

Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais

Jean-Claude Forquin

A questão da escolha dos conteúdos do ensino e de sua incorporação nos programas institucionalizados permaneceu por muito tempo um ponto cego da sociologia da educação. Foi através de amplas enquetes sobre os fluxos de escolarização e das relações entre estes fluxos e certas características estruturais da sociedade que a sociologia da educação conquistou, a partir dos anos 60, sua "carta de nobreza" científica. E é frequentemente pela realização de uma descrição metódica e minuciosa dos processos de interação social no interior dos estabelecimentos escolares e das salas de aula apreendidos como microsociedades que ela encontra hoje os caminhos privilegiados de seu desenvolvimento e de sua renovação.

Entretanto, pode-se também considerar que uma abordagem mais explícita e diretamente centrada nos conteúdos cognitivos e simbólicos das transmissões escolares levaria mais em conta aquilo que faz a especificidade das instituições de ensino, ou seja, o fato de serem locais e meios organizados com vistas a transmitir a um público numeroso e diversificado e por meios sistemáticos conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições correspondendo a uma programação deliberada. A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local — o local por excelência nas sociedades modernas — de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos.

É por isso que a questão do currículo como forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino deveria estar no centro de toda reflexão sociológica sobre a educação. O objetivo do presente estudo é o de contribuir para o desenvolvimento de uma tal reflexão. Para isso nos apoiaremos nas contribuições de um certo número de trabalhos recentes realiza-

dos principalmente na França e na Grã-Bretanha. Quatro temas serão abordados sucessivamente: os conteúdos de ensino como produtos de uma seleção no interior da cultura, as características da cultura escolar, os fatores sociais em jogo na organização disciplinar dos saberes escolares, a questão da estratificação dos conteúdos de ensino.¹

A "seleção cultural escolar"

1) Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que se a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações)², é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado. Por uma espécie de necessidade funcional que é também uma necessidade vital, o trabalho da memória coletiva se compõe sempre e por toda parte de zonas de sombra e supõe mesmo uma indestrutível força de olvido, uma capacidade ativa de esquecimento. Queixamo-nos algumas vezes de que os programas escolares estão atravancados de tantos elementos do passado, que a atualização necessária choca-se com tanta lentidão e tanto conservadorismo, que alguns sonham com uma pedagogia integralmente "funcional", liberta do empastamento cultural e do escrúpulo genealógico. Mas isto significa não ver que a memória escolar, ela também, funciona sempre na base do esquecimento e que os ensinamentos dispensados nas escolas não transmitem nunca senão uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo.

Sabe-se que para os defensores da tradição humanista clássica, esta seletividade opera principalmente no sentido de uma "decantação" e de uma "cristalização": o trivial e o medíocre caem no esquecimento, enquanto que perdura, vindo a enriquecer o tesouro comum dos homens, aquilo que as gerações produzem de mais forte, de mais original e de mais incontestável, que a escola e a universidade têm justamente por papel identificar, de consagrar e de transmitir. É assim que na Inglaterra vitoriana, Arnold podia atribuir como finalidade ao homem cultivado conhecer "tudo que foi pensado e dito de melhor no mundo"³ e que, mais próximo de nós, nos bons tempos da República das instituições, Alain podia enfatizar a universalidade e o valor permanente das grandes obras intelectuais e artísticas, estas "marcas do homem" que são o único objetivo de toda comemoração, o que vale dizer, também de todo pensamento e de todo ensino possíveis.⁴

Com Raymond Williams e os sociólogos da cultura, observar-se-á, entretanto, que o trabalho de decantação e de cristalização de uma "tradição" está longe de obedecer tão-somente àquilo que se poderia chamar de motivações "intrínsecas" ou de exigências de excelência e de universalidade. Sabe-se muito bem que a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. Como o sublinha Williams, a seleção que está no fundo de toda tradição comporta sempre uma parte de arbitrário e supõe na verdade um questionamento contínuo da escola feita por seus ancestrais.⁵ O que quer dizer que a memória cultural é sempre uma reinvenção. A mesma coisa vale, naturalmente, para aquela parte da memória coletiva gerida pelas instituições de educação formal e que são incorporadas nos programas de ensino.

Sabe-se, graças aos trabalhos de historiadores e de sociólogos da educação, a começar pelos de Durkheim⁶ e do próprio Williams,⁷ que de acordo com as épocas, as sociedades, os níveis de estudo, as clientelas escolares, as ideologias pedagógicas, o sistema de relações de forças entre os grupos que buscam controlar as transmissões educacionais, não são os mesmos aspectos, os mesmos componentes da herança que dão lugar à referência, à interpretação ou à transmissão no contexto dos programas escolares. Acrescentaremos que a própria modalidade da relação escolar no passado aparece como eminentemente variável: aqui prevalecerá uma atitude "nostálgica", que vem a valorizar o passado incondicionalmente; acolá, uma concepção "seletiva", que supõe decantação, cristalização e consagração do melhor; em outra parte, ainda, uma leitura "dinâmica", que não considera o passado mais que como uma etapa. Da mesma forma, a perspectiva "arqueológica" (que se interessa pelas camadas ocultas sob o presente) não pode ser confundida nem com o ponto de vista "genealogista" (que recua no tempo com vistas a esclarecer ou explicar o presente) nem com a abordagem "histórica" (que supõe uma reconstituição objetiva e "distante").

Enfim, nos ensinamentos onde o passado não se torna o objeto de uma atenção ou de uma tematização explícita (como é o caso, o mais frequentemente, nas disciplinas científicas e técnicas, onde o saber se constrói por uma superação contínua das aquisições e por uma luta permanente contra a obsolescência), o passado pode permanecer presente, mas sob forma implícita ou latente, incorporado em *habitus* intelectuais, em modelos de pensamento, em procedimentos operatórios considerados como naturais e evidentes, em tradições pedagógicas. Assim, a dimensão temporal da cultura pode se revestir no interior do currículo de toda a espécie de graus e de modulações.

2) Um outro aspecto da "seleção cultural escolar" merece ser igualmente sublinhado: é que ela não se exerce unicamente em relação a uma herança do passado, mas incide também sobre o presente, sobre aquilo que constitui num momento dado a cultura (no sentido antropológico assim como no do intelectual do termo) de uma sociedade, isto é, o conjunto dos saberes, das representações, das maneiras de viver que têm curso no interior desta sociedade e são suscetíveis, por isso, de dar lugar a processos (intencionais ou não) de transmissão e de aprendizagem. "Como se efetua a seleção constitutiva de um currículo, como um conjunto pode ser selecionado a partir de um número quase ilimitado de combinações possíveis?",⁸ pergunta, assim, John Eggleston. "Certos aspectos de nosso modo de vida", escreve da mesma forma Denis Lawton, "certos tipos de conhecimento, certas atitudes e certos valores são considerados, na verdade, como tendo suficiente importância para que sua transmissão à geração seguinte não seja deixada ao acaso em nossa sociedade, mas seja confiada a profissionais especialmente formados (os docentes) no contexto de instituições complexas e custosas (as escolas).

Mas nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância, e, de todo modo, dispomos de um tempo limitado; por isso uma seleção é necessária. Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura. Proponho utilizar o termo currículo para designar essas seleções".⁹

Aqui se coloca de forma bastante evidente a questão de saber quais são estes aspectos da cultura, quais são estes conhecimentos, estas atitudes, estes valores que justificam as despesas de toda natureza que supõe um ensino sistemático e sustentado por um aparelho institucional complexo. Uma sociologia comparada dos programas escolares revela certamente o caráter instável, aleatório e numa certa medida arbitrário da demarcação entre o que pode ou deve ser transmitido num contexto altamente institucionalizado do tipo escolar, e o que pode ser aprendido ou adquirido em outros contextos, de acordo com as ocasiões e os acasos da vida.

Existe, quanto a este ponto, uma oposição doutrinária fundamental entre aquilo que se poderia chamar de filosofias da especificação e da separação, que insistem sobre a irredutibilidade epistemológica e cultural dos saberes e das competências suscetíveis de serem adquiridos nas escolas,¹⁰ e as filosofias da descompartimentação e da abertura. Pode-se, como o faz por exemplo Basil Bernstein, interrogar-se sobre as condições e as implicações sociais e políticas dos processos de reforço ou de atenuação das divisões entre estes diferentes tipos

de saberes, aqueles que são dotados de uma legitimidade acadêmica e aqueles que tendem a serem excluídos do corpo de coisas ensináveis nas escolas.¹¹

É preciso ainda distinguir, como o faz Philippe Perrenoud, com sua oposição entre “currículo formal” e “currículo real”,¹² entre dois níveis ou duas fases possíveis desta seleção no interior da cultura, conforme nos coloquemos do ponto de vista dos construtores de programas e responsáveis oficiais ou do ponto de vista dos docentes em suas salas de aula. “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 das delimitações de abalo das hierarquias entre as disciplinas”, escreve Viviane Isambert-Jamati. “Quanto aos conhecimentos em via de serem elaborados, os autores de programas, ao menos quando eles não se atrasam em demasia, transpõem-nos em função principalmente da idéia que eles fazem dos públicos escolares. Mas as prescrições não podem ser mais que indicativas. Todo capítulo de programa presta-se a muitas interpretações. Por isso vemos os docentes, por sua vez, selecionar temas, enfatizar tal ou qual aspecto, apresentar os saberes sob diversos modos. Cada sala de aula segue assim seu *currículo real* que, no limite, é diferente dos outros”¹³

Assim, a análise sociológica dos programas escolares e da seleção que aqueles efetuam no interior do repertório cultural de uma sociedade num momento dado deve ser prolongada e completada no próprio local dos estabelecimentos e das salas de aula, na medida em que existe uma diferença entre aquilo que é pretendido e aquilo que é ensinado realmente. Pode-se, além disso, acrescentar que aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou creem ensinar e que esta inadequação pode se tornar, por sua vez, o objeto de uma investigação sociológica, na medida em que as condições de recepção da mensagem pedagógica dependem também do contexto social e cultural.

Imperativos didáticos e cultura escolar

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática”.¹⁴ É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca de dispen-

sar as muletas do didatismo. “Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino”,¹⁵ observa Michel Verret.

Neste trabalho de transformação, uma distância se institui necessariamente entre a prática de ensino e a prática da qual ela é o ensino. A arte de ensinar (*ars docendi*) não é arte de inventar (*ars inventendi*). Na verdade, o aluno não reinventa ou, mais exatamente, não descobre jamais senão o “já sabido”, e é este “já sabido” que, pela intermediação do processo didático, finaliza seu processo de pesquisa. “O processo didático se beneficia por isso”, prossegue Verret, “de todas as proteções que precisamente faltam ao pesquisador: proteção contra os erros e os impasses de pesquisas desencaminhadas (a transmissão didática é dispensada da transmissão de pesquisas não exitosas), proteção contra as descontinuidades das pesquisas interrompidas (a transmissão didática pressupõe a transmissão histórica exitosa de pesquisas exitosas), proteção contra a dispersão na apreensão do objeto (a transmissão didática estrutura a pesquisa sobre seus momentos fortes, fazendo com isso economia do detalhe)”¹⁶

Mas o tempo que é assim ganho do lado da invenção é muito evidentemente perdido, ou ao menos gasto, do lado da exposição (*ars exponendi*), pois que a exposição didática, à diferença da exposição teórica, deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento mas também o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social.

A esses imperativos de transposição se acrescentam, observa Verret,¹⁷ imperativos de interiorização, pois que se trata não apenas de fazer compreender, mas também de fazer aprender, isto é, de fazer de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou de habitus. É esta a razão pela qual toda pedagogia supõe sempre a repetição, enquanto que na exposição teórica esta constitui sempre uma imperfeição e uma desordem. Acrescentemos enfim os imperativos propriamente institucionais, aqueles que decorrem da natureza do contexto institucional no qual se desenrolam as aprendizagens.

É evidente, por exemplo, que os saberes escolares são fortemente marcados pelo modo propriamente escolar de escansão do tempo, a organização dos estudos por anos e a repartição das atividades no interior do ano, a duração dada às seqüências de curso, o ritmo de exercícios e de controles, etc. A cultura escolar apresenta-se assim como uma “cultura segunda” com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e

materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções.

Desta necessidade funcional da didatização decorre um certo número de traços morfológicos e estilísticos característicos dos saberes escolares, por exemplo, a predominância de valores de apresentação e de clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo informacional, o recurso aos desenvolvimentos perifrásticos, aos comentários explicativos, às glosas e, simultaneamente, às técnicas de condensação (resumos, sínteses documentárias, técnicas mnemônicas), a pesquisa da concretização (ilustração, esquematização, exemplificação), o lugar concedido às questões e aos exercícios tendo uma função de controle ou de reforço, todo este conjunto de dispositivos e de marcas pelo qual se reconhece um “produto escolar” e que, discerníveis em certas situações de comunicação não escolares, podem denotar a pregnância do “espírito escolar” na cultura de certos indivíduos ou de certos grupos (devido à perduração do habitus fora de seu meio original de constituição e de habilitação).

Sabe-se o que distingue a ciência dos manuais — dogmática, congelada, “hipernormal”, no sentido kuhniiano¹⁸ — da ciência viva — evolutiva, aberta, por vezes contraditória—. E pode-se, da mesma forma, nas disciplinas literárias ou reflexivas, sublinhar os efeitos de rotinização, de neutralização impostos pela conversão de uma herança essencial de experiências e de pensamentos em capítulos de manuais, temas de deveres e de questões de exames.

É preciso reconhecer, entretanto, por um lado, que aquilo que pode aparecer como artefato ou subproduto “reificado” em nome de uma concepção romântica e “carismática” da produção cultural é, ao mesmo tempo, aquilo que constitui, em todas as civilizações modernas, o fundamento de todo acesso ao pensamento erudito e de toda atividade intelectual criadora; por outro lado, que este processo de transposição acadêmica dos conteúdos de cultura não constitui absolutamente um fenômeno constante e uniforme, mas varia em suas formas, em sua intensidade, em seus resultados, segundo as sociedades, os públicos escolares e os níveis de ensino, as matérias ensinadas, as ideologias e as práticas pedagógicas e que ele depende, por isso, exatamente como o processo de seleção cultural anteriormente evocado, de uma análise sociológica diferencial.

Mas é preciso ir mais longe na análise e reconhecer que estes conceitos de transposição didática ou de rotinização acadêmica da cultura não permitem dar conta de certos aspectos mais específicos dos saberes escolares enquanto objetos de ensino. Pode-se perguntar se de fato todos os saberes ensinados nas escolas não são verdadeiramente senão o resultado de uma seleção e de uma transposição efetuadas a partir de um corpo cultural pré-existente, e se não se pode considerar

a escola como sendo também verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de habitus originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*.

Particularmente sugestiva a este respeito é a análise que propõe André Chervel¹⁹ da constituição na França desde há dois séculos daquilo que podemos designar como sendo tipicamente uma “gramática escolar”, pois que ela não repousa verdadeiramente sobre uma ciência de referência existindo anterior e exteriormente a ela (no caso, aquela elaborada pelos teóricos da gramática e da lingüística), mas constitui uma “teoria *ad hoc*”, construída inteiramente por pedagogos tendo em vista servir de suporte e de justificação para o ensino da ortografia francesa num contexto de unificação política e de alfabetização de massa. A mesma análise valeria sem dúvida, segundo Chervel,²⁰ para outros ramos ou outros setores do saber escolar, tais como, por exemplo, a cultura latina bastante “reinterpretada” e bastante “expurgada” ensinada nos colégios do Antigo Regime, uma construção *ad usum delphini*, em acordo com as conveniências e os esforços da civilização cristã (mas se pode dizer, sem dúvida, a mesma coisa, como o sublinha Antoine Prost,²¹ da “moral de empréstimo”, apoiada sobre “uma Antiguidade de fragmentos escolhidos” difundida pelo ensino secundário literário dos liceus no século XIX), ou a filosofia escolar e universitária desde Victor Cousin, com seus conteúdos ecléticos e seu formalismo retórico,²² ou ainda a história nacional tal como ela é apresentada nos manuais.²³

Para Chervel, estas configurações cognitivas não podem ser consideradas, propriamente falando, nem como o reflexo nem como o substitutivo de “saberes de referência” em uso na vida social ou elaborados pelos profissionais do conhecimento científico ou erudito, mas constituem entidades culturais próprias, criações didáticas originais, que levam a recusar “a imagem de uma escola fechada na passividade, de uma escola receptáculo de subprodutos culturais da sociedade”.²⁴

Mas aquilo que é verdadeiro dos saberes e dos referenciais culturais vale *a fortiori* para os *savoir-faires* e as maneiras de fazer, os tipos de exercícios intelectuais e os modos de avaliação dos desempenhos que se dão nas escolas. Fazemos, de resto, a não ser na escola, ditados e exercícios de gramática, explicações de textos e dissertações, versões e temas? E não há também uma forte especificidade escolar de certos problemas de aritmética ou de geometria? Perrenoud, analisando os componentes e os critérios da excelência escolar na escola primária, é levado a sublinhar assim a importância dos *savoir-faires* internos à sala de aula, as competências operatórias de curto alcance e de função puramente adaptativa, os rituais, as rotinas e as receitas, na realização prática cotidiana do “ofício de escolar”.²⁵

Entretanto, se a escola pode muito bem aparecer como o lugar e a matriz de saberes típicos e de formas típicas de atividades intelectuais, é preciso reconhecer que estes elementos originais não permanecem sempre encerrados nos limites do mundo escolar, mas são capazes também, por seu poder de modelagem de hábitos, de influenciar o conjunto das práticas culturais e os modos de pensamento que têm curso num país num momento dado. Chervel sublinha assim a que ponto a cultura das elites européias pôde ser modelada durante séculos pela imagem particular da civilização greco-latina imposta pelos colégios.²⁶

E conhecemos sobretudo o impacto sobre esta cultura de elites (e sobre os rituais de reconhecimento e de consagração social aos quais ela dá lugar) de esquemas lingüísticos e culturais os mais gerais transmitidos pelo ensino. Podemos a este propósito lembrar por exemplo o que diz Erwin Panofsky da escolástica medieval, esta “arte de pensar” tipicamente universitária inventada por e para a escola e obedecendo a uma codificação formal de função essencialmente didática (clarificação incondicional, hierarquia lógica das articulações do discurso, conciliação dos contrários no ritual da *disputatio*), mas que pôde se inscrever, como “força formadora de hábitos”, de maneira suficientemente profunda nos comportamentos cognitivos dos contemporâneos para que possamos encontrar-lhe a manifestação em certos elementos estruturais específicos da arquitetura gótica.²⁷

E podemos, no mesmo espírito, refletir sobre o papel de estruturação intelectual e cultural que pôde jogar nas sociedades modernas escolarizadas, e que joga particularmente na França, através do ensino da filosofia nas classes terminais do secundário, a aprendizagem escolar de técnicas de redação e de composição tais como a estruturação da exposição em partes bem distintas (mais frequentemente em número de três, segundo um esquema dialético fortemente rotinizado e que deve mais à escolástica que a Hegel), com a necessidade de tornar visíveis articulações e transições, a escansão do discurso a partir de pares nocionais que funcionam como quase-automatismos verbais (tais como a oposição do fundo e da forma), ou o recurso a um repertório comum de referências e de citações obrigatórias, etc.

Como o sublinha Pierre Bourdieu, a cultura escolar dota assim os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e cumpre por isso uma função de integração lógica ao mesmo tempo que de integração moral e social; estando os espíritos assim modelados predispostos a entreter com seus pares uma relação de cumplicidade e de comunicação imediatas. “Numa sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola”, escreve Bourdieu, “as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio numa instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente (e também, por um lado, inconsciente-

mente) o inconsciente, ou, mais exatamente, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente escondidos) que constitui sua cultura”.²⁸

Isto não quer dizer que se deva considerar a escola como “um império dentro de um império” ou como a matriz onde a cultura das sociedades modernas encontraria uma espécie de começo absoluto, mas que é preciso ao menos reconhecer a autonomia relativa e a “eficácia” própria da dinâmica cultural escolar com relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social, com todas as relações de especificação ou de generalização, de diferenciação distintiva ou de imitação assimiladora, de contaminação, de condensação, de transposição e de sobre-determinação que isto implica.

As matérias escolares, territórios e dinâmicas sociais

Uma das características morfológicas essenciais do saber escolar é sua organização sob a forma de matérias (ou disciplinas) de ensino²⁹ dotadas de uma forte identidade institucional e entre as quais existem fronteiras bem nítidas. Podemos muito evidentemente perguntar se esta compartimentação corresponde a necessidades epistemológicas e didáticas ou se ela resulta de motivações sociais. A história do ensino revela a instabilidade, a diversidade das divisões possíveis entre as matérias segundo as épocas, os tipos e os níveis de ensino, ao mesmo tempo que algumas constantes muito gerais, como por exemplo a distinção entre “matérias literárias” (o *trivium* da Alta Antiguidade e da Idade Média) e “matérias científicas” (o *quadrivium*).³⁰

Reconheçamos também que esta compartimentação manifesta-se de maneira muito mais evidente e constitui um elemento muito mais conflituoso nas situações em que as matérias são ensinadas por docentes diferentes e especializados, como é o caso nos estabelecimentos secundários, do que naquelas em que um docente único está encarregado de todas as matérias, como é geralmente o caso nas escolas primárias. A este nível, a questão da organização do emprego do tempo e do equilíbrio entre as diferentes atividades e as diferentes matérias é uma questão de ordem essencialmente pedagógica e que não coloca em jogo, propriamente falando, a identidade profissional do docente.

Não ocorre o mesmo no ensino secundário, onde os docentes são formados e recrutados numa base disciplinar e onde a questão das delimitações de territórios aparece como verdadeiramente crucial. Observar-se-á enfim que o problema se coloca de maneira particularmente visível e dá lugar a uma intensa dramatização nos países onde o currículo torna-se objeto de uma elaboração e de uma gestão no nível político central, como é o caso na França.³¹

Interrogando-se — num texto frequentemente considerado como uma das primeiras contribuições a uma “sociologia do currículo” na Grã-Bretanha — sobre os mecanismos de mudança e as resistências à mudança nos programas escolares, Frank Musgrove sublinha a importância social da organização do currículo por matérias. Estas lhe aparecem, com efeito, como comunidades sociais “entre as quais”, escreve ele, “existem relações de competição e de cooperação, que definem e defendem fronteiras, exigem fidelidade da parte de seus membros e lhes conferem um sentimento de identidade”. Trata-se de burocracias hierarquicamente organizadas, fixando condições de antiguidade, critérios de recrutamento nos diferentes níveis, impondo a seus aderentes uma disciplina por meio de marcas de reconhecimento tais como o título de membros de honra ou a admissão a conselhos internos fechados”.³²

Assim, durante os anos de estudos, o fato para um aluno de se definir e de ser reconhecido como um especialista de tal ou qual disciplina constitui o equivalente de uma espécie de construção de identidade profissional e cultural. O currículo escolar, observa assim Musgrove, ensina a um aluno quem ele é. É por isso que as inovações que supõem novos recortes nas matérias ensinadas e uma redefinição das fronteiras entre os saberes podem ser percebidas pelo docente como ameaçadoras a sua identidade pessoal, sobretudo se elas lhe impõem verdadeiras “migrações” em direção a atividades menos familiares ou sentidas como menos prestigiosas, ou se elas lhe colocam problemas de “hibridação de papéis”.

Nos anos 70, o tipo de abordagem esquematizada por Musgrove ia conhecer na Grã-Bretanha um desenvolvimento importante e contribuir fortemente para a renovação da reflexão sociológica sobre a escola. É assim que em sua contribuição à coletânea editada por Michael F. D. Young, *Knowledge and Control*, Bernstein desenvolvia uma reflexão original sobre as condições e as implicações sociais da descompartimentação dos saberes escolares.³³ Toda espécie de delimitação, quer ela seja material ou simbólica, supõe e induz, com efeito, relações de poder. Também Bernstein se interroga sobre a maneira pela qual podem variar os poderes respectivos dos docentes e dos alunos segundo o “código de saberes escolares” que subjaz à organização do currículo. Assim, a passagem do “código serial” (de forte compartimentação entre as matérias ou as unidades de ensino) ao “código integrado” favorece sem dúvida no interior da sala de aula e no interior dos estabelecimentos, relações mais abertas, menos autoritárias, menos hierárquicas. Também é preciso, entretanto, para que este ensino descompartimentado seja eficaz, que exista no interior da equipe docente uma cooperação estreita, o que supõe um controle recíproco permanente e sem dúvida também uma certa coesão ideológica “em profundidade”, um consenso com respeito à idéia diretora ou integradora à qual todos os docentes devem se

subordinar. Estes dois aspectos contribuem sem dúvida amplamente para explicar, independentemente de razões propriamente epistemológicas ou didáticas, por que tantos docentes parecem resistir às inovações de natureza “integrativa” e preferir as proteções burocráticas do mundo da “serialidade”.

A abordagem “sócio-morfológica” de Bernstein (que coloca a ênfase sobre a estrutura do currículo, isto é, sobre as relações entre os elementos que o compõem mais que sobre a natureza ou evolução desses elementos mesmos) não constitui a única clarificação sociológica possível sobre as matérias escolares. Na mesma coletânea (*Knowledge and Control*), o texto de Geoff Esland aborda esta mesma questão da compartimentação e da integração a partir de pressupostos muito diferentes, mais marcados pela tradição da sociologia interacionista e fenomenológica.³⁴ Tradicionalmente, sublinha este autor, o conhecimento é considerado como refletindo a realidade objetiva, e pretende-se que a separação entre as áreas de saberes que coexistem no interior do currículo corresponda a separações que existiriam ao nível das próprias coisas.

Contra esta “ilusão positivista”, Esland sustenta, ao contrário, que o sistema de saberes escolares não repousa sobre nenhuma justificação objetiva, e que em particular a separação entre as diversas matérias de ensino não faz senão refletir os hábitos corporativos, os preconceitos ou os interesses de certos grupos profissionais e sociais. Os saberes escolares reduzem-se assim, segundo ele, a “conjuntos de significações intersubjetivamente partilhadas”, ou ainda a “construções sociais”. Da mesma forma, Neil Keddie sublinha, na sua contribuição à mesma coletânea, a que ponto a definição “prática” daquilo que pode efetivamente se ensinar a título de tal ou qual matéria, pode variar em função do contexto mental (as representações dos docentes) e do contexto interacional (as relações mestre-aluno) na qual ela é produzida: “as matérias escolares”, sublinha ela, “não são nada mais que aquilo que os praticantes fazem delas”.³⁵

Com a corrente dita “nova sociologia da educação” na Grã-Bretanha (mas comparações são naturalmente possíveis com certos aportes das teorias da reprodução na França ou com as teorias críticas do currículo nos Estados Unidos), a utilização de instrumentos analíticos da sociologia do conhecimento permite assim operar uma verdadeira “desconstrução” das postulações e das evidências da cultura escolar.³⁶ “A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais”,³⁷ escreve Bernstein.

Esta formulação resume excelentemente a hipótese fundamental que subjaz ao projeto de análise crítica dos saberes escolares característica desta abordagem teórica. Trata-se, com efeito, de fazer aparecer o sistema complexo de relações

que pode existir, nas sociedades contemporâneas, entre a estrutura dos saberes escolares e o modo de funcionamento das transmissões educacionais, de um lado, as formas dominantes de poder e de controle social que se exercem tanto no interior das instituições educacionais (campo escolar) quanto no nível da sociedade global (campo social), de outro lado. Uma tal abordagem conduz muito particularmente a colocar a ênfase sobre o aspecto arbitrário, o caráter "socialmente construído" das cartografias cognitivas que subjazem à configuração das matérias ensinadas.

Sempre reconhecendo a originalidade e a fecundidade dos aportes teóricos desta sociologia crítica dos saberes escolares que se desenvolveu ao longo dos anos 70 (e que teve o mérito de contribuir para dissipar certezas culturais um pouco "curtas" sobre as quais toda tradição pedagógica tem tendência a se apoiar), pôde-se reprovar, entretanto, nos trabalhos que ela inspirou, uma certa fragilidade no plano da validação empírica e talvez também uma certa falta de perspectiva histórica. É por isto que se pode considerar que trabalhos sócio-históricos como os conduzidos na França por Chervel ou na Grã-Bretanha por Ivor Goodson abrem verdadeiramente caminhos novos à reflexão sociológica sobre o currículo, as matérias escolares, os conteúdos e as práticas de ensino.

Este último autor dedica-se em particular a compreender como nascem e evoluem as matérias de ensino.³⁸ Ele descreve, por exemplo, a passagem da geografia, do estatuto de saber escolar elementar e utilitário, ao estatuto de saber acadêmico e científico após 1870, graças em particular à estratégia legitimadora eficaz da Geographical Association.³⁹ Ele se interessa também pela evolução de certos ensinamentos como a biologia ou os "estudos rurais" ou pela emergência recente das "ciências do ambiente", como matéria escolar inteiramente separada.⁴⁰ Três hipóteses principais subjazem a estas análises. De um lado as matérias escolares não podem ser consideradas como entidades monolíticas, mas se apresentam antes como agregados instáveis de subgrupos e de tradições heterogêneas. De outro o processo de implantação de uma matéria escolar passa pela substituição de uma legitimação acadêmica a uma justificação puramente pedagógica ou utilitária.⁴¹

Enfim, as matérias novas tais como, por exemplo, as "ciências do ambiente" representam frequentemente um elemento conflituoso para as disciplinas já existentes tais como a geografia ou a biologia, devido aos problemas de definição de estatuto, de divisão de recursos, de delimitações territoriais colocadas por sua admissão no corpus de saberes escolares e por sua introdução nos horários escolares. Segundo Goodson, estes fenômenos de conflito explicam-se mais direta e concretamente, pela busca, por parte dos docentes, de vantagens materiais imediatas (status, recursos, carreiras), do que por certas grandes variáveis macro-estruturais, pela dominação política ou ideológica de certas classes so-

ciais ou pela maneira pela qual os docentes são socializados no curso de sua formação.⁴² Assim o recurso a dados historiográficos deveria permitir, segundo Goodson, fazer progredir a compreensão da natureza e da evolução das matérias escolares, ao completar ou corrigir certas hipóteses ou interpretações sociológicas demasiado esquemáticas.

Estratificação dos saberes escolares e estruturas sociais

Produtos de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática, os saberes escolares apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais (segundo os tipos e os níveis de ensino, os ramos, as matérias), mas também fenômenos de hierarquização, ou "estratificação", que constituem hoje um motivo de reflexão privilegiada para os sociólogos do currículo. É certo que a representação auto-apologética de uma escola na qual tudo que se ensina é de igual importância e possui o mesmo grau de legitimidade não corresponde absolutamente à realidade. As estratégias desenvolvidas por diferentes categorias de atores no interior do campo escolar mostram perfeitamente que os diferentes tipos de saberes ensinados nas escolas não são considerados como suscetíveis de fornecer a seus detentores benefícios sociais ou simbólicos equivalentes.

Numa sociedade onde as instituições educacionais constituem um conjunto complexo (existência de ciclos e de cursos diferenciados) e onde o acesso aos estudos se efetua em grande parte segundo mecanismos de competição e de mercado (na medida em que a escolarização é utilizada essencialmente como um meio de acesso aos status sociais), existe muito evidentemente uma tendência à hierarquização dos ramos, alguns aparecendo como mais desejáveis, isto é, como mais "rentáveis" que outros. Indiretamente, isto significa também uma hierarquização entre os tipos de saberes ensinados nos diferentes ramos, com, por exemplo, uma desvalorização — que se constata em muitos casos — dos saberes técnicos ou profissionais, em relação aos saberes teóricos que se ensinam nos ramos ditos "gerais".⁴³

Mas existem também hierarquizações independentes dos efeitos de ramos. No interior de um mesmo currículo, certas matérias "contam" verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos (como se vê, por exemplo, com o jogo dos "coeficientes" nos exames). Mas estas observações permanecem num nível puramente descritivo e deixam intacta a verdadeira questão, que é a de saber por que são precisamente estes tipos de saberes mais que outros que são num momento dado ensinados nos ramos de excelência ou que são afetados por coeficientes mais elevados, e por quais razões as coisas evoluem (por quais razões e como, por

exemplo, a matemática pôde se tornar no ensino secundário de muitos países a disciplina "dominante", destronando os saberes literários tradicionais).⁴⁴ Reconhecemos a este propósito o caráter um pouco apressado das explicações técnico-funcionalistas (estes seriam os saberes dos quais a sociedade "teria necessidade" num estágio dado de seu desenvolvimento), tanto quanto das explicações em termos de pertinência pedagógica (estes seriam os saberes mais "formadores" para o espírito, aqueles que permitiriam melhor desenvolver a inteligência ou detectar e selecionar os talentos). Na verdade, é preciso reconhecer que as representações de legitimidade (pois se trata aqui perfeitamente de um problema de legitimação) remetem sempre a um "arbitrário cultural", e que a elucidação deste fenômeno passa por uma leitura em termos de sociologia do conhecimento e da cultura.

Uma tematização interessante desta questão foi desenvolvida por Michael F. D. Young em sua contribuição para *Knowledge and Control*.⁴⁵ Para este autor (como, aliás, para Bourdieu, cuja inteira obra sociológica pode ser lida como uma interminável reflexão sobre as classificações simbólicas e as classificações sociais), a estratificação dos saberes escolares reveste-se de uma significação diretamente política, pois que ela coloca em jogo relações de dominação e de poder tanto no interior quanto no exterior das instituições educacionais.

Young sugere em particular que lá onde os saberes são o objeto de uma forte hierarquização, existe também uma forte hierarquização entre docentes e alunos, enquanto que os últimos dispõem de uma margem de controle mais importante sobre os conteúdos e os processos de ensino quando a definição da cultura legítima é menos rígida e quando há mais permissão para subscrever "definições alternativas do saber". No quadro do sistema educacional britânico atual, a estratificação dos saberes continua forte, como o manifesta, segundo Young, o fato de que os docentes que se beneficiam dos status e dos salários mais elevados são também aqueles que ensinam a grupos relativamente homogêneos de alunos "bem dotados" os saberes mais abstratos, os mais dependentes da codificação escrita e que dão lugar mais facilmente a procedimentos de avaliação formal. Mas os alunos aos quais se destinam estes "saberes nobres" são também muito frequentemente aqueles cuja origem social é a mais elevada e cujos pais foram criados na mesma cultura acadêmica. É por isso que a manutenção das hierarquias simbólicas existentes no interior do mundo escolar parece ir no sentido da conservação social.

O mesmo tipo de abordagem crítica encontra-se em muitos trabalhos sociológicos que, desde há duas décadas, têm colocado a ênfase na questão da estratificação e da legitimação dos conteúdos do ensino. Já mencionamos Bourdieu e os teóricos da "reprodução" na França. Mas existe também uma convergência com certos aportes da reflexão americana sobre o currículo. Na

Grã-Bretanha, a influência de Young manifesta-se em vários autores que se filiam à "nova sociologia" nos anos 70, em particular os trabalhos de Graham Vulliamy sobre o ensino musical escolar, no qual o autor vê um caso típico de hierarquização e de exclusão simbólicas, com a dominação da tradição da música européia dita "séria" (aquela que se presta por excelência à codificação escrita) e a marginalização das músicas populares contemporâneas saídas da tradição afro-americana, que constituem, entretanto, a substância mesma da experiência musical concreta da juventude nas sociedades atuais.⁴⁶

Conclusão: os saberes escolares entre a exigência de análise e a preocupação de justificação

Pode-se muito evidentemente questionar a significação e os limites eventuais de uma abordagem do currículo inspirada nos aportes analíticos da sociologia do conhecimento. Pode-se perguntar em particular se esta abordagem implica necessariamente uma concepção relativista do conhecimento e da cultura e em que medida ela pode permanecer compatível com a exigência propriamente pedagógica de uma justificação intelectual e cultural "normativa" dos conteúdos de ensino.

Sublinharemos primeiramente os aportes irrecusáveis deste tipo de abordagem teórica. Ocorre que ela coloca em ação uma exigência de compreensão e de análise que não incide mais unicamente sobre a distribuição social dos fluxos escolares, sobre os determinantes e os efeitos sociais das políticas de escolarização, sobre a evolução das instituições educacionais, mas diz respeito também à natureza concreta dos processos que se desenrolam no interior da "caixa-preta" dos estabelecimentos e das salas de aula, à forma das relações sociais que aí se travam, ao conteúdo e ao modo de organização dos saberes que aí se transmitem. Sabe-se que, por um efeito de desconhecimento estrutural próprio de todo empreendimento de transmissão simbólica, aquilo que pode haver de contingente, de arbitrário, de "socialmente construído" ou ideologicamente enviesado nos conteúdos de ensino, está destinado o mais das vezes a permanecer despercebido; a "naturalização" da coisa ensinada estando no coração da legitimação profissional do docente.

O próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é o de contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da

autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico.

Entretanto, resta saber o que implica uma tal abordagem analítica quanto à natureza, ao valor próprio das coisas ensinadas nas escolas. A desmistificação, a “desnaturalização” dos conteúdos e dos programas de ensino, tomadas possíveis por esta abordagem analítica e crítica do currículo significam que nada daquilo que é suscetível de ser ensinado pode ter em si mesmo consistência e valor, que toda exigência pedagógica constitui uma violência e que o relativismo é a única atitude lúcida que se pode adotar frente à questão das injunções sociais da transmissão escolar da cultura? Sabe-se que se criticou por vezes a nova sociologia da educação britânica por sustentar estas teses, ao preço de uma extrapolação que equivaleria a confundir a questão das condições sociais da produção e da difusão dos conhecimentos com a dos critérios epistemológicos de sua validade.⁴⁷

Isto significa obliterar a dimensão irredutivelmente normativa de toda intenção de educação e de ensino, a saber, o fato de se inscrever, enquanto projeto de formação intelectual e de desenvolvimento da pessoa, num horizonte de valor e de verdade. Pôde-se considerar que ao recusar dissociar os aspectos epistêmicos e os aspectos sociais das produções cognitivas, ao rejeitar toda autonomia dos conteúdos com relação aos contextos, ao recusar a idéia mesma de conhecimento objetivo em nome de imperativos científicos da objetivação, todo “programa forte” em sociologia do conhecimento corria, de fato, o risco de se dissolver a si próprio.

Pode-se dizer a mesma coisa das leituras relativistas que podem ser feitas da sociologia do currículo. Uma coisa é compreender por que, em tal época, em tal contexto, ensina-se a tal público tal coisa antes que aquela outra, e descrever também os conflitos de interesse, as relações de poder, os elementos ideológicos que sustentam a construção de qualquer currículo. Mas estes aportes no plano da elucidação e da análise não deveriam eliminar, por outro lado, a questão da avaliação e da justificação das coisas ensinadas, como se todos os programas e todas as pedagogias possíveis viessem a dar no mesmo. Ensinar e aprender supõem esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza. Por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina *valha a pena*. Que é que merece por excelência ser ensinado nas escolas, que é que é fundamental na cultura? Não existem coisas mais gerais, mais constantes, mais incontestáveis, mais humanamente essenciais que outras? Estas questões são inevitáveis: o imperativo da análise não deveria nos isentar da responsabilidade de fazer

escolhas pedagógicas e da necessidade de as justificar. Contra toda tentativa científicista ou “sociologista”, é preciso certamente admitir que as condições de um reconhecimento do território próprio da sociologia como ciência passam justamente pelo reconhecimento da irredutibilidade conceitual das questões normativas.

Notas

1. Alguns dos temas abordados no presente artigo são objeto de um desenvolvimento mais amplo documentado num trabalho anterior consagrado aos teóricos e sociólogos britânicos do currículo: cf. FORQUIN, J.C. (1989), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas, De Boeck e Paris, Éditions Universitaires (edição brasileira: Porto Alegre, Artes Médicas, no prelo).
2. Cf. sobre este ponto as formulações muito fortes de Hannah Arendt (*La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972; texto inglês: *Between past and future*, Cleveland, World Publishing, 1961).
3. Cf. ARNOLD, M. (1923), *Culture and anarchy. An essay in political and social criticism*, 1869, reed., Londres, J. Murray, p. viii.
4. Cf. ALAIN (1923), *Propos sur l'éducation*, Paris, Rieder, reed., R.U.F., “Propos”, n° 70.
5. Cf. WILLIAMS, R. (1961), *The long revolution*, Londres, Chato and Windus, parte 1, cap. 2 (“The analysis of culture”).
6. Cf. DURKHEIM, E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F. (edição brasileira: Porto Alegre, Artes Médicas, no prelo).
7. Cf. Williams, R., *op. cit.*, parte 2, cap. 1 (“Education and British society”).
8. Cf. EGGLESTON, J. (1977), *The sociology of the school curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, p. 22.
9. Cf. LAWTON, D. (1975), *Class, culture and the curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, p. 6.
10. Cf. na França, a apologia da escola em Alain (“pois pode-se perfeitamente dizer que não há pensamento senão na escola”, *Propos sur l'éducation*, n° 14) ou, mais recentemente, a oposição estabelecida por Jean-Claude MILNER (*De l'école*, Paris, Éditions du Seuil, 1984, p. 14) entre, de um lado, “os saberes que exigem a escola” e, de outro, “os saberes quentes” (usuais, práticas, vernaculares) e os “saberes proliferantes” (aqueles que se impõem ao sabor das modas e desaparecem com elas): um dualismo que não deixa de lembrar o corte epistemológico sublinhado por BACHELARD (cf., por exemplo, *Le rationalisme appliqué*, Paris, P.U.F., 1949) entre conhecimento comum e conhecimento erudito. Mas um paralelismo pode ser estabelecido com certas justificações da escola e da universidade propostas pelos teóricos anglo-saxões do ensino “liberal” (cf., por

exemplo, T. FULLER (org.), 1989, *The voice of liberal learning: Michael Oakshott on education*, New Haven, Yale University Press).

11. Cf. BERNSTEIN, B., "On the classification and framing of educational knowledge", in M.F.D. YOUNG (Org.) (1975), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, Londres, Collier-Macmillan, p. 47-69 (traduzido por J.-C. Chamboredon in *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, p. 263-300).

12. Cf. PERRENOUD, P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genebra, Droz.

13. Cf. ISAMBERT-JAMATI, V. (1990), *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires, p. 9-10.

14. Cf. CHEVALLARD, Y. (1985), *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

15. Cf. VERRET, M. (1975), *Le temps des études*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, p. 140.

16. *Ibid.*, p. 141.

17. *Ibid.*, p. 143.

18. Cf. KUHN, T. (1962), *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press (traduzido por L. Meyer: *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972), cap. 10.

19. Cf. CHERVEL, A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

20. Cf. CHERVEL, A., "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, n° 38, maio 1988, p. 59-119 (tradução brasileira em *Teoria & Educação*, n° 2, 1990).

21. Cf. PROST, A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, p. 53.

22. "O programa dissimula a verdadeira história dos filosofemas ao anular os conflitos e as discordâncias teóricas que presidiram sua aparição", escreve Jean-Louis Fabiani. "A este título, todo programa é eclético, mesmo se, no caso de Cousin, o projeto filosófico pessoal funda a política escolar: os filosofemas são extraídos de seu contexto e remontados no dispositivo escolar, espaço pacificado e não-contraditório" (*Les philosophes de la République*, Paris, Éditions de Minuit, 1988, p. 48). Sobre o ecletismo e a neutralização dos conflitos na filosofia escolar e universitária, cf. também CHÂTELET, F. (1970), *La philosophie des professeurs*, Paris, Grasset.

23. Cf., por exemplo, os trabalhos de OZOUF, Mona (*L'école de la France. Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984, p. 185 a 249).

24. Cf. CHERVEL, A. "L'histoire des disciplines scolaires", *op. cit.*, p. 70.

25. Cf. PERRENOUD, H. (1986), "De quoi la réussite scolaire est-elle faite?", *Éducation et Recherche*, vol. 8, n° 1, p. 133-160.

26. "É porque é detentor de um poder criador insuficientemente apreciado até aqui que o sistema escolar exerce na sociedade um papel que não percebemos que era duplo: ele

forma, com efeito, não apenas indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, modelar, modificar a cultura da sociedade global", escreve André CHERVEL (*ibid.*, p. 70-71).

27. Cf. PANOFSKY, E., *Gothic architecture and scholasticism*, Latrobe, The Archaberry Press, 1951 (traduzido e posfaciado por Pierre Bourdieu: *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris, Éditions de Minuit, 1967).

28. Cf. BOURDIEU, P. (1967), "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 3, p. 367-409 (p. 374).

29. Como o explica André CHERVEL (*ibid.*), a confusão entre "matérias" e "disciplinas" no vocabulário da educação é relativamente recente. Tradicionalmente, a palavra "disciplina escolar" não designava senão a vigilância dos estabelecimentos e a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem. A expressão "disciplina intelectual" aparece ao fim do século XIX, com o sentido de exercício ou de ginástica do espírito. Mas a palavra não se emprega no plural, no sentido de matérias ou de conteúdos de ensino diferenciados e institucionalmente reconhecidos como tais, senão nos primeiros anos do século XX. Atualmente, parece que os dois termos, "disciplina" e "matéria escolar", são com frequência utilizados indiferentemente, com, entretanto, uma nuance de sentido: o termo "matéria" é mais neutro, mais popular, mais "escolar" e mais "primário", enquanto que o termo "disciplina" se aplica mais aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma idéia de exercício intelectual e de formação do espírito.

30. Segundo Henry MARROU, o equilíbrio dos saberes realizado pela *enkuklios paidéia* helenística prefigura já o das sete "artes liberais" que a Baixa Antiguidade vai legar à Idade Média (cf. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948, reed., 1981, tomo I, p. 265).

31. "Não é possível imaginar o que é o egoísmo disciplinar. Cada disciplina considera-se proprietária de um campo de saber que ela não aceita discutir com nenhum outro", observação feita por R.F. GAUTHIER, que sublinha a dificuldade do sistema educacional francês de se pensar em "termos sistêmicos" devido precisamente a estes fenômenos de autodefesa corporativa (cf. *Querelles d'écoles. Pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, Serdimap, 1988, p. 36).

32. Cf. MUSGROVE, F. "The contribution of sociology to the study of the curriculum", in J.F. Kerr (Org.), *Changing the curriculum*, Londres, University of London Press, 1968, p. 96-109.

33. Cf. BERNSTEIN, B., "On the classification and framing of educational knowledge", *op. cit.*

34. Cf. ESLAND, G., "Teaching and learning as the organization of knowledge", in M.F.D. Young (org.), *Knowledge and control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, p. 70-115.

35. Cf. KEDDIE, N., "Classroom knowledge", in M.F.D. Young (org.), *Knowledge and control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971, p. 133-160 (p. 144).

36. Cf., sobre este ponto, nossa obra anterior, citada (FORQUIN, J.-C., *École et culture*) e dois estudos anteriores em língua francesa: FORQUIN, J.-C., "La nouvelle sociologie

de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution", *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, abril-junho 1983, p. 61-79. e TROTTIER, C., "La 'nouvelle' sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution?", *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, janeiro-março 1987, p. 5-20.

37. Cf. BERNSTEIN, B., *op. cit.*, p. 47.

38. Cf. GOODSON, I.F. (1983), *School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history*, Londres, Croom Helm.

39. Cf. GOODSON, I.F. (1983), "Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, n° 2, p. 163-180 (tradução brasileira em *Teoria & Educação*, 2, 1990).

40. Cf. GOODSON, I.F. (1983), "Defining and defending the subject: geography versus environmental studies", in M. Hammersley e A. Hargreaves (org.), *Curriculum practice: some sociological case studies*, Lewes, The Falmer Press, p. 89-106.

41. Da mesma forma, David LAYTON, que estudou o desenvolvimento do ensino científico na Inglaterra no século XIX (*Science for the people*, Londres, Allen and Unwin, 1973), distingue três fases na implantação de uma matéria escolar: um período "militante", um período de "legitimação acadêmica", um período de "normalização institucional" (cf. "Science as general education", *Trends in Education*, vol. 21, janeiro 1972, p. 11-15).

42. Da mesma forma, David COOPER, analisando as mudanças nos conteúdos do ensino de matemática e de ciências no nível secundário, sublinha os efeitos da segmentação das disciplinas em subgrupos entre os quais existem conflitos, e se esforça por explicar as evoluções a partir dos interesses e dos conflitos de carreira determinados pelas posições profissionais dos agentes em questão, sem negligenciar por outro lado o impacto das demandas e das pressões externas nem os imperativos estruturais que determinam a distribuição desigual do poder de intervenção sobre o currículo entre os subgrupos (cf. COOPER, D, 1983, "On explaining change in school subjects", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, n° 3, p. 207-222). Na mesma área, cf. também BALL, S.J., "Competition and conflict in the teaching of English: A socio-historical analysis", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 14, n° 1, 1982, p. 1-28 e as contribuições reunidas em S.J. Ball e C. Lacey (orgs.), 1984, *Defining the curriculum: histories and ethnographies of school subjects*, Lewes, The Falmer Press.

43. Cf. TANGUY, L. "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France", *Revue Française de Sociologie*, vol. 24, n° 2, abril-junho 1983, p. 227-254.

44. Cf. CHERKAoui, M. (1982), *Les changements du système éducatif en France*, Paris, P.U.F.

45. Cf. YOUNG, M.F.D. (1971), "An approach to the study of curricula as socially organized knowledge", in M.F.D. Young (org.), *Knowledge and control*, Londres, Collier-Macmillan, p. 19-46.

46. Cf. VULLIAMY, G., "What counts as school music", in G. Whitty e M.F.D. Young (orgs.), *Explorations in the politics of school knowledge*, Driffield, Nafferton Books, 1976, p. 19-34; VULLIAMY, G., "Music as a case study in the 'New Sociology of

Education", in J. Sheperd et al., *Whose music? A sociology of musical languages*, Londres, Latimer, 1977, p. 200-232; VULLIAMY, G. (1978), "Culture class and school music: a sociological analysis", in L. Barton e R. Meighan (orgs.), *Sociological interpretations of schooling and classrooms: a reappraisal*, Driffield, Nafferton Books, p. 115-127.

47. Cf. PRING, R. (1972), "Knowledge out of control", *Education for Teaching*, n° 89, p. 19-28.



Artigo inicialmente publicado em *Sociologie et sociétés*, XXIII (1), 1991: pp. 25-39. Publicado aqui com a autorização do autor e dos editores daquela revista. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Revisão de Maria Alice Nogueira.



Jean-Claude Forquin é professor da UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'éducation da Universidade de Rouen, França.

