

Capítulo 5

Disciplina

O conteúdo a ser ensinado na escola, também denominado conhecimento ou matéria escolar, pode ser organizado para fins de ensino de diferentes maneiras. É possível organizar atividades de ensino individualizado do aluno, trabalhos em grupo para pesquisa de determinados temas sob orientação docente, atividades práticas em laboratório ou em instituições fora da escola, como museus e parques, aulas expositivas dirigidas a alunos de diferentes faixas etárias e níveis de formação, dentre tantas outras. Muitas dessas atividades, em maior ou menor medida, fazem parte do currículo escolar ao longo dos tempos. Os conteúdos de ensino, contudo, foram e são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar. Essa predominância é tão significativa que as várias atividades anteriormente citadas, quando realizadas, também são submetidas à lógica da organização disciplinar.

Estamos considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. Esses conteúdos são

submetidos a um sistema de avaliação, sob responsabilidade do professor da turma.

Tais conteúdos podem fazer referência a um dado conhecimento acadêmico (História, Matemática, Química) ou podem ser uma construção própria para fins escolares (Ciências, Direitos Humanos, Moral e Cívica, Trabalhos Manuais), com relações mais difusas com os saberes acadêmicos. Mas em ambos os casos, nunca é a mera reprodução de saberes sociais no contexto escolar. Como discutimos no capítulo 4, os conteúdos de ensino sempre são saberes didatizados ou discursos recontextualizados.

Defendemos que a organização disciplinar escolar se mantém dominante nos currículos de diferentes países, ao longo da história, porque é concebida como uma instituição social necessária. A organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas; organizam as atividades, o tempo e o espaço no trabalho escolar; a forma como professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos. A organização disciplinar também define princípios para a formação de professores, para os exames, dentro e fora da escola, constitui métodos de ensino e orienta como os certificados e diplomas são emitidos.

De forma geral, os autores no campo do Currículo teorizam sobre as disciplinas escolares tendo em vista a relação destas com as disciplinas acadêmicas (disciplinas dos cursos universitários) e com as disciplinas científicas (campos de conhecimento derivados da investigação científica). Mas nesse âmbito três posições se distinguem. Há os que consideram a disciplina escolar como centrada na vida social dentro e fora da escola, em uma linha progressivista. Há os que questionam essa posição e defendem a perspectiva acadêmica de abordagem das disciplinas escolares, ou seja, um currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas. Há, também, aqueles que problematizam essa relação do ponto de vista histórico e crítico, tendo em vista não submeter as disciplinas escolares à lógica científica e acadêmica. Como podem perceber, esses enfoques podem ser relacionados com perspectivas de conhecimento distintas, já abordadas no capítulo 3.

Neste capítulo, discutimos essas três posições sobre disciplinas escolares, tendo em vista a defesa não apenas das diferenças entre disciplinas escolares, científicas e acadêmicas, mas também a crítica à naturalização da organização disciplinar no currículo. Para tal, analisamos o currículo centrado nas matérias escolares vinculadas à vida social mais ampla, o currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas e os enfoques históricos sobre disciplinas escolares.

Currículo centrado nas disciplinas escolares

Ainda que nos pareça muito usual na atualidade vincular as disciplinas escolares às disciplinas científicas e acadêmicas, na história do currículo essa vinculação nunca foi óbvia ou obrigatória. Há toda uma tradição de conceber o currículo como centrado nas disciplinas ou matérias escolares, concebendo-as como construções pedagógicas a serem definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas. A posição central do pensamento de Dewey, com destaque nos anos 20 e 30 do século XX, é o exemplo mais significativo dessa abordagem difundida em todos os autores progressivistas, no Brasil e no exterior. Para ele, o currículo não pode ser um anexo externo à vida da criança nem pode, como o currículo clássico, se basear em princípios de rotinização e recitação de informações. A escola para Dewey deve ser vista como expressão da comunidade. O aprendizado não deve ser uma preparação para uma possível vida futura do aluno, nesta ou naquela organização social, mas um processo contínuo e ativo que faça sentido para a vida atual do aluno. Sua concepção, todavia, diferencia-se dos eficientistas sociais (ver capítulos 1 e 2), pois sua preocupação não é de que a escola reflita a comunidade, visando a preparar os alunos para nela se inserirem. Para Dewey, a democracia é suprema, portanto cabe à escola ser democrática para desenvolver a democracia na comunidade e na sociedade como um todo. Em virtude desse princípio, Dewey acredita ser possível a solução dos problemas sociais por um foco no currículo.

Assim sendo, as disciplinas escolares devem oferecer atividades que visam a desenvolver a vida social e comunitária. Atividades e problemas curriculares são construídos e apresentados de forma que a criança seja encorajada a utilizar a criatividade e a adquirir, simultaneamente, habilidades acadêmicas básicas. As disciplinas entendidas como necessárias para cumprir essa finalidade do currículo são aquelas que desenvolvem (e lidam com) problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação.

As matérias de estudo são construídas a partir da retirada dos fatos de seu lugar original e de sua reorganização em vista de um princípio geral, buscando interpretar a natureza infantil.¹ Cada matéria ou ciência tem dois aspectos diversos, sendo um para o cientista e outro para o professor. Como discutimos no capítulo 3, Dewey introduz a ideia de que o currículo não é dependente apenas da lógica dessas disciplinas. O currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento.

Tais aspectos, ainda que não se oponham, não são idênticos. Enquanto o conhecimento de qualquer campo representa um corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas, pesquisas e conclusões, o professor deve ver a matéria escolar como um saber a ser inserido em certa fase do desenvolvimento da experiência viva e pessoal do aluno. Essa matéria precisa fazer sentido na vida do aluno, deve ser capaz de ser utilizada na interpretação dos desejos e atividades infantis, com foco na descoberta do meio em que a criança será colocada para que seu crescimento nesse meio venha a ser devidamente orientado.

Assim, as disciplinas escolares são organizadas com base em três dimensões: a experiência de vida dos alunos; o desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento, começando com atividades concretas, associadas à manipulação de objetos e observação de fenômenos, até alcançar um discurso mais amplo e profundo; vinculação a aspectos da vida social mais ampla, como emprego, relações sociais

1. DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

e comunitárias, trabalho e problemas cotidianos.² A despeito destas últimas preocupações, o ensino não assume características vocacionais, sob pena de tornar a formação limitada a apenas um dos aspectos da vida social.

Nessa perspectiva, a produção das disciplinas escolares é uma tarefa de professores da escola, orientados por educadores e curriculistas. Uma disciplina escolar é uma forma de oferecer uma experiência particular aos alunos. Mas a despeito da grande influência do pensamento de Dewey e da valorização de suas ideias em diferentes autores, o currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas assumiu e ainda assume maior destaque.

Currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas

A teorização sobre o currículo centrado na estrutura das disciplinas de referência não pode ser delimitada a um período de tempo preciso. É possível afirmar que ela tem suas bases em Johann Friedrich Herbart, no século XIX, é ampliada pelos trabalhos dos filósofos da educação Paul Hirst e Richard Peters, nos anos 1960 e 1970, e atinge seu auge nos anos 1960, com a primeira fase do pensamento de Jerome Bruner e com as proposições de Joseph Schwab.

Como apontamos no capítulo 3, os autores desta matriz do pensamento curricular valorizam as disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes para o currículo e para as finalidades da escolarização. Segundo eles, o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência: os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos são extraídos do saber especializado acumulado pela humanidade.

Os filósofos da educação defendem que o currículo deve ser fundado na própria natureza do conhecimento, de maneira a ser capaz de

2. DENG, Z.; LUKE, A. Subject matter — defining and theorizing school subjects. In: CONNELLY, F. M. *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage, 2008. p. 66-87.

desenvolver, nos indivíduos, o pensamento conceitual e o domínio de esquemas simbólicos que garantam a perpetuação da cultura humana. Eles constituem o que pode ser considerado uma filosofia do currículo — ou uma filosofia para organizar currículos — sem um foco central na prática institucionalizada das escolas. Nessa perspectiva, defendem que o currículo seja centrado na definição de objetivos. Diferentemente, contudo, das perspectivas instrumentais que elaboram objetivos comportamentais (ver capítulo 2), Hirst e Peters consideram que todos os objetivos educacionais fundamentais são de tipo cognitivo. Em outras palavras, os objetivos estão necessariamente relacionados à aquisição de certas formas de experiência, compreensão e conhecimento. A partir daí, esses autores desenvolvem o conceito de formas de conhecimento: trata-se de articulações básicas por meio das quais o conjunto da experiência humana torna-se inteligível.

As formas do conhecimento são, para Peters e Hirst, a realização fundamental da mente humana. Criadas por grupos de estudiosos, normalmente nas universidades, elas são posteriormente traduzidas para uso na comunidade escolar. Constituem-se em oito áreas de conhecimento: matemática, ciências físicas, ciências humanas, literatura, belas-artes, moral, religião e filosofia. Tais formas de conhecimento, ainda que relacionadas entre si, pertencem a categorias distintas, pois mesmo quando incorporadas a outros domínios permanecem com sua validade única.³

As disciplinas escolares devem ser decorrentes dessas formas de conhecimento, mantendo, portanto, relação estreita com as disciplinas acadêmicas e científicas. Com isso, os autores esperam ver garantido o acesso aos conhecimentos e padrões de raciocínio básicos e comuns. Mais do que os conteúdos das ciências, são suas linguagens e suas lógicas que precisam ser ensinadas — determinados sistemas de pensamento. Todos esses sistemas de pensamento devem compor o currículo de maneira a propiciar o acesso à cultura humana. Mas isso não

3. HIRST, Paul H. Liberal education and nature of knowledge. *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. Londres: Routledge/Kegan Paul, 1980. p. 30-53. HIRST, Paul H.; PETERS, Richard S. *A lógica da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

significa que cada forma de conhecimento corresponda a uma disciplina escolar. As disciplinas escolares são equivalentes às ciências de referência, mas ao mesmo tempo são versões didatizadas das ciências. Ao caráter lógico do conhecimento deve ser associado o caráter psicológico sobre aprendizado e motivação. Nessa associação, contudo, não é prevista nenhuma alteração de seu caráter lógico, o que se distingue da visão psicologizante de Dewey. Enquanto Dewey compreende a dimensão psicológica como associada à possibilidade de inserir a matéria escolar na experiência de vida dos alunos, Hirst e Peters entendem a dimensão psicológica como a possibilidade de tornar a lógica da disciplina assimilável pelos alunos.

A teoria curricular de Bruner,⁴ por sua vez, defende que cada disciplina científica tem uma estrutura particular que pode ser tornada acessível a todos os alunos. Para ele, por mais complexo que um domínio científico seja, ele pode ser representado por processos menos complexos. Esses processos compõem a estrutura da disciplina. Ao compreender a estrutura, o aluno assimila como a disciplina trabalha: quais seus problemas, as questões metodológicas e conceituais utilizadas para resolver tais problemas, no que constitui o conhecimento disciplinar. Também permite captar a matéria em estudo, compreendê-la de modo a correlacionar, de maneira significativa, fatos e conceitos. A compreensão da estrutura fundamental de uma disciplina é assim considerada como um requisito mínimo para o uso do conhecimento, de forma a torná-lo aplicável a problemas e acontecimentos fora da escola. Porém, não basta o aluno captar princípios gerais. É preciso formar no aluno uma atitude em relação à aprendizagem e à investigação, de maneira que ele seja capaz de resolver problemas reais.

Nessa perspectiva, qualquer assunto pode ser ensinado, de forma honesta e sem erros, a uma criança em qualquer idade, desde que se limite aos princípios da estrutura da disciplina acessíveis a essa criança. Com a metáfora de um currículo em espiral, Bruner defende que, ao longo dos anos de formação, é possível ir retornando aos princípios

4. BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

da estrutura da disciplina de forma cada vez mais complexa. O ensino é iniciado com uma descrição intuitiva do conhecimento, representada na forma de ações, voltando ao mesmo conhecimento para representá-lo como um conjunto de imagens gráficas, de forma a alcançar, em uma terceira fase, mais formal e profunda, a possibilidade de representação simbólica. Dessa maneira, o ensino é um guia que permite ao aluno aprender por sua própria conta.

O currículo com base na estrutura das disciplinas é previsto para ser desenvolvido pelos especialistas disciplinares em cooperação com os professores e psicólogos. São os especialistas que podem garantir a formação das atitudes científicas requeridas para o aluno compreender os princípios e ideias fundamentais da disciplina como exemplos de questões mais gerais.

Apoiado em princípios da psicologia cognitiva, o trabalho de Bruner teve mais impacto nas teorias curriculares que as discussões dos filósofos do currículo. Especialmente, porque sua teoria foi uma resposta à crise instaurada na educação nos Estados Unidos nos anos 1950, expressa em profundas críticas às escolas, que culminou com o lançamento do Sputnik pelos soviéticos, em 1957. Suas concepções embasaram o movimento de reforma curricular nesse país nos anos 1960, visando a particularmente atualizar o ensino das Ciências, suposto como inadequado a ponto de prejudicar o desenvolvimento tecnológico do país e dificultar a disputa científica com o bloco soviético durante a Guerra Fria.

A teoria da estrutura da disciplina levou à construção de mapas de conceitos fundamentais, utilizados em vários projetos para o ensino de ciências, produzidos por cientistas norte-americanos e exportados para vários países, inclusive o Brasil. Tais projetos contaram com altos investimentos do governo norte-americano na época. Um deles, o Biological Sciences Curriculum Study (BSCS), contou com a participação de Joseph Schwab, biólogo que se dedicou a teorias educacionais e se constituiu como um dos mais importantes difusores e ampliadores dessa teorização.

Tal como Bruner, Schwab defende as disciplinas acadêmicas como fontes para o conteúdo curricular, porém ele considera que o ponto de partida deve ser o entendimento do aluno. Para Schwab, as estruturas substantivas são as que condicionam como o conhecimento é produzido, pois definem as questões e os caminhos de pesquisa. Em seu modo de ver, não devemos ensinar os resultados da pesquisa, mas as estruturas sintáticas de produção do conhecimento, acompanhando como o conhecimento é produzido. As disciplinas escolares são assim meios para os alunos redescobrirem o conhecimento já descoberto pelos cientistas e desenvolverem uma aprendizagem significativa. Definir quais são as estruturas substantivas e como entender a estrutura sintática das disciplinas, seus cânones de evidências e provas e a forma de aplicá-los, juntamente com a definição de quem são os integrantes e qual a organização das disciplinas, de forma a também entender como elas se relacionam entre si, são considerados por Schwab os problemas a serem solucionados para entender a estrutura das disciplinas.⁵ Para tal, ele defende que os estudos de currículo devem se dirigir para a perspectiva pragmática de resolver problemas nas escolas, por meio de pesquisas empíricas em sala de aula. Com isso, busca conferir ao currículo uma dimensão disciplinar e uma dimensão prática.

Nesse ponto se diferencia de Bruner, pois não considera que uma dada teoria unificada, seja ela psicológica ou não, possa orientar a elaboração de um plano curricular. Para Schwab, um currículo só pode ser construído na prática pela deliberação em torno de diferentes teorias e do estudo empírico dessas mesmas práticas⁶ (confrontar com capítulo 7).

As ideias de Bruner e Schwab são incorporadas por educadores brasileiros, principalmente no campo de Ensino de Ciências, muitas vezes de forma indireta. Por meio da valorização da estrutura da dis-

5. DENG, Zongyi. Transforming the subject matter: examining the intellectual roots of pedagogical content knowledge. *Curriculum Inquiry*, v. 37, n. 3, p. 279-295, 2007.

6. SCHWAB, Joseph. Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. p. 197-209.

ciplina, do modelo de ensino em espiral e da aprendizagem significativa, são elaboradas propostas curriculares para o ensino das disciplinas da área de Ciências calcadas em mapas conceituais. Com esses mapas, busca-se representar as relações significativas entre conceitos que permitem a compreensão de um dado tema. Os conteúdos das disciplinas escolares são então pautados pelos conceitos organizados nesses mapas conceituais.

Isso favoreceu também a influência dos estudos de David Ausubel e de Joseph Novak, autores muito valorizados em meados dos anos 1970 e nos anos 1980 no Brasil, principalmente nas investigações de Roseli Schnetzler, no ensino de química, e Marco Antonio Moreira, no ensino de física. Marcado por forte influência da psicologia cognitiva, o campo de Ensino de Ciências tem a preocupação de valorizar o ensino da estrutura lógica da disciplina acadêmica, por meio do entendimento da estrutura cognitiva do aluno. Nesse sentido, a teoria sobre a estrutura cognitiva é que fundamenta a construção de uma didática e de um currículo.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e Novak reside no fato de que ideias expressas simbolicamente são relacionadas de forma substancial com o que o aluno já sabe. Mas, para isso, o conhecimento deve se tornar significativo para o aluno: tanto o material de aprendizagem deve ter uma coerência interna e uma sequência lógica quanto os conteúdos devem ser compreensíveis para a estrutura cognitiva do aluno. O aluno também deve estar afetivamente disposto a aprender. Com isso, é estabelecida uma relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento.

Muitas críticas são desenvolvidas em relação à concepção das disciplinas escolares com base na estrutura das disciplinas de referência. É questionada a ausência de curriculistas nas discussões mais amplas sobre a reforma educacional norte-americana organizada com base nesses enfoques. Igualmente é fortemente questionada a vinculação dos projetos norte-americanos para o ensino de ciências com objetivos geopolíticos de dominação de países periféricos. Mais especificamente no campo das discussões sobre ensino de ciências, são

construídas muitas críticas ao cientificismo vinculado ao método da redescoberta e à homologia entre ensino e atividades científicas. O próprio Bruner, em trabalhos posteriores, critica o currículo com base na estrutura das disciplinas por não ser capaz de dar conta de outras finalidades educacionais vinculadas a questões sociais e políticas mais amplas. Em meio a essas críticas, os curriculistas norte-americanos se organizam no movimento de reconceptualização do campo (confrontar com capítulos 1 e 3). É com base nos estudos da reconceptualização que Ivor Goodson desenvolve seu trabalho sobre história das disciplinas escolares e contribui significativamente para desnaturalizar as disciplinas escolares.

Enfoques históricos sobre as disciplinas escolares

As pesquisas empíricas voltadas para dar conta do projeto mais amplo da Nova Sociologia da Educação, visando a entender o que conta como conhecimento escolar (ver capítulo 3), são desenvolvidas pelos pesquisadores que se dedicam a investigar a história das disciplinas escolares. Dentre os principais autores nessa área, situa-se Ivor Goodson, com trabalhos de destaque nos anos 1980 e 1990 na Inglaterra.

Goodson parte do que foi excluído da problematização dos filósofos da educação e dos educadores de base cognitiva: a constituição e manutenção de disciplinas no currículo escolar. O educador inglês não se dispõe a uma análise epistemológica, mas busca entender a constituição sócio-histórica das disciplinas, as razões da estabilidade da organização disciplinar no currículo e as mudanças que ocorrem com o passar do tempo nos conteúdos disciplinares e nas disciplinas elencadas para o ensino. Para tal, estabelece formas de investigação que se concentram nas relações de poder nos sistemas de ensino, não considerando vínculos com as disciplinas científicas. Ainda que possa identificar influências do campo científico nas escolas, é na história das disciplinas escolares e na sua relação com disciplinas acadêmicas,

particularmente na formação de professores, que ele encontra elementos para construir sua problematização.

Para tentar entender a evolução das disciplinas escolares, Goodson aplica um modelo desenvolvido por David Layton para o estudo das ciências naturais, buscando questionar o caráter monolítico que frequentemente é conferido às disciplinas escolares.

O modelo de Layton define três estágios de evolução de uma disciplina escolar. No primeiro estágio, uma disciplina é introduzida no currículo escolar com base em argumentos de pertinência e de utilidade social. O interesse dos alunos está relacionado à capacidade de a disciplina dar conta de questões que façam sentido em seu cotidiano e os professores raramente têm formação específica para o ensino.

No segundo estágio, começa a se estabelecer certa tradição acadêmica para a disciplina e inicia-se o processo de formação de especialistas que passam a atuar como professores. Nesse estágio, a lógica interna da disciplina começa a funcionar como direcionadora da seleção e da organização dos currículos, afastando-se do interesse dos alunos. É um momento em que se misturam dois mecanismos de legitimação da disciplina no currículo: a utilidade e o *status* acadêmico.

No terceiro estágio, a disciplina passa a contar com um corpo de professores treinados e um conjunto de regras e valores estabelecidos. São essas regras e valores que direcionam a seleção e a organização dos conteúdos. Os alunos passam a se inserir em uma tradição escolar aceita, valorizada em função de seu *status* acadêmico e não mais em função dos interesses dos alunos. Nesse estágio, é considerado que a disciplina escolar torna-se consolidada no currículo.

Muitos estudos brasileiros questionam a linearidade do modelo de Layton e chamam atenção para as muitas possibilidades de romper com esse caminho: nem todas as disciplinas seguem a mesma trajetória.⁷

7. MACEDO, Elizabeth Fernandes de; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: _____; _____ (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Mas esses mesmos estudos não deixam de considerar o modelo útil para que se perceba um movimento geral das disciplinas escolares: a introdução de uma disciplina no currículo está vinculada a finalidades pedagógicas e utilitárias, mas sua consolidação depende de sua vinculação a uma tradição mais acadêmica.

Na análise de Goodson,⁸ a tradição curricular acadêmica se associa à formação universitária e à formação profissional a qual o aluno está destinado, envolvendo o interesse em formar os estudantes na maneira de pensar e agir característica de uma dada disciplina acadêmica ou científica. As tradições utilitárias, por sua vez, referem-se ao conhecimento prático de baixo *status* e estão relacionadas às vocações não profissionais, nas quais a maioria das pessoas trabalha na maior parte de suas vidas. Elas envolvem, assim, habilidades básicas utilizadas no trabalho de uma forma geral e conhecimentos entendidos como necessários à formação ampla do cidadão e à solução dos problemas práticos da vida cotidiana. Por último, as tradições pedagógicas estão associadas à ênfase nos processos de como as crianças aprendem.

Com essa conclusão, Goodson desnaturaliza as disciplinas escolares, pois argumenta que elas não têm por referência disciplinas acadêmicas ou científicas. Uma disciplina escolar não é a decorrência de uma simplificação de conhecimentos de nível superior para o nível escolar. A disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. O debate curricular pode ser, então, interpretado em termos de conflito por *status*, recursos e território entre as disciplinas. Com isso, as disciplinas escolares tornam-se amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições.

8. GOODSON, Ivor. *School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history*. Londres: Croom Helm, 1983.

A análise de Goodson mantém os vínculos com a perspectiva crítica de currículo de cunho estrutural. Ele está interessado em entender as conexões entre as escolhas e as mudanças curriculares, regidas pela organização disciplinar, com a estrutura de classes sociais. Encontra-se no cerne de seus estudos a vinculação entre as características acadêmicas das disciplinas escolares e os processos de exclusão social. No seu entendimento, tornar as disciplinas cada vez mais próximas de padrões universitários, por exemplo, afasta o ensino de uma perspectiva de educação de massas, na qual o conhecimento é associado à linguagem comum e aos interesses dos alunos.

Outras abordagens sobre a história das disciplinas escolares, por outro lado, incorporam interpretações discursivas conferindo novos sentidos ao entendimento de disciplina escolar. Ancorado em Foucault, Popkewitz⁹ analisa as disciplinas escolares como sofrendo uma transmutação mágica no contexto escolar, sendo assim a expressão de uma alquimia. Essa transmutação é desenvolvida pela inserção do conhecimento acadêmico no contexto pedagógico: a comunicação da criança, a organização dos níveis e tempos escolares, os recursos didáticos, os modelos pedagógicos de desenvolvimento da criança, as práticas de avaliação que conectam subjetividade e conhecimento. Esses dispositivos nos quais o conhecimento se insere constituem uma estratégia de governo e de subjetivação das crianças visando a formar o futuro cidadão. Constituindo o “governo da alma”, o currículo configura regras e padrões de construção da razão e da individualidade por meio das disciplinas escolares. Estas podem ser então concebidas como tecnologias de regulação social.

Nessa perspectiva, Popkewitz também argumenta que as disciplinas escolares pouco se relacionam com as práticas culturais de produção do conhecimento acadêmico. A disciplina escolar matemática, por exemplo, pode ter mais relação com a formação de indivíduos éticos e autodirigidos, assumindo a forma de um dispositivo moral, do que com a formação nas práticas científicas dos matemáticos.

9. POPKEWITZ, Thomas. The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 1, p. 3-34, 2004.

Pensando no conhecimento disciplinar como um discurso

A organização disciplinar, como veremos no capítulo 6, ao mesmo tempo que é das mais questionadas ao longo da história do currículo, permanece como uma tecnologia de organização curricular das mais estáveis. Defendemos que essa estabilidade não se deve à valorização de sua estrutura ou de seu sentido epistemológico — seus saberes, métodos e dispositivos de pensamento comuns capazes de produzir e reproduzir esses mesmos saberes. Concordando com Goodson e Popkewitz, defendemos que as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. Como constituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos e acordos vinculados a essa instituição. Na perspectiva mais próxima a Popkewitz do que a Goodson, não há um saber *a priori* que, uma vez dominado, nos faculta a ser de uma disciplina. Mas construímos este saber no processo de nos tornarmos disciplinares. Por diferentes lutas políticas hegemônicas nos campos disciplinares e constituímos nossas identidades nessas lutas.

Estamos com isso defendendo que uma disciplina não se vincula ao processo de fixação de identidades. Quem são os sujeitos posicionados como membros de uma comunidade disciplinar e como se dá esse posicionamento dependem dessa luta política, e não do que possa ser compreendido como “saberes em si”. As vontades coletivas dessas comunidades são formadas a partir de uma articulação hegemônica, na qual determinadas tradições constituem os sujeitos dessa luta. Tais tradições também condicionam seus modos de vida e suas formas de interpretar. Não se trata, no entanto, de tradicionalismos que fixam a luta política, mas tradições sujeitas a diferentes interpretações nessa mesma luta. Essas tradições hibridizam sentidos pedagógicos, científicos, sociais, psicológicos e vão constituindo um discurso disciplinar que contribui para a ideia de que existe uma cultura comum que deve ser ensinada a todos. Dessa forma, a organização

disciplinar é uma das tecnologias que sustentam e justificam a ideia de um currículo universal.

Também por essa interpretação, não cabe almejar uma totalidade do saber. A pluralidade de saberes é decorrente da pluralidade de demandas, de articulações, de uma política que não tem uma única direção, um único processo de significação. Isso não impede, entretanto, que trabalhem no sentido de inter-relacionar sujeitos e saberes, principalmente se levarmos em conta que as finalidades educacionais são diferentes das finalidades científicas. Mas essa inter-relação é tensionada pela disciplinarização, como discutimos no próximo capítulo.