conhecimento, e que tem como manifesto *Knowledge and Control*, publicado por M.F.D. Young, em 1971, a análise do currículo, isto é, dos modos de seleção, de legitimação, de organização e distribuição dos saberes escolares, deveria constituir a primeira tarefa de toda sociologia da educação. “O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais”, escreve Bernstein (1971, p. 47). Um tal programa se vê como eminentemente crítico, pois que se trata certamente de “desconstruir as evidências” de abalar as certezas, de fazer com que a cultura escolar saia de seu “sono dogmático”. Trata-se de fazer aparecer o sistema complexo de relações que podem existir, nas sociedades contemporâneas, entre, de um lado, a estrutura dos saberes e o modo de funcionamento das transmissões escolares, e de outro, as formas dominantes de controle social que se exercem tanto no interior das instituições educacionais quanto ao nível da sociedade global. O rico e sedutor programa dessa sociologia “alternativa” iria se mostrar difícil de ser aplicado no plano empírico. Alguns estudos sobre o ensino das ciências sociais (Keddie, 1971) ou da música (Vulliamy, 1977) enfatizam a heterogeneidade, de acordo com os públicos e as ideologias pedagógicas, das práticas de ensino e das concepções que podem ou devem ser ensinadas (aquilo que “conta” como saber ensinável) no quadro de uma mesma disciplina e remetem à questão absolutamente central da estratificação social dos saberes (Young, 1971). Se é verdade que, inspirada, sem dúvida, por referências teóricas bastante diversas e, em parte, incompatíveis, a “nova sociologia” fez uma carreira curta enquanto corrente de pensamento autônoma (Forquin, 1983, 1989; Trottier, 1987), as questões que ela colocou abriram perspectivas de reflexão e de pesquisa de grande fecundidade.

Currículo formal, currículo real, currículo oculto: as novas abordagens dos anos oitenta

Na França e nos países francófonos, a questão do currículo só aparece tardiamente e é tratada, freqüentemente, de forma apenas indireta (como se vê, por exemplo, na crítica da cultura escolar feita pelos teóricos da reprodução) nos trabalhos de sociologia da educação. Pode-se atribuir essa situação ao fato de que a reflexão sobre os programas foi conduzida por muito tempo de forma separada, no contexto de cada disciplina e não em função de uma visão de conjunto, bem como ao fato de que, no quadro de uma tradição “enciclopédica” muito característica da concepção francesa da educação e da cultura (Holmes & McLean, 1989; McLean, 1990), os saberes escolares foram por muito tempo considerados como “naturais”, como “não-problemáticos”, como “não-problematizáveis”. É verdade que os grandes debates que acompanharam as transformações do sistema educacional francês, durante os últimos cinquenta anos, estiveram mais centrados nas condições estruturais da igualdade de oportunidades que nos conteúdos do ensino. Esse vaziorrelativo faz com que fique mais salientado a originalidade “pioneira” do projeto de história sociológica do ensino secundário francês conduzido, no início do século, por Durkheim, nos seus cursos de pedagogia para futuros professores (Durkheim, 1938).

A sociologia da educação passa, entretanto, na França, por uma importante renovação, durante os anos oitenta. Com as profundas transformações do ensino secundário, o surgimento do “colégio único” e do “liceu de massa”, a atenção dada aos fenômenos identificados pelo termo “fracasso escolar” e também com as novas exigências de transparência, de flexibilidade e de eficácia que se manifestam em certos utilizadores da escola, bem como no interior das instâncias responsáveis pela gestão do sistema, a questão do que se pode e do que se deve ensinar se coloca de forma mais explícita que antes. A exigência de uma abordagem global, isto é, verdadeiramente “curricular”, da questão dos programas é, agora, mais reconhecida (Commission Bourdieu-Gros, 1989). Na recomposição que se efetua ao redor dos novos objetos sociológicos, a questão do currículo se torna objeto de uma nova atenção. É prova dessa evolução, por exemplo, a reflexão feita por Lucie Tanguy (1983a, 1983b), sobre os saberes ensinados nos diferentes ramos do ensino, de acordo com uma abordagem que se relaciona diretamente com certas contribuições da sociologia do currículo britânica. Mas se pode fazer referência também a um certo número de trabalhos que tratam daquilo que certos autores chamam de “currículo real”, isto é, aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, que se pode conhecer por observação ou por pesquisa direta com os professores e os alunos, por oposição ao “currículo formal”, ou “oficial”, tal como aparece na análise dos programas e dos cursos. Essa distinção é proposta por Philippe Perrenoud (1984), a partir de pesquisas efetuadas na Suíça francófona e é retomada por Viviane Isambert-Jamati (1990).

Escreve Viviane Isambert-Jamati:

Os conteúdos prescritos pelas autoridades (o currículo formal ou oficial) são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização, de mudança de delimitações, de enfraquecimento de hierarquias entre as disciplinas. Quanto aos conhecimentos em via de serem elaborados, os autores de programas, quando não estão simplesmente atrasados em relação a esses conhecimentos, transpõem-nos em função da idéia que eles fazem dos públicos escolares. Mas as prescrições não podem ser mais do que indicativas. Todo capítulo de programa se presta a muitas interpretações. Os docentes, por sua vez, selecionam os temas, colocam ênfase em tal ou qual aspecto, apresentam os saberes sob diversos modos. Cada sala de aula segue, assim, seu currículo real, o qual, no limite, é diferente dos outros. Ora, as análises sociológicas tornam inteligíveis (em uma certa medida) tanto as variações temporais desses conteúdos num mesmo tipo de ensino quanto as variações contemporâneas entre um tipo de ensino e outro (1990, pp. 9-10).

Através dessas formulações, Viviana Isambert-Jamati traça todo um programa de sociologia empírica do currículo, um programa no qual se inscreve hoje uma série de trabalhos significativos, entre os quais se poderia citar, ao menos, a pesquisa que ela própria realizou sobre uma turma de professoras primárias parisienses, sobre a prática das “atividades de estimulação”, na escola elementar (Isambert-Jamati, 1984), bem como o artigo publicado em ELA (Isambert-Jamati & Grosperon, 1984), o qual estabelece uma relação entre os resultados obtidos por alunos originários de diferentes meios sociais na prova de francês do *baccalauréat* e o tipo de pedagogia praticada por seus professores (entre os quais pode-se distinguir os “clássicos” e os “modernistas”, os “libertários” e os docentes desejosos, sobretudo, de lutar contra as desigualdades). Esse mesmo tipo de abordagem aparece nas pesquisas feitas sobre outros níveis de ensino, por exemplo, na escola infantil (Plaisance, 1986), o colégio (Demaillly, 1985) ou na universidade (Ropé, Bucheton & Leloch, 1994). Se levamos em consideração, enfim, os estudos sobre a redefinição dos saberes ligados às necessidades crescentes de avaliação e a influência crescente dos enfoques “por objetivos” e da temática das competências (Ropé & Tanguy, 1994), pode-se, na verdade, dizer que se abrem hoje, na França, novas perspectivas para uma sociologia mais diretamente centrada no currículo e também mais bem articulada com outros campos de pesquisa, como a história do ensino, a psicologia cognitiva e a didática.

Nos países anglófonos, fala-se, mais freqüentemente, nos anos oitenta, de “currículo oculto” que de “currículo real”. Os dois termos não têm exatamente o mesmo sentido: a noção de currículo oculto implica a idéia de alguma coisa implícita ou invisível, que a sociologia se dá por tarefa explicitar ou fazer aparecer, enquanto o currículo real requer apenas que seja inventariado ou descrito,

tal como se manifesta nas atividades pedagógicas cotidianas. É necessário distinguir ainda, nas teorias do “currículo oculto”, diferentes concepções do implícito ou do invisível. Há um “implícito natural”, o implícito daquilo que “não precisa ser dito”, daquilo que não é necessário dizer (ou escrever), pois está, de qualquer forma, inscrito na lógica das situações. Assim, a própria organização da vida escolar, a estruturação escolar do tempo e do espaço, a codificação e a ritualização das atividades, tudo isso pode ser assimilado a uma mensagem implícita que se dirige permanentemente à criança escolar, suscitando e desenvolvendo nela competências e disposições que podemos considerar como desejáveis ou, ao menos, como características do “ofício de aluno”. Mas pode existir também um “implícito perverso”, produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação, que o sociólogo “crítico” se dá precisamente por tarefa desvelar ou denunciar, pois ele o considera como contribuindo para a perpetuação de certas formas de alienação cultural ou de dominação social. Toda uma literatura sociológica sobre o currículo, produzida desde o final dos anos setenta, em particular nos Estados Unidos, advém dessa abordagem “crítica”.

A análise do conteúdo ideológico latente dos manuais escolares constitui evidentemente uma boa ilustração dessa perspectiva (Anyon, 1979). Podem-se citar igualmente os detalhados estudos sobre as práticas e conteúdos do ensino, os quais variariam de acordo com a composição social dos alunos, como a pesquisa realizada por Jean Anyon (1980) em cinco escolas primárias americanas ou como a análise feita pelo estudioso brasileiro Tomaz Tadeu da Silva em três escolas de Porto Alegre (1988). Mas o mesmo tipo de abordagem sociológica “crítica” pode ser aplicado também à questão dos meios e materiais de ensino e do novo mercado constituído pela tecnologia educacional. A tecnologia educacional pode ser vista como constituindo um “currículo oculto”: é isso que se deduz de dois estudos conduzidos paralelamente por Michael Apple, nos Estados Unidos (1980) e por Carol Buswell, na Grã-Bretanha (1980), consagrados, ambos, à difusão e à utilização massivas, no interior das escolas, de “pacotes”, conjuntos didáticos integrados que condicionam minuciosamente os processos de ensino e de aprendizagem e que, segundo certos autores, desqualificam os docentes, tirando-lhes grande parte de sua responsabilidade na programação didática dos saberes, favorecendo um novo tipo de controle sobre os alunos, num contexto de empobrecimento das atividades orais e sociais no interior da sala de aula. É necessário acrescentar a essa rica gama de abordagens sociológicas mais ou menos inspiradas nas teorias da reprodução-socialização ou da reprodução-dominação as originais contribuições da etnografia escolar “interacionista”? Os transgressores”, os “delinquentes”, descritos em certos trabalhos ingleses, certamente “aprendem” alguma coisa na escola, mas este “programa oculto” tem por conteúdo a “esperteza”, a solidariedade entre camaradas, a aversão aos livros e a negociação, com os professores, de uma coexistência mínima,

que não passa, na verdade, de uma “trégua armada”, na espera de que a escola termine. Não deveríamos, certamente, falar aqui de currículo, a não ser como metáfora ou ironia.

Constrangimentos didáticos e cultura escolar: o diálogo necessário entre historiadores, didaticistas e sociólogos do currículo

A reflexão sobre o currículo, na França, teve, recentemente, um avanço importante, a partir de alguns trabalhos de didática das disciplinas. Foi principalmente a partir de uma reflexão conduzida por alguns didaticistas em torno da noção de “transposição didática” (Chevallard & Joshua, 1982; Chevallard, 1985) que se desenvolveu, no período recente, na França, uma teoria original dos conteúdos de ensino e da cultura escolar. É no sociólogo Michel Verret (1975) que pela primeira vez se apresenta essa noção. A idéia original de Verret era que nunca ensinamos os saberes diretamente ao aluno, mas sempre seus substitutos didáticos. Nesse trabalho de transposição ou de “substituição didática de objeto”, introduz-se necessariamente uma distância entre “saberes eruditos” e “saberes escolares”: a física do físico não é a do professor de física (Halbwachs, 1975), a lingüística do lingüista não é a do professor de língua (Halté, 1992), etc... A cultura escolar se apresenta, assim, como uma cultura “segunda” em relação à do pesquisador ou do criador, uma cultura derivada, subordinada a essa função de mediação didática. Os constrangimentos ligados a essa função se traduzem de forma bastante evidente (como aparece, por exemplo, nos manuais e nos cursos), ao nível morfológico e estilístico, através de todo um conjunto de dispositivos e de marcas características do “espírito escolar”. Mas elas podem também se traduzir, ao nível propriamente epistemológico, por transformações que afetam a natureza mesma dos saberes, submetidos àquilo que Chevallard chama de processo de “preparação didática” (1985, p. 59). “Do laboratório à sala de aula”, toda uma corrente de pesquisadores tem, assim, por objetivo, hoje, na França, reconstituir “o percurso do saber” (Grosbois, Ricco & Sirota, 1992), a fim de analisar de forma mais detalhada os constituintes específicos da “epistemologia escolar” (Astolfi & Develay, 1989; Develay, 1992) e de melhor compreender, assim, certos obstáculos que os indivíduos podem encontrar no caminho da aprendizagem.

Entretanto, é o “modelo da transposição” universalmente aplicável, é ele que melhor explica a “lógica profunda” do currículo? Impõe-se uma primeira observação: se o saber escolar remete geralmente a uma “referência” exterior a ele, essa referência não se situa sempre do lado dos saberes eruditos, dos saberes científicos e teóricos. Existe, na verdade, uma multiplicidade de práticas sociais que podem servir de referência aos saberes escolares e às aprendizagens

escolares: práticas técnicas e científicas, práticas políticas ou cívicas, práticas profissionais, práticas de comunicação e de sociabilidade, etc. Essa noção de “práticas sociais de referência”, proposta por Martinand (1986), completa ou corrige, de alguma forma, aquilo que pode haver de demasiado “intelectualista” na problemática da transposição didática e constitui, sem dúvida, um instrumento a partir do qual se pode abrir, hoje, na França, o diálogo entre didática e sociologia do currículo. Os trabalhos históricos recentes puderam mostrar, com efeito, que a escola não se contenta em transpor, tendo em vista as necessidades do ensino, saberes ou elementos de culturas “pré-existentes”, mas ela também constitui o local e o laboratório no qual se elaboram configurações cognitivas verdadeiramente originais, que constituem, de alguma forma, o centro de uma cultura escolar *sui generis*. Esse aspecto das coisas não é ignorado por Chevallard, que vê em certas noções matemáticas ensinadas nas salas de aula verdadeiras “criações didáticas” (1985, p. 40). Mas a contribuição mais sugestiva a esse respeito é a análise, proposta por Chervel (1977), da constituição, na França, há dois séculos, daquilo que se chama de “gramática escolar”, a qual lhe aparece como uma teoria *ad hoc*, inteiramente construída pelos pedagogos para servir de apoio à aprendizagem das regras ortográficas, num contexto de unificação política e de generalização da escolarização. O mesmo tipo de fenômeno aparece, de acordo com Chervel (1988), em diferentes épocas, em outros ramos do currículo, como se observa, por exemplo, com a cultura latina bastante “artificial” (e transformada de acordo com as conveniências cristãs) ensinada nos colégios do Antigo Regime. Escreve Caspard (1988, p. 4):

Observa-se muito comumente, nos conteúdos de ensino e de formação o reflexo, o veículo e a imagem degradada de idéias e de conhecimentos científicos em vigor na sociedade global. É necessário, ao contrário, partir da hipótese de que esses conteúdos são criações relativamente autônomas da escola: foram produzidos por uma alquimia complexa, a qual é determinada (em proporções variáveis, de acordo a época, a matéria ou o ramo de ensino) por todo um conjunto de constrangimentos didáticos ou de convenções sociais.

Em seu estudo sobre as origens e o desenvolvimento do ensino primário na França, Vincent (1980) estabelece um vínculo entre essa especificidade da cultura escolar (com seus conteúdos altamente codificados e desvinculados de práticas sociais e sua relação essencial com a língua escrita [Vincent, Lahire & Thin, 1994]) e a especificidade da “forma escolar” moderna (com sua regulamentação minuciosa e impessoal, seu espaço específico, seu emprego do tempo fixo e minucioso, sua organização por níveis de idade, seus professores especializados, seu aparato didático sistemático). Da mesma forma, Hébrard (1988) traça o processo que conduz à “escolarização dos saberes elementares” na época moderna e Chervel (1988) se interroga sobre a natureza, os processos de constituição, a função e o funcionamento das disciplinas, essas configurações cognitivas típica-

mente escolares nas quais se cristaliza aquilo que está destinado a ser ensinado. Vários estudos recentes centrados na história e no desenvolvimento das disciplinas de ensino enfatizam, assim, as implicações epistemológicas, bem como as sócio-institucionais desse processo de se “dar forma disciplinar” aos saberes (Arnaud, 1989).

Se a escola aparece, assim, como o local e a matriz de saberes típicos e de formas típicas de atividades intelectuais, torna-se imperioso reconhecer, entretanto, que esses elementos originais não permanecem fechados no interior do mundo escolar, mas são capazes, através de seu poder de modelagem do *habitus*, de influenciar as práticas culturais e os modos de pensamento que predominam, num país, num momento dado. Chervel (1988) enfatiza, assim, quanto a cultura das elites européias foi marcada, durante séculos, pela imagem particular da civilização greco-latina que foi imposta pelos colégios. E conhecemos, sobretudo, o impacto sobre essa cultura de elites (e sobre os rituais de reconhecimento e de consagração sociais aos quais ele dá lugar) de esquemas lingüísticos e culturais bastante gerais transmitidos pelo ensino. Aquilo que Panofsky (1951) mostrou para a escolástica, esta “arte de pensar” tipicamente universitária capaz de se inscrever de forma suficientemente profunda, como “força formadora de hábitos”, nos comportamentos cognitivos dos contemporâneos, cujos traços podem ser adivinhados no programa arquitetônico das catedrais góticas, vale também para as sociedades modernas, nas quais as aprendizagens escolares exercem um papel fundamental de estruturação intelectual e cultural. Como sublinha Bourdieu (1967), a cultura escolar dota verdadeiramente os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e exerce, por isso, uma função de integração lógica bem como de integração moral e social. No momento em que os ensinamentos ditos de “cultura” (aquilo que se chamava outrora de “humanidades”) passam por uma grave “crise didática” (Demailly, 1991), no momento em que as referências usuais explodem e se fragmentam, em que a demanda crescente de certificações escolares parece caminhar em paralelo, entre os novos “usuários” e “consumidores da escola”, com um certo “descompromisso” intelectual e com uma indiferença para com os conteúdos ensinados, pode-se, obviamente, questionar a força da influência “integradora” da escola, mas não se pode negar que existe, ao mesmo tempo, uma “autonomia relativa” e uma “eficácia social” próprias da dinâmica escolar, fatores que devem ser considerados, hoje, em toda reflexão sobre o currículo.

Referências bibliográficas

- ANYON, J. Ideology and the United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), p.361-386. 1979.
- ANYON, J. Social class and the hidden curriculum of work, *Journal of education*, 162 (1),pp.67-386.1980.

- APPLE, M.W. Curricular form and logic of technical control: Building the possessive individual. In: Barton, I., Meighan, R. & Walker, S. (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*. Lewes: The Falmer Press, pp. 11-27.1980.
- ARNAUD, P. Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement: la mise en forma scolaire de l'éducation physique, *Revue française de pédagogie*, 89, pp.29-34. 1989.
- ASTOLFI, J.P. & DEVELAY, M. *La didactique des sciences*, Paris: Presses Universitaires de France. 1989.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YONG, M.F. D. (ed), *Knowledge and control*, London: Collier-Macmillan, pp. 47-69. (Traduction française par J. C. Chamboredon in Bernstein B., *Language et classes sociales*, Paris: Édition de Minuit, 1975, pp.263-300).1971.
- BOURDIEU, P. Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée, *Revue internationale des sciences sociales*, 19 (3), pp. 367-409. 1967.
- BUSWELL C. Pédagogie change and social change, *British Journal of Sociology of Education*, 1 (3), pp. 296-306. 1980.
- CASPARD. P. Introduction. *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 3-6. 1988.
- CHERVEL, A. *Et il fallu apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 59-119.1988.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble. La pensée sauvage. 1985.
- CHEVALLARD, Y. & JOSHUA, M.A. Un exemple d'analyse de la transposition didactique - La notion de distance, *Recherches en didactique des mathématiques*, 3 (2), pp.157-239.1985
- COMMISSION BOURDIEU-GROS *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Paris, Ministère de l'éducation nationale. 1989.
- COOPER, B. *Renegotiating Secondary School mathematics: A study of Curriculum Change and Stability*. Lewes: The Falmer Press. 1985.
- DEMAILLY L. Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques , *Revue Française de Sociologie*, 26 (1), pp. 96-119. 1985.
- DEMAILLY, L. *Collège. Crise, mythes et métiers*. Lille: Press universitaires de Lille. 1991.
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. Éditions Sociales Françaises. 1992
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France. 1938.
- EGGLESTON, J. *The Sociology of the School Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul. 1977.
- FOURQUIN, J.C. La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution, *Revue Française de Pédagogie*, 63, avril-juin, pp. 61-79.

Artigo publicado inicialmente em *Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n. 98, abril-junho 1995, Paris, Didier. Publicado em *Educação & Realidade* com a autorização do autor.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Jean-Claude Forquin é pesquisador do Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, França.

Endereço para correspondência:
Institut National de Recherche Pédagogique
Département Ressources et Communication
29 rue d'Ulm
75230 - Paris- França