

Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica

*Knowledge and school subjects: reflections on the social construction
of the curriculum in elementary education*

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora e Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS) e de Ensino em Educação Básica (PPGEB) na mesma Instituição.
mcsf@uerj.br

Resumo

Com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, as disciplinas tornaram-se elementos hegemônicos da organização curricular. Estudos sobre as disciplinas escolares nos auxiliam a compreender o currículo na educação básica como um constructo sócio-histórico. Com apoio em aportes teóricos de Goodson (1983, 1988, 1995, 1997), Chervel (1990), Julia (2001, 2002), Viñao (2008), Forquin (1992, 1993) e Lopes (1999, 2007, 2008) sobre conhecimento, disciplina e cultura escolares, este estudo pretende contribuir com reflexões sobre as disciplinas escolares e o papel dos professores e da comunidade disciplinar na produção curricular em determinado contexto. Argumenta-se que as disciplinas escolares são constructos da escola, e não simples tradução das disciplinas acadêmicas e científicas, atendendo a finalidades sociais específicas, reconfigurando a sua organização e conferindo diferente hierarquização de objetivos e valores relacionados às finalidades educativas, na dimensão da cultura escolar.

Palavras-chave: Comunidade Disciplinar. Conhecimento Escolar. Cultura Escolar. Disciplinas Escolares.

Abstract

With the development of education systems, course contents have become hegemonic elements of curriculum organization. Studies on school subjects help us understand the curriculum in elementary education as a socio-historical construct. Supported by theoretical contributions of Goodson (1983, 1988, 1995, 1997), Chervel (1990), Julia (2001, 2002), Viñao (2008), Forquin (1992, 1993) and Lopes (1999, 2007, 2008) on knowledge, school subject and culture, this study aims to contribute with reflections on the school subjects and the role of teachers and disciplinary community in curriculum production in a particular context. It is argued that school subjects are constructs of the school, and not a simple translation of academic and scientific disciplines, serving specific social purposes, reconfiguring their organization and giving different prioritization of goals and values related to educational purposes, in the dimension of the school culture.

Key words: Disciplinary Community. School Culture. School Knowledge. School Subjects.

1 Introdução

Até o século XIX, no uso escolar, a palavra disciplina significava a vigilância e a repressão das condutas inadequadas. No final do século XIX e início do XX, disciplina representava ginástica intelectual e disciplinarização do corpo e do conhecimento. Após a 1ª Guerra Mundial, com o destaque dado à educação em ciências, em contraponto ao ensino das humanidades clássicas, o uso da expressão disciplina escolar para denominar as matérias de ensino tornou-se frequente no currículo das escolas. Com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, as disciplinas tornaram-se elementos hegemônicos da organização formal do currículo escolar. (CHERVEL, 1990)

Estudos sobre a constituição das disciplinas escolares nos auxiliam a compreender a produção curricular na educação básica como um constructo sócio-histórico, em que cabe investigar os objetivos, conhecimentos, metodologias e avaliações em articulação com o contexto social e nas relações que as disciplinas escolares estabelecem com as disciplinas de referência e as finalidades sociais. Chervel (1990, p. 180) ressalta o caráter singular das disciplinas escolares e auxilia-nos a compreender a escola como espaço de produção de conhecimento, e não somente como local de simplificação dos conhecimentos científicos:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história.

As contribuições desse autor valorizam a cultura escolar e os processos de produção disciplinar próprios da escola. Julia (2002, p. 38-39) também enfatiza a singularidade da escola na produção das “matérias de ensino”:

A história dos conteúdos de ensino foi concebida durante muito tempo como um processo de transmissão direta de saberes construídos fora da escola: esta última, entendida nesse caso como um instrumento neutro e passivo, tem funcionado como um filtro

de simplificação onde as ciências de referência depositam suas escórias, deixando passar apenas o essencial. Tratava-se de uma “vulgarização” para uso dos cérebros infantis, receptáculos ou cera mole pronta para receber uma marca de impressão.

Na perspectiva de que os conhecimentos validados e legitimados na escola são resultantes de disputas e tensões em campos distintos das ciências de referência, Chervel (1990) e Julia (2001, 2002) consideram que as disciplinas escolares não são a vulgarização dessas, mas sim um constructo escolar. Ampliando esta noção, Santos (1990) aponta que as mudanças curriculares são condicionadas por fatores externos – como estrutura política, econômica e social – e por fatores internos – como a emergência de grupos de liderança, a implantação de centros acadêmicos de prestígio, o nível de organização de profissionais e publicações na área, e também de dinâmicas sociopolíticas que envolvem a organização escolar nas decisões curriculares.

Com apoio nas noções de cultura e disciplina escolar de Chervel (1990), Julia (2001, 2002) e Viñao (2008), e nos aportes teóricos de Goodson (1983, 1988, 1995, 1997), que reafirma a relação da escola com fatores sócio-históricos de ordem mais ampla, este estudo tem o intuito de contribuir com reflexões sobre os conhecimentos, as disciplinas escolares e o papel dos professores e da comunidade disciplinar na construção social do currículo.

2 Aspectos da pesquisa em disciplinas escolares: fontes e o papel dos professores no constructo disciplinar

As pesquisas em disciplinas escolares têm contribuído para desnaturalizar os caminhos percorridos na construção do currículo escolar e para a compreensão de seus componentes, tais como objetivos, conhecimentos, conteúdos disciplinares e conteúdos pedagógicos, entre outros. Nas investigações, Viñao (2008) propõe um esquema teórico que prioriza: 1) o lugar, a presença, as denominações e a importância da disciplina nos planos de estudos; 2) os objetivos e discursos que validam a disciplina escolar; 3) os conhecimentos prescritos; 4) o perfil dos professores das disciplinas: sua formação, seleção, carreira, publicações, associação

em comunidades disciplinares e presença na sociedade e na instituição; e 5) a aproximação às práticas escolares e atividades realizadas em sala de aula.

No que diz respeito ao levantamento e à análise das fontes que sustentam os estudos das disciplinas, Goodson (1995, p. 210) considera o currículo escrito como “[...] um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.” Nóvoa (1997) reconhece limites ao apontar que as investigações não podem se basear somente na análise dos programas de ensino, planos de estudo e outros textos formais, mas também nas dinâmicas informais e relacionais, de forma a tornar visíveis narrativas e sujeitos menos conhecidos. Chervel (1990) também nos alerta para não considerar os documentos oficiais como a expressão da realidade escolar. Ele distingue as “finalidades de objetivo”, presentes nos documentos oficiais, das “finalidades reais”, incorporadas pelos docentes nas instituições, e afirma que um documento oficial geralmente é produzido para “[...] corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade.” (CHERVEL, 1990, p. 190)

Goodson (1983, 1995, 1997), Nóvoa (1997) e Viñao (2008) destacam o papel dos professores na construção social das disciplinas escolares. Goodson (1997) ressalta que as disciplinas escolares são organizadas a partir de disputas e negociações travadas no interior das comunidades disciplinares, grupos heterogêneos cujos membros não comungam dos mesmos valores, definição de papéis e interesses e que estão envolvidos em lutas políticas por recursos e poder. Nessa perspectiva, entende-se a importância de compreender os valores e interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos na elaboração e circulação de ideias relacionadas ao currículo escolar e às possibilidades de circulação dos discursos nas redes de influência. Esse autor também defende a necessidade de métodos que permitam abranger sejam as atividades e experiências individuais sejam aquelas de grupos sociais, e sugere o uso de dados das histórias de vida para “[...] explorar a interseção entre biografia, história e estrutura em consideração especificamente no currículo do ensino secundário” (GOODSON, 1988, p. 61). Ele destaca a importância da compreensão dos padrões de estabilidade e mudança relativos às disciplinas escolares, não somente no interior da escola como fora dela, os quais tanto concorrem para sua manutenção quanto para sua modificação, e utiliza modelos de análise que procurem examinar “os assuntos internos em paralelo com as relações externas” (GOODSON, 1997, p. 30), pois mudanças propostas por um grupo podem não ter apoio da coletividade dentro ou fora da instituição. Nesse

sentido, a estabilidade nas disciplinas escolares também pode resultar de conflitos no interior das comunidades disciplinares ou com grupos externos, levando a mudanças que não se mantiveram ao longo do tempo, não sendo esta estabilidade decorrente de uma ausência total de transformações. Os estudos de Goodson privilegiam o enfoque histórico-social e compreendem o currículo escolar determinado pelo modelo hegemônico, em que os conhecimentos são selecionados e organizados em disciplinas.

3 Conhecimento e disciplinas no contexto escolar

A partir da perspectiva de que a escola não é simples local de reprodução de uma cultura produzida fora dela e sim uma instância de produção cultural, com suas próprias regras e construções, entende-se que a cultura escolar é uma produção própria da escola, influenciada por fatores internos e externos às instituições escolares, mas que também conforma a cultura em ampla acepção. O conhecimento escolar não se traduz como uma transposição verticalizada do conhecimento das ciências de referência para a escola, e a hierarquização do conhecimento científico e/ou acadêmico em relação ao escolar limita as possibilidades de análise dos processos educativos, pois subvaloriza outras dimensões envolvidas em sua constituição.

A inclusão ou exclusão de determinados conhecimentos no currículo pode nos revelar as relações de poder entre os atores sociais, não sendo simplesmente seleções neutras que objetivem destacar e organizar conhecimentos entendidos como de maior valor para a sociedade. Uma seleção subentende o privilégio de algumas concepções e o apagamento de outras. Raymond Williams (apud GOODSON, 1997, p. 22-23) ajuda-nos a problematizar as relações entre o conteúdo do currículo, o poder e o controle, quando indica que “[...] o que se pensava ser uma simples distribuição constitui, na verdade, uma modelação real com objetivos sociais específicos [...]. O que se considera ser ‘uma educação’ é, de fato, um conjunto específico de ênfases e omissões.” Em cada época, o conhecimento considerado legítimo e o acesso às áreas de conhecimento estão entrelaçados com as questões de poder e controle social.

Chervel (1990, p. 207) aponta que os conhecimentos ensinados na escola são resultantes de disputas e tensões em campos distintos e que a disciplina escolar

é uma combinação de um ensino de exposição, de exercícios, de práticas de incitação e motivação e de um conjunto de testes, provas e exames que a conformam e legitimam. Sob uma perspectiva sociológica e cultural, Forquin (1992, 1993) afirma que o conhecimento se ajusta à rotinização e ritualização das práticas escolares e tem as marcas da organização nas diferentes disciplinas em anos ou séries, da divisão do tempo entre as disciplinas no horário semanal, da divisão das atividades durante o período letivo, e define cultura escolar como:

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Em função do processo de didatização, Forquin assume que o conhecimento escolar apresenta traços morfológicos e estilísticos característicos que podem ser encontrados nos livros didáticos como: a divisão em capítulos, partes e subpartes; a presença de desenhos, fotografias, esquemas, exemplos, quadros, resumos, questionários, exercícios e outros utilizados na apresentação, clarificação e condensação das informações e que são marcas de um texto ou outro produto escolar. O autor enfatiza que conhecimento e disciplina escolar estão intimamente ligados:

[...] uma das características morfológicas essenciais do saber escolar é sua organização sob a forma de matérias (ou disciplinas) de ensino dotadas de uma forte identidade institucional e entre as quais existem fronteiras bem rígidas. (FORQUIN, 1992, p. 37)

De acordo com Lopes (1999), os principais traços constitutivos do conhecimento escolar são a mediação didática e a disciplinarização, processos que também o modificam. Assim, a constituição das disciplinas escolares se dá em conformação distinta daquela das ciências de referência:

As disciplinas escolares reorganizam o conhecimento científico em novas subdivisões, que não necessariamente correspondem às divisões dos saberes acadêmicos. Nesse processo, sofrem influên-

cias de fatores diversos, além daqueles oriundos das universidades e centros de pesquisas. Desde fatores intrínsecos às instituições de ensino até questões político-econômicas. (LOPES, 1999, p. 227)

As disciplinas escolares apresentam características que as aproximam das científicas e acadêmicas, mas também se distanciam destas, pois atendem a finalidades sociais específicas, que reconfiguram sua organização e conferem diferente hierarquização de objetivos e valores relacionados às finalidades educativas. Lopes (2008) indica que existe influência das disciplinas de referência sobre as escolares e que ela é mais relevante para as acadêmicas do que para as científicas, o que se traduz em dar mais importância às acadêmicas quando a intenção é investigar o currículo escolar. Essa influência pode ocorrer durante a formação de professores e nos processos de seleção dos concursos. A aproximação das disciplinas escolares com as disciplinas acadêmicas lhes concede mais “[...] prestígio, apoio social e posição na hierarquia das disciplinas, contribuindo para a sua constituição como um padrão de estabilidade curricular” (LOPES, 2008, p. 56). Entretanto, as disciplinas escolares e acadêmicas não são equivalentes e também as influências das ciências de referência são variáveis quando consideramos as diferentes disciplinas escolares:

As disciplinas escolares podem então ser, de forma geral: a) disciplinas que, em seu processo histórico de constituição, assumem maior relação com as disciplinas de referência (ex.: química, física e história); b) disciplinas constituídas pela integração ou pela tentativa de integração de diferentes disciplinas de referência (ex.: ciências – integração de química, física, biologia e princípios de geologia e de astronomia; estudos sociais – integração de história e geografia); e c) disciplinas temáticas desenvolvidas com base em demandas sociais as mais diversas, sem qualquer relação com disciplinas científicas de referência (ex.: moral e cívica, orientação sexual e cidadania). (LOPES, 2008, p. 57)

Segundo Goodson (1995), no processo de institucionalização das disciplinas escolares, aquelas que apresentam maior vinculação às universidades, como exames baseados em critérios definidos por disciplinas acadêmicas, têm maior

prestígio e mais possibilidades de obtenção de recursos e territórios. Isso reflete em maior poder para as instâncias acadêmicas e pode levar a conflitos entre pressões externas por elas exercidas e pressões internas na escola. As escolas muitas vezes se submetem às regras criadas pelas universidades, como quando os especialistas tomam as decisões sobre o conhecimento a ser ensinado na escola.

A organização curricular disciplinar se mantém hegemônica, tornando-se a disciplina escolar o elemento da organização curricular reconhecido pela sociedade. Nesse sentido, compreender a emergência e a consolidação das disciplinas na organização formal do currículo e na estruturação da escola pode nos auxiliar na compreensão das permanências e mudanças na educação básica. (GOODSON, 1997; LOPES; MACEDO, 2002)

Como a estrutura disciplinar atende a finalidades educacionais e necessidades sociais específicas, é possível refletir sobre essa estrutura e compreendê-la na lógica da escola, conforme argumentam Lopes e Macedo (2002, p. 83):

[...] a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organiza o trabalho escolar, a forma como professores diversos ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organizam o espaço e o tempo escolares.

Além de os conhecimentos serem uma das dimensões que conformam as disciplinas escolares, a ideia de construção sócio-histórica das disciplinas refere-se também às relações sociais e políticas estabelecidas em determinado período, com a interferência dos professores e das comunidades disciplinares. A constituição das disciplinas escolares é permeada por discursos que circulam nas comunidades disciplinares e influenciam os professores em sua formação e práticas. Young (2011, p. 617) enfatiza o papel central das disciplinas no currículo escolar, na perspectiva de que elas congregam “comunidades de especialistas” com “histórias, tradições e modos de trabalhar” distintos e imprimem uma identidade aos professores e iniciantes na profissão, aproximando-os de conhecimentos socialmente válidos e legitimados em campos específicos. Mudanças nas disciplinas podem ser recebidas pelos professores como desestabilizadoras de sua identidade:

[...] as inovações que supõem novos recortes nas matérias ensinadas e uma redefinição das fronteiras entre os saberes podem ser percebidas pelo docente como ameaçadoras à sua identidade pessoal, sobretudo se elas lhes impõem verdadeiras “migrações” em direção a atividades menos familiares ou sentidas como menos prestigiosas, ou se elas lhes colocam problemas de “hibridização de papéis.” (FORQUIN, 1992, p. 38)

Rearranjos na organização disciplinar na escola podem gerar tensões e embates entre diferentes grupos de professores e membros das comunidades disciplinares que não compartilham dos mesmos interesses em relação a permanências e reconfigurações do constructo disciplinar.

4 Considerações finais

Partindo da compreensão de que a produção e a organização curriculares resultam de ações e interesses dos atores sociais que entram em conflito ao longo da história, as investigações que se voltam para os conhecimentos legitimados, os padrões de conduta e os professores como representantes de subgrupos nas comunidades disciplinares com diferentes valores e interesses fertilizam as possibilidades de reflexão sobre a circulação dos discursos nas redes de influência, os sentidos negociados e as relações de poder na construção do currículo escolar. Entendendo o currículo como “um conceito ilusório multifacetado” (GOODSON, 1997, p. 17), em que conflitos e negociações se desenrolam em diferentes arenas, debruçamo-nos sobre essas questões de maneira sempre transitória, pois passível de novas leituras e reflexões.

Referências

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *The Making of Curriculum: Collected Essays*. London: The Falmer Press, 1988.

_____. *School Subjects and Curriculum Change*. London: Croom Helm, 1983. (Croom Helm Curriculum Policy and Research).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro Ribeiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

LOPES, Alice Casimiro Ribeiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Faperj, 2008.

_____; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, Antonio. Nota de Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.

SANTOS, Lucíola C. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas e análise. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 18, p. 174-214, set./dez. 2008.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 16, n. 48, p. 609- 623, set./dez. 2011.

recebido em 21 jul. 2014 / aprovado em 27 out. 2014

Para referenciar este texto:

SANTOS, M. C. F. Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 75-84, jul./dez. 2014.