



20(2): 60-68  
jul./dez. 1995

# HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: outras perspectivas de análise

Lucíola L. de C. P. Santos

**RESUMO - *História das Disciplinas Escolares: outras perspectivas de análise*** O objetivo deste trabalho é identificar orientações analíticas e metodológicas de pesquisa utilizadas no campo da história do currículo e, mais especificamente, no campo da história social das disciplinas escolares. Este estudo está dividido em três partes. A primeira parte examina as pressuposições teóricas subjacentes aos processos de mudanças na evolução histórica das disciplinas escolares. A segunda parte discute diferentes perspectivas de análise baseadas na diferença entre currículo oficial e currículo real. Na terceira parte se argumenta que a “transposição didática” pode ser um meio para se entender as mudanças curriculares e, assim, a evolução das disciplinas escolares.

**Palavras-chaves:** *Mudança curricular, história social das disciplinas escolares, história do currículo*

**ABSTRACT - *History of school subjects: Others perspectives of analysis.*** The objective of this paper is to identify analytical orientations and research methodologies used in the field of curriculum history, and more specifically, in the field of the social history of school subjects. This study is divided into three parts. The first part examines the theoretical presuppositions which underline processes of change in the historical evolution of school subjects. The second part discusses different perspectives of analysis based on the difference between formal and real curriculum. In the third part is argued that the “pedagogical transposition” can be a mean to understand curriculum changes, and so, the evolution of school subjects.

**Key-words:** *curriculum change, social history of school subjects, curriculum history*

No campo da sociologia da educação ganham crescente destaque os estudos sobre o processo de produção do conhecimento escolar. A compreensão deste processo vem se ampliando com as pesquisas no campo da história das matérias ou disciplinas escolares. O estudo histórico sobre as formas assumidas por uma disciplina, desde sua emergência e no curso de sua evolução, possibilita compreender os fatores que atuam na definição da prática curricular. Neste sentido, a análise do desenvolvimento de uma disciplina permite identificar os mecanismos presentes na sociedade e na escola que definem o que é e o que não é escolar. Desta forma, torna-se possível conhecer o que entrava e o que facilita as mudanças no âmbito da escola e, sobretudo, no âmbito do currículo escolar.

Este trabalho pretende identificar na literatura na área da história do currículo e, em particular, na história das disciplinas escolares, quais as orientações analíticas e as metodologias de pesquisa utilizadas neste campo de estudo. O trabalho está dividido em três partes. Na primeira delas são examinados os pressupostos teóricos que orientam as análises sobre o processo de mudança sofrido pelas disciplinas ao longo do tempo. Na segunda, são discutidos diferentes perspectivas de análise no campo da história do currículo ou na história das disciplinas, partindo da diferença entre o currículo formal e o currículo real. Na terceira parte, é apresentada uma nova perspectiva para a história social das disciplinas, baseada no fenômeno da transposição didática no campo da produção do saber escolar.

## **Mudanças curriculares**

Muitas vezes, as pessoas consideram que as matérias ou disciplinas escolares são estáveis porque não se dão conta de que com o mesmo rótulo, isto é, sob a mesma denominação, diferentes conteúdos vão sendo ensinados ao longo do tempo. No entanto, uma análise mais cuidadosa nos revela que há uma variação na forma e no conteúdo de uma disciplina ao longo do tempo.

Para o estudo do desenvolvimento de uma disciplina escolar, é de fundamental importância a definição de um quadro de referências, que oriente a busca e a identificação dos fatores relacionados com os processos de mudanças ocorridos no seu interior.

A literatura sobre a história das disciplinas escolares<sup>1</sup> mostra, de um lado, que na análise das mudanças sofridas pelas disciplinas escolares podem ser privilegiados fatores diretamente ligados no contexto social. Nessa perspectiva, as mudanças de orientação do conteúdo curricular são relacionadas a eventos sociais e políticos, estando diretamente vinculadas ao controle social. Da mesma forma, no estudo de mudanças curriculares podem, por outro lado, se privilegiar fatores internos (dentre outros, emergência de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais e na pesquisa na área, organização e evolução das associações de profissionais e

política editorial) como mais explicativos destas mudanças<sup>2</sup>.

Segundo Larry Cuban<sup>3</sup> os determinantes das mudanças curriculares e as formas como as mudanças ocorrem são de natureza essencialmente política. Nesse sentido, pode se constatar que as questões relacionadas à realização de políticas curriculares envolvem poder, controle, coalisões, negociações e compromissos entre grupos e indivíduos, operando dentro e fora do sistema escolar<sup>4</sup>. Cuban aponta, como fatores externos que atuam no processo de mudança curricular, os movimentos políticos e sociais (guerra fria, por exemplo) e grupos de influência. Nos grupos de influência o autor destaca as editoras de livros didáticos, as fundações ou instituições de amparo à pesquisa, associações profissionais e os indivíduos de liderança intelectual na área. Em relação aos fatores internos, facilitadores de mudanças no currículo, esse autor identifica grupos e indivíduos, dentro do sistema escolar (alunos, professores, diretores e especialistas), como responsáveis pelas mudanças, na medida em que escolhem entre alternativas ou em que criam suas próprias alternativas no campo do currículo.

Cuban identifica também os fatores internos e externos responsáveis pela estabilidade do currículo formal e real. Dentre os fatores externos, que levam à estabilidade, estariam os objetivos e função proclamada da escola, políticas governamentais, exames nacionais e livros texto. Como fatores internos que promovem a estabilidade do currículo, Cuban aponta os estudantes, professores e diretores, bem como a própria estrutura da escola e da classe.

Uma interpretação mais refinada sobre o processo através do qual ocorrem as mudanças curriculares é apresentada por Herbert M. Kleibard<sup>5</sup>. Segundo este autor, por um lado, é possível se perceber que no campo do currículo diferentes idéias disputam prestígio e aceitação, mas não conseguem se impor sozinhas. Por outro lado, parece claro também que os eventos sociais e políticos não definem por eles mesmos a direção do currículo. O que uma análise mais apurada tem mostrado é que eventos políticos e sociais tornam plausíveis ou implausíveis certas idéias já existentes em um campo do currículo. Desta forma, por exemplo, não foi o lançamento do Sputnik em si mesmo que provocou mudanças no currículo, mas este fato fortaleceu certas idéias e enfraqueceu outras que já circulavam neste campo<sup>6</sup>. Em decorrência disto, no estudo de uma matéria ou disciplina escolar é importante verificar quais são as propostas para o ensino da área, envolvendo conteúdo e método, bem como os eventos que estariam propiciando a hegemonia de determinada tendência em períodos e locais definidos.

A proposta curricular de uma disciplina em uma determinada época representa, então, a hegemonia de uma determinada posição naquele campo. Partindo desta idéia, a história das matérias ou disciplinas escolares deve considerar o conjunto dos grupos competidores, em qualquer época, lutando por aceitação de suas posições. Desta forma, a história das matérias ou disciplinas escolares deve abranger não apenas os conhecimentos incluídos em um curso de estudo como também os excluídos, devendo, ainda, analisar os efeitos sociais desta

inclusão ou exclusão.

Podemos, ainda, dizer que os pesquisadores que trabalham no campo da história social das disciplinas escolares têm realçado a importância de diferentes fatores no seu processo de desenvolvimento. Thomas S. Popkewitz<sup>7</sup>, em um estudo onde analisa a formação das disciplinas escolares nos Estados Unidos, em um período que vai de 1870 até 1960, destaca, dentre outros fatores, o papel da psicologia na construção do currículo e da instrução<sup>8</sup>. Segundo este autor, diferentes propostas de organização curricular estão relacionadas a diferentes perspectivas no campo da psicologia, contendo cada uma das abordagens uma orientação diferente quanto ao conhecimento, sociedade e indivíduo. Neste contexto, o autor afirma que “o Movimento de Estudo da Criança” de G. Stanley Hall, por exemplo, adotou concepções de evolução biológica e psicológica (uma forma de Darwinismo social) para construir um currículo científico, naturalizando determinados interesses sociais. O trabalho de Hall teve muita influência no campo curricular nos Estados Unidos, enfatizando os testes e o crescimento observável da criança, o problema do currículo era identificar e cultivar talentos individuais”<sup>9</sup>. Para Popkewitz, a psicologia descontextualiza as questões curriculares, encobrindo sob o manto das ciências as questões de ordem social subjacentes à constituição do currículo. Nesta perspectiva “o discurso sobre aprendizagem e ensino é uma invenção que toma os interesses sociais e os normaliza através das ciências que retratam uma escola objetiva e única”<sup>10</sup>.

A importância de outros fatores internos e externos na modificação do currículo tem sido comentada<sup>11</sup> em diferentes artigos e trabalhos. No entanto, chamamos a atenção para a importância crescente do livro texto na prática das disciplinas escolares. Ressaltamos, ainda, o fato de que, cada vez mais, o especialista na área de estudo vai perdendo o controle do processo de produção deste livro. Este controle tem sido assumido pelos especialistas em comunicação que trabalham diretamente vinculados às empresas editoriais. Isso coloca um amplo campo de debates e questões no estudo do desenvolvimento de prática das disciplinas escolares. Além disso, na realidade brasileira torna-se também instigante um estudo de como as mudanças de orientação nos vestibulares vêm afetando a própria orientação das disciplinas escolares, sobretudo em nível de segundo grau.

Diferentemente de todos estes estudos, o trabalho de John W. Meyer e colaboradores<sup>12</sup> é extremamente provocador, à medida que conclui que os currículos dos diferentes países, nas diferentes matérias ou disciplinas têm apresentado uma semelhança muito grande. Esta constatação vai de encontro às explicações de orientação interpretativa que consideram que a interação de forças conflitantes em determinados locais explicam melhor o desenvolvimento do currículo do que imperativos de ordem mais geral. Partindo desta constatação, Aaron Benavot e outros autores<sup>13</sup> argumentam que, nesta perspectiva, deveria haver diversidade entre os sistemas educacionais dos diferentes países. Com

esta hipótese, os autores realizaram uma pesquisa, comparando o currículo de diferentes países (envolvendo países desenvolvidos e subdesenvolvidos de diferentes continentes), em diferentes épocas (1920-44, 1945-69 e 1970-86). Os dados obtidos mostraram uma grande semelhança no currículo dos diferentes países. Isto sugere que os currículos nacionais são modelados mais por processos internacionais que nacionais. Neste sentido, os currículos “parecem resultar de um sistema no qual a estrutura curricular do país reflete mais uma retórica internacional do que a história da educação nacional”<sup>14</sup>. Segundo os autores, esta semelhança é explicável, em primeiro lugar, pelo fato de que, apesar de variações, os modelos de sociedade incorporaram objetivos estandardizados como progresso nacional e justiça social, seguindo-se a isto a estandardização de suas instituições. Assim, a educação de massa, que está intimamente ligada a objetivos de desenvolvimento nacional como progresso econômico e integração dos indivíduos na coletividade, seria uma instituição voltada para o alcance dos objetivos mencionados. Como os meios para se atingir esses objetivos sociais podem ser ou parecer incertos, espera-se que os países menos desenvolvidos copiem instituições, como o sistema de ensino, dos países mais desenvolvidos. Isto seria ajudado pela imagem que se tem do valor da educação para o desenvolvimento nacional, pela pressão de agências internacionais e por aspirações de desenvolvimento<sup>15</sup>. Este estudo, apesar de passível de crítica quanto à orientação e metodologia de investigação, oferece um novo desafio para o campo da história do currículo ou das disciplinas escolares.

## **Currículo real e formal**

O currículo pode ser visto como um artefato social e cultural. Desta forma, em um sentido arqueológico “o currículo em qualquer período pode ser uma relíquia de grande valor das formas de conhecimento, valores sociais e crenças que alcançaram um status especial em um dado tempo e lugar”<sup>16</sup>. Neste sentido, tanto o currículo escrito em forma de propostas ou guias curriculares, constitui um importante documento de análise, como também os programas de curso, diários de classe, os cadernos de planejamento dos professores, os cadernos de exercícios dos alunos e todo material que permita o estudo da prática de uma determinada matéria ou disciplina escolar.

A história de uma disciplina pode ser traçada, tomando-se como ponto inicial a análise da evolução da disciplina ou matéria escolar nos guias curriculares. De acordo com Ivor Goodson<sup>17</sup>, os conflitos na definição do currículo escrito oferecem uma evidência visível, pública e documentada da luta contínua sobre as aspirações e propósitos da escola<sup>18</sup>. Segundo ainda este autor, o currículo escrito mostra os interesses e influências que atuam no nível das formulações das políticas educacionais e, além disso, ele estabelece parâmetros para a reali-

zação da prática pedagógica. No entanto, é importante considerar que existe uma diferença entre o currículo formal (escrito) e o currículo real (prática de sala de aula). Entretanto, o estudo da história de uma disciplina não pode considerar apenas o que ocorre em sala de aula, o que levaria a uma visão muito restrita e mesmo deformada sobre o desenvolvimento da disciplina. A compreensão sobre o conteúdo e forma assumidos por uma disciplina na prática pedagógica se amplia quando consideramos as forças e os interesses sociais que criaram condições para a vitória de determinadas posições que definem a orientação assumida pela disciplina. Isto leva à necessidade de pesquisa nos dois níveis do currículo formal e do currículo real, pois o que ocorre na escola ganha novo sentido quando se leva em conta as lutas e os pactos que possibilitaram a inclusão e exclusão de determinados conteúdos no currículo oficial.

Para Kliebard<sup>19</sup>, tanto as propostas curriculares de caráter oficial como aquelas defendidas por lideranças no campo do currículo podem ter uma grande discrepância com aquilo que é realmente ensinado na escola. No entanto, o autor afirma que pode se constatar que os grandes movimentos ou projetos educacionais têm tido algum efeito sobre o que é ensinado nas escolas. Torna-se importante, então, identificar em que extensão, como e quando esses movimentos alcançam a escola. Diante disso, Kliebard mostra como o “estudo de caso” sobre o currículo, desenvolvido em certas regiões ou escolas, possibilita entender o curso que determinada proposta tomou na prática. A conjugação destes dois tipos de investigação — o estudo ou análise do currículo escrito e a realização de estudo de casos voltados para a pesquisa de como se deu a implementação desta proposta escrita — possibilita compreender sob que circunstâncias as mudanças curriculares tendem a ocorrer.

Na mesma direção, ou seja, partindo da necessidade de se investigar o desenvolvimento do currículo formal e real, Goodson, depois de discutir a importância do estudo das propostas curriculares escritas, mostra que a realização do currículo em sala de aula pode ser analisada através da história de vida de professores.

A história de vida tem há muitos anos um lugar de destaque na sociologia<sup>20</sup>. No entanto, após ter atingido bastante prestígio nos anos 30, esta abordagem perdeu gradativamente sua importância. Por um lado, isto ocorreu pela crescente popularidade alcançada pelos métodos estatísticos entre os sociólogos. Por outro lado, isto se deu em razão de os sociólogos que trabalhavam dentro de uma linha etnográfica, darem maior ênfase a situações do que à biografia como base para compreender o comportamento humano. Mais tarde, sobretudo a partir dos anos 80, a crescente ênfase no ator no campo da sociologia e o prestígio crescente da história oral são fatores que reconduzem a história de vida a uma posição de destaque no cenário da pesquisa em ciências sociais. De acordo com Goodson, é preciso conectar aos estudos que focalizam a análise de situações escolares a dimensão biográfica e histórica. Desta forma, a ação humana poderá ser estudada

a partir da análise de fatores situacionais, biográficos e históricos e das suas interrelações<sup>21</sup>.

A história de vida de professores poderá ser um valioso instrumento para o estudo da prática pedagógica no interior de uma disciplina, desde que se coloque a experiência de vida do indivíduo dentro de um enquadramento socio-histórico. Somente neste contexto é possível desconstruir o discurso do professor, evitando-se análises superficiais e ligeiras sobre sua prática pedagógica.

## **Conhecimento escolar e currículo**

Ao estudar a história das disciplinas é importante analisar porque certos conteúdos se incorporam ou não à prática pedagógica. No processo de seleção dos conteúdos curriculares diferentes justificativas são invocadas. Argumenta-se, por exemplo, que o conhecimento escolar deve ser uma preparação para a vida adulta, ou que este deva propiciar o ajustamento social ou ser, ainda, instrumento para resolução dos problemas práticos da vida. Apesar da importância destes argumentos para a definição de conteúdos escolares em nível do currículo formal, alguns fatores ligados à dinâmica de sala de aula são de fundamental importância para a assimilação de um conteúdo escolar à prática cotidiana das escolas.

Tem sido discutido, no campo da sociologia da educação, o processo de produção do conhecimento escolar e a diferença entre este e o conhecimento científico<sup>22</sup>. Para discutir a forma como o conhecimento é apropriado pela escola, Philippe Perrenoud<sup>23</sup> usa da idéia da transposição didática que tem sido trabalhada por outros autores. Nesta perspectiva, segundo Perrenoud, “ensinar é antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”<sup>24</sup>. Assim, o conhecimento passa por uma série de transformações para se tornar conhecimento escolar. Este processo de transformações inclui, dentre outros, a segmentação do conteúdo, cortes, simplificação, a organização progressiva deste conteúdo e sua transformação em lições, em exercícios e questões de avaliação. Podemos, então, dizer que a transposição didática é um mecanismo que possibilita a transformação do conhecimento em saber escolar. Este mecanismo se assenta, então, em pressupostos que permitem definir critérios de inclusão e de exclusão do conhecimento à prática curricular.

Estas considerações nos levam a pensar que a seleção dos conteúdos, no nível da prática pedagógica das diferentes matérias ou disciplinas escolares, estaria, dentre outras coisas, relacionada com as possibilidades de maior realização da transposição didática. Desta forma, os conhecimentos mais facilmente integráveis ao currículo, sobretudo no nível de sala de aula, seriam aqueles que

mais plenamente se adaptam ou mais facilmente se submetem ao processo de transposição didática. Neste sentido, ressaltaria, ainda, a importância de se analisar o processo de transposição didática do ponto de vista histórico, relacionando-o com as formas de organização do processo de trabalho no interior da escola.

Além disso, segundo Perrenoud<sup>25</sup>, é importante ainda pensar que não se pode considerar que todo o saber escolar se reduz ao saber erudito sobre o qual é mais fácil de se identificar o fenômeno da transposição didática. A escola também deve trabalhar com outros tipos de saberes menos codificados e também com as práticas, valores e atitudes presentes no mundo socio-cultural onde a escola se insere e cuja penetração nesse universo não se faz da mesma forma como a transposição didática opera com os saberes eruditos. Acrescenta-se a isso que se partindo da idéia da autonomia relativa do sistema de ensino e se considerando que a escola apresenta uma cultura com especificidades próprias, torna-se possível identificar a produção de conhecimento no interior da própria escola. Desse modo, é necessário distinguir os conhecimentos ou saberes transpostos para a escola daqueles por ela produzidos, analisando ainda a relação entre eles.

Considerando essas limitações, é possível ainda dizer que combinado com outras análises, o estudo do papel da transposição didática na constituição do saber escolar poderá contribuir para ampliar a compreensão de determinados mecanismos que operam no desenvolvimento do currículo. Esta hipótese abre um novo caminho para a investigação sobre a produção do saber escolar, incluindo as atividades planejadas e desenvolvidas pelo professor em sala de aula, como também os livros didáticos. Este é um veio de análise que poderá enriquecer a investigação no campo da história social das disciplinas escolares.

#### Notas

1. Ivor Goodson e colaboradores têm discutido esta questão nas obras publicadas sobre a história social das disciplinas escolares. Merecem destaque neste campo os livros: *School Subjects and Curriculum Change* (Londres: Croom Helm, 1983) e *Defining The Curriculum: History and Ethnographies*, (Londres: The Falmer Press, 1984).
1. Sobre as tradições teóricas que orientam as análises que privilegiam fatores internos ou externos no desenvolvimento das disciplinas escolares, ver Lucíola L. de C. P. Santos, *História das Disciplinas Escolares: Perspectivas de Análise, Teoria & Educação*, no. 2, 1990.
3. Larry Cuban, Curriculum stability and change. In: Philip W. Jackson (org.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York: Macmillan Publishing Company, 1992.
4. *Ibid.*, p. 224.
5. Herbert M. Kliebard, *Constructing a History of the American Curriculum*. In: Philip W. Jackson (org.), *op. cit.*
6. *Ibid.*, p. 159.



7. Thomas Popkewitz, *The Formation of the School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. Londres e Nova York: The Falmer Press, 1987.
8. Ibid., p. 4.
9. Ibid., p. 17.
10. Ibid., p. 20.
11. Sobre a importância de fatores internos e externos na evolução de uma disciplina ou matéria escolar, ver Lucíola L. de C. P. Santos, “História das Disciplinas Escolares: Perspectivas de Análise”, op. cit, no. 2, 1990.
12. John W. Meyer, David H. Kamens e Aaron Benavot, *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* Washington-DC e Londres: The Falmer Press, 1992.
13. Aaron Benavot, et el., Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986 In: John W. Meyer, David H. Kamens e Aaron Benavot, op. cit..
14. Ibid., p. 53.
15. Ibid., pp. 44-45.
16. Herbert Kliebard, op. cit., p. 157.
17. Ivor Goodson, *The Making of Curriculum: Collected Essays*. Londres: The Falmer Press, 1988.
18. Ibid., p. 12.
19. Herbert M. Kliebard, op. cit., pp. 175-78.
20. Este prestígio é discutido por Ivor Goodson em *The Making of the Curriculum* (citado anteriormente) e tem como referência a sociologia americana.
21. Ibid., p. 83.
22. Ver a este respeito, Andre Chervel, História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um Campo de Pesquisa, *Teoria & Educação*, n. 2, 1990. Ver, também, Lucíola L. de C. P. Santos, *A Produção do Conhecimento Escolar e da Didática*, trabalho apresentado na XV Reunião da ANPED, Caxambu, 1992.
23. Philippe Perrenoud, *Prática Pedagógica, Profissão docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.
24. Ibid., p. 25.
25. Philippe Perrenoud, Formation des maîtres recherche en éducation: apport respectifs” en Paru in Audigier, F. & Baillat, G (éd.) *Analyser et gérer les situations d’enseignement-apprentissage*. Paris: INRP, 1992

Lucíola Licínio C. P. Santos é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Endereço para correspondência  
Av. Bernardo Monteiro, 1440/301.  
80.150-281 - Belo Horizonte - MG