

NOÇÃO DE TEMPO CURRICULAR. A ABORDAGEM HISTÓRICA DAS MUDANÇAS CURRICULARES PARA A COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS DE ENSINO

José Augusto Pacheco¹
Naura Syria Carapeto Ferreira²
Lucy Moreira Machado³

RESUMO

O texto objetiva explicitar a abordagem histórica das mudanças curriculares para subsidiar as políticas de ensino a partir da noção de noção de tempo curricular. Para isto, utilizou-se do método de investigação como primeiro momento e após utilizar o método de exposição, como explicita Marx. Ao perquirir as determinações do objecto, capata-se a realidade que deve ser exposta. Realizou-se pesquisa bibliográfica em documental em Portugal e no Brasil. Os dados apresentados são significativos e expostos para o debate. Assim, na busca da justificação das disciplinas em contexto escolar, Goodson aborda o conceito de tempo histórico para explicar as mudanças curriculares a longo, médio e curto prazo. Trata do conceito de tempo curricular com referência às mudanças na organização dos planos de sistematização das disciplinas e nos seus conteúdos. A análise estruturalista de Bourdieu permite responder a interrogação - o que é uma disciplina? - a partir da noção de campo, cuja formulação inclui "uma teoria global do espaço científico" e uma teoria dos conflitos, pois "o campo científico, tal como outros campos, é um campo dotado de uma estrutura e também um espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças", criando um sentido de pertença, conforme. A visão sociológica de Bourdieu faz com que a noção de campo epistemológico seja entendido como campo científico, no interior do qual as "diferentes disciplinas ocupam uma posição no espaço (*hierarquizado*) das disciplinas e que aquilo que nele sucede depende em parte desta posição". As medidas políticas, apresentadas como reformas, ou como inovações, inscrevem-se no tempo político de uma dada governação, pois a necessidade de produzir normativos tem sido uma das constantes

1 Professor Associado c/Agregação, Universidade do Minho. Coordenador do Mestrado em Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular. Braga/Minho/Portugal
jpacheco@iep.uminho.pt

2 Professora Titular da Universidade Tuiuti do Paraná/Brasil. Professora (aposentada) da Universidade Federal do Paraná/Brasil. Professora/pesquisadora do PPGED – Mestrado e Doutorado em Educação da URP/Curitiba/Paraná/Brasil. nauraf@uol.com.br

3 Mestre em Educação pela PPGED – Mestrado e Doutorado em Educação da UTP. Diretora de Educação da Prefeitura Municipal de Araucária. Paraná/Brasil. lumorei@gmail.com

dos ministérios da educação. O problema agrava-se quando as políticas curriculares, quase sempre enquadradas por modelos de racionalidades técnicas e determinadas pela lógica do Estado, tendem a criar uma distância enorme entre o que é o discurso da mudança e o que realmente acontece ao nível das práticas escolares.

Palavras-chave: tempo curricular; abordagem histórica; mudanças curriculares; políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

As políticas de ensino, quer as exaradas, quer as que se efetiva no espaço escolar necessitam da compreensão da noção de tempo curricular na abordagem histórica da mudanças que se fazem. No processo de escolarização, sobretudo a partir da institucionalização da educação pública, os conteúdos escolares têm sido sujeitos a rupturas e mudanças em função de contextos muito diversos. Utiliza-se a noção de *tempo curricular* para se fazer referência a esses contextos - de natureza social, econômica, política, cultural e ideológica - que de modo direto ou indireto têm influências na construção.

A constituição do Estado nacional fez-se, no mundo ocidental, na base de processos de centralização, nos quais a educação desempenhou um papel relevante, quer pela formação de um sistema público de ensino, quer pela sua laicização. Em Portugal, a criação de uma educação das primeiras letras remonta a meados do século XVIII e a fundação dos liceus, conferentes de diplomas de educação secundária, verifica-se na primeira metade do século XIX.

Dentro deste processo de homogeneização, o currículo nacional é uma peça nuclear do *puzzle* educativo, traduzindo um *corpus* de conhecimento que deverá constituir o suporte educacional dos cidadãos. Apesar das crises educacionais, geralmente associadas a crises económicas, mantém-se o consenso de que a escola contribui para uma padronização cultural que serve finalidades muito diversas.

Na busca da justificação das disciplinas em contexto escolar, Goodson (2008) aborda o conceito de tempo histórico para explicar as mudanças curriculares a longo, médio e curto prazo. Poder-se-á, neste caso, falar do conceito de tempo curricular para a referência às mudanças tanto na organização dos planos de sistematização das disciplinas, quanto nos seus conteúdos.

Segundo a Escola historiográfica dos *Annales*⁴, sobretudo na sua primeira fase com a ligação aos estudos estruturalistas, as mudanças operam-se num complexo mar de significados, visíveis no tempo e no espaço e invisíveis no quotidiano dos sujeitos.

Segundo Braudel (1992) a história dos tempos estrutural, conjuntural e factual abrange, respectivamente, mudanças imperceptíveis, perceptíveis e superficiais, correspondentes, por sua vez, a mudanças mais longas e lentas (correntes oceânicas profundas), a mudanças de ciclos (as marés) e a mudanças mais rápidas (as ondas).

Com efeito, as estruturas, tal como as civilizações, “criam vínculos, isto é, uma ordem, entre milhares de bens culturais efectivamente heteróclitos, à primeira vista como que estranhos uns aos outros, desde os que relevam da espiritualidade e da inteligência até aos objectos e aos utensílios da vida quotidiana” (Braudel, 1992, p. 404). Na base desta abordagem conceitual, está o método de análise estrutural, perspectivado por Gibson (1984, p. 137), a partir de dois conceitos principais (a competência humana e a reciprocidade), do seguinte modo: “a análise estrutural é, então, um empreendimento modesto e limitado que se ocupa de quatro elementos: estruturas de competência, estruturas de organização social, estruturas de pensamento e estruturas de sentimento”.

Se o que muda está pendente de questões estruturais, conjunturais e factuais, o tempo curricular só pode ser compreendido em função de ritmos que, de modo total e particular, contribuem para a sua (in) visibilidade (fig. 1):

Fig. 1 – Tempo curricular

Mudança Estrutural	Mudança Conjuntural	Mudança Factual
Campos epistemológicos	Disciplinas escolares	Ritmos das disciplinas
Disciplinas	Conteúdos	Ensino dos conteúdos
Códigos curriculares	programáticos	Código lectivo
Código científico	Código conteudal	

4 Não sendo muitas as referências desta escola na mudança curricular, cf. John G Richardson, *institutional sequences and curriculum history: classical versus scientific Knowledge and the information of a new nation*, 2009, p.143. O autor entende que as variações curriculares a nível das regiões (dentro de um estado federado como é o caso dos Estados Unidos da América) são mais estruturais que conjunturais. Refere-se, também que os eventos nacionais devem ser debatidos no contexto de mentalidades mais abrangentes.

Nas palavras de Burke (2002, p. 153), há diferentes concepções de estrutura⁵, nas quais inclui os sistemas de pensamento e a cultura. É neste primeiro nível que se situa a mudança do tempo curricular, sendo também ele dependente de correntes mais profundas que estão na base da construção do conhecimento. A constituição de territórios epistemológicos, quer no sentido de área cultural (Foucault, 1991), quer na perspectiva de campo científico (Bourdieu, 2004), processa-se no decurso de um tempo muito longo e decorre não tanto de um modelo cumulativo e gradual - segundo o modelo de Spencer (Burke, 2002) - mas de uma forma paradigmática (Khun, 19612).

Em toda esta problematização epistemológica, existem interpretações diferentes, se bem que entre elas exista o denominador comum das estruturas. Para Bourdieu (2004, p. 19), "o campo das disciplinas e dos agentes que tomam a ciência como tema – filosofia das ciências, epistemologia, história das ciências, sociologia das ciências -, campo de fronteiras mal definidas, é atravessado por controvérsias e conflitos", tornando-se necessário, como preconiza Foucault (1991, p. 53), pela aplicação do método arqueológico dirigido ao espaço geral do saber, analisar e desvendar as condições de possibilidade de um campo:

" (...) o que se pretende trazer à luz é o campo, a episteme onde os conhecimentos, encarados fora de todo o critério que se refira ao seu valor universal ou às suas formas objectivas, enraízam a sua positividade e manifestam assim uma história que não é a sua perfeição crescente, mas antes a das suas condições de possibilidade".

A análise estruturalista de Bourdieu (2004) permite responder a esta interrogação - o que é uma disciplina? - a partir da noção de campo, cuja formulação inclui "uma teoria global do espaço científico" e uma teoria dos conflitos, pois "o campo científico, tal como outros campos, é um campo dotado de uma estrutura e também um espaço

5 Anthony Giddens, em *A Dualidade da Estrutura*, 2000, p. 36, distingue: *Estrutura* ("regras e recursos, organizados como propriedades dos sistemas sociais; a estrutura apenas existe sob a forma de "propriedades estruturais"; *Sistema* ("relações reproduzidas entre actores ou colectividades, organizadas enquanto práticas sociais regulares; *Estruturação* ("condições que regem a continuidade ou a transformação das estruturas e, como tal, a reprodução dos sistemas").

de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças”, criando um sentido de pertença, conforme é trabalhado por Kuhn (1961) através do conceito de comunidade científica organizada por paradigmas. A visão sociológica de Bourdieu (2004, p. 93) faz com que a noção de campo epistemológico seja, sobretudo, entendido como campo científico, no interior do qual as “diferentes disciplinas ocupam uma posição no espaço (*hierarquizado*) das disciplinas e que aquilo que nele sucede depende em parte desta posição”.

É no campo científico que a disciplina se institui pela demarcação de fronteiras, com a função de disciplinar as mentes e de canalizar a energia utilizada na actividade intelectual e de investigação” (Comissão Calouste Gulbenkian, 1996, p. 132), naquilo que Foucault (1975) designa por *sociedade disciplinar*, e para a qual a escola contribui substantivamente, pois há uma forte relação entre disciplina, currículo e transmissão.

Sob o ponto de vista epistemológico, Gil (2000) apresenta as disciplinas definidas quer pelos critérios da terminalidade e classificação – “as disciplinas ordenam o saber adquirido por hipóteses validadas e representam um ponto terminal na elaboração do conhecimento” (p. 253) -, quer pela uniformização e transmissão – “é um saber disciplinar que a escola transmite” (p. 330); a noção de disciplina dá-se no contexto da transmissão, a *ciência* revela-se indissoluvelmente ligada ao *ensino*” (p. 303). Este entendimento do autor, também baseado na ideia de que “o ensino contém em si uma tendência para a simplificação e para a uniformização” (p. 265), efectiva a natureza de transmissão do conhecimento através do currículo - “é a organização dos conhecimentos, o currículo, que finalmente se revela decisivo, a acção do professor representando, deste ponto de vista, a ocasião e o instrumento das demandas cognitivas objectivas” (p. 330) – e dos seus modelos (disciplinar e transdisciplinar), com vista a responder às finalidades sociais e cognitivas da educação.

Ao analisar a arqueologia do saber a partir da noção de campo epistemológico, Foucault (1991) aborda os códigos fundamentais de uma cultura como códigos ordenadores da episteme. No plano do campo científico, a perspectiva de Foucault baseia-se na identificação de descontinuidades no que considera ser a *episteme clássica*, ligada à ciência da ordem, ao saber das similitudes e à ordem racionalista, e a episteme moderna, cuja positividade reside na valorização da

ciência do homem, ou seja, "esse conjunto de conhecimentos (mas mesmo esta palavra é demasiado forte: digamos, para sermos mais neutros ainda, a esse conjunto de discurso) que toma por objecto o homem no que ele tem de empírico" (*Ibid.*, p. 381).

A um mundo marcado pelas similitudes da conveniência (ordem da conjunção e do ajustamento), da emulação (relação entre as coisas), da analogia (confronto das semelhantes através do espaço, tornando-se num campo universal de aplicação) e da simpatia (princípio de mobilidade que opera livremente nas profundidades do Mundo), Foucault (*Ibid.*, p. 348) contrapõe a episteme moderna, já que nesse mundo e "antes do "fim do século XVIII o homem não existia", nele não tendo lugar porque "a linguagem clássica como *discurso comum* da representação e das coisas, como lugar no interior do qual se entrecruzam natureza e natureza humana, exclui algo como a *ciência do homem*" (*Ibid.*, p. 351), baseada num *triedo epistemológico*:

"Interrogado a esse nível arqueológico, o campo da *episteme* moderna não se ordena de acordo com o ideal de uma matematização perfeita e não desenrola a partir da pureza formal uma sucessão de conhecimentos descendentes cada vez mais carregados de empiricidade. Deve-se antes representar o domínio da *episteme* moderna como um espaço volumoso e aberto segundo três dimensões. Numa delas situar-se-iam as ciências matemáticas e físicas, para as quais a ordem é sempre um encadeamento dedutivo e linear de proposições evidentes e verificáveis; haveria numa outra dimensão ciências "como as da linguagem da vida, da produção e da distribuição de riquezas", que procedem à relação de elementos descontínuos mas análogos (...) Quanto à terceira dimensão, seria a da reflexão filosófica que se desenvolve como o pensamento do Mesmo". (*Ibid.*, pp. 383-384).

Sendo difíceis de situar, e na situação de que não se pode encontrá-las em nenhuma das dimensões nem à superfície de nenhum dos planos assim desenhados, mas pode dizer-se que elas são incluídas por ele" (*Ibid.*, p. 384), Foucault enfatiza que o modelo das três *ciências* ou *regiões epistemológicas* das ciências humanas,

na relação geral com a biologia, a economia e a filologia, inclui, respectivamente, a região psicológica, a região sociológica e a região das literaturas e dos mitologias (*Ibid.*, p. 392), para além da história: a primeira e a mãe de todas as ciências do homem (*Ibid.*, p. 403).

Sustenta-se, por isso, que é neste tempo estrutural que se formam e justificam os códigos curriculares, tal como são definidos por Lundgren (1997, p. 67): "conjunto de princípios fundamentais a partir dos quais se realiza o currículo, como se selecciona, se organiza e se transmite o conteúdo".

Num esboço histórico, Lundgren (1997) identifica diversos códigos curriculares, desde que se aceite que o currículo é um texto pedagógico nascido com a institucionalização da escola, sendo de salientar o *código clássico* (abarca a culturas clássica e medieval, ambas baseadas no *Trivium* e *Quadrivium*), o *código realista* (baseado nas ciências) e o *código racional* (fundado no individualismo).

Os códigos curriculares são, assim, denominações que se reportam a tradições culturais. Com efeito, enquanto formas particulares de selecção, organização e transmissão do conhecimento, as tradições curriculares são formatos escolares através das quais se pode entender o modo como a realidade é analisada e compreendida.

A evidência mais empírica da estrutura curricular é a existência das disciplinas, o formato da escola que está sempre presente nas classificações das ciências analisadas anteriormente, também identificadas pelos termos "partes", "ramos" e "matérias de ensino"⁶ e cuja existência deve ser procurada nos argumentos da educação como plano de formação que responde sobretudo a uma lógica social.

Apesar da sua natureza estrutural, sobretudo marcada pela permanência da longa duração do código *disciplinar* ou *mosaico* (Bernstein, 1966), as disciplinas escolares, e mais ainda os conteúdos programáticos que as caracterizam, são marcadas pela mudança conjuntural, em parte baseada nas mudanças económicas, nos regimes políticos e nas gramáticas da escola.

Tendo como base o contexto social, as disciplinas escolares "não devem ser concebidas como estruturas e textos incontestáveis e fundamentais" (Goodson, 2001, p. 74), pelo que o debate acerca

6 Para noção de disciplina e sua problematização, cf. Alice Casimiro Lopes, *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*, pp. 175-199.

do currículo “pode ser interpretado em termos de conflitos entre as disciplinas a propósito de *status*, de recursos e de territórios” (*Ibid.*, p. 101). Inscritas em relações de poder (Foucault, 1975), as disciplinas convertem-se em espaços de veiculação do conhecimento poderoso (Young, 2010), inerente a mudanças económicas que alteram a natureza do conhecimento, principalmente na sua legitimação através dos formatos escolares que impõem a sua transmissão. Esta análise é desenvolvida por Lyotard (2006[1979]) quando sustenta que a pertinência da selecção do conhecimento é orientada por fins funcionais e que a sua legitimação económica está neste momento orientada para um vasto mercado de competências, para a noção de performance e para os outputs (resultados).

É, sobretudo, ao nível dos conteúdos programáticos que a mudança conjuntural mais se regista, mormente em tempos de mudança de regime político, tal como aconteceu em Portugal, desde os tempos curriculares do liberalismo (1820), da república (1910; 1974) e do corporativismo (1926), a que não são alheios os interesses dos grupos sociais, já que a história das disciplinas está relacionada com a hierarquia e à exclusão sociais (Goodson, 2008).

A mudança das disciplinas situa-se no tempo curricular conjuntural, se bem que as regiões epistemológicas em que se situam sejam mudanças que ocorrem somente a nível estrutural. Poder-se-á dizer, assim, que, no quadro de uma teoria das disciplinas, constituída no século XVIII, segundo Gil (2000, p. 290), as disciplinas, tanto as contemplativas quanto as operativas, têm contribuído para o enraizamento de um “projecto escolar compendiário”, dando origem a tensões entre a tradições subjectiva e objectiva do conhecimento.

Pela leitura dos preâmbulos dos normativos sobre reformas curriculares, infere-se que a justificação dos conteúdos depende não só de uma ordem política, bem visível, por exemplo, na escola da 1ª República e do Estado Novo, mas também de mudanças económicas, mormente as que se operam a partir de meados do século XIX.

A tensão entre disciplinas antigas e modernas é bem visível na transição do século XIX para o século XX, já que todo o século XIX foi marcado pela primazia curricular das letras face às disciplinas científico-naturais (Pacheco, 2006). Tanto estas últimas como as disciplinas ligadas às Expressões e as disciplinas que fazem parte das Ciências Sociais e Humanas ganharam, ao longo do século XX, espaço curricular à primeira. Com efeito, é verossímil afirmar que

nas últimas décadas do século XX, sobretudo pelo discurso da *Escola para Todos* e da valorização das finalidades sociais, as Expressões, tal como outras ofertas curriculares a nível de cursos determinados pela noção de escola ativa, na relação com o mundo do trabalho, têm tido uma outra valorização curricular.

No Brasil, os primeiros estudos sobre currículo iniciaram nos anos 20 do século XX. Lopes e Macedo (2002) afirmam que estes estudos foram permeados por teorizações americanas. E essa transferência teórica centrava na concepção funcionalista, sustentada por acordos bilaterais entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos. A partir da década de 1980, teve um avanço de estudos com fundamentação marxista.

A década de 1980 foi marcada por discussões com base na sociologia Inglesa e com os trabalhos de Michel Apple e Henry Giroux. Neste período, os estudos sobre conhecimento e currículo foram temas de grande debate no Brasil. Destaca-se o pesquisador brasileiro, Antonio Fávio Moreira, que nessa década, publicou artigos, e livros com destaques para o currículo e as questões culturais presentes na estrutura curricular.

Os anos de 1990 foram marcados por estudos com enfoque mais no aspecto sociológico, analisavam-se as questões de poder. Outro ponto a destacar são os autores mais estudados, naquele momento histórico, centravam-se nos estudos de Giroux, Apple, Young, Marx, Bourdier e Gramsci.

Vale destacar o grupo de Trabalho de Currículo da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação). Este grupo apresenta estudos relevantes que contribuem para a compreensão do Currículo.

É relevante o compromisso assumido pelas associações científicas no Brasil que tem buscado analisar as relações existentes entre a sociedade educação e as implicações na organização da escola.

Lopes e Macedo (2002) destacam que na década de 1990 foram aprofundados estudos referentes ao conhecimento científico, conhecimento escolar, processos de seleção de conteúdos para a composição do currículo.

Nesta análise, Moreira e Macedo (2006) contribuem ao discorrerem que na década de 1990 as políticas públicas em Educação no Brasil, sob a influência da globalização econômica,

sofreram alterações como, por exemplo, a redução da capacidade do Estado em gestar políticas próprias, a criação de novas alianças em nível global e outras formas de controle e regulação. Observa-se uma tensão entre as lógicas globais e locais nas políticas curriculares no Brasil. Esse processo apresenta-se contraditório permeado por confrontos desigualdades. Um dos elementos presentes nas discussões curriculares no Brasil é a análise sobre as funções da escola, e se questiona: o controle do conhecimento, o que selecionar, e a quem atendem os conteúdos escolhidos.

Atualmente, a educação brasileira tem sofrido alterações na organização da educação básica principalmente a partir de 2005, com a implementação da lei 11.114/05 que amplia o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração para crianças a partir de 6 anos de idade. Vale destacar que apenas o cumprimento das determinações legais não garante o aprendizado, por isso a ampliação do ensino fundamental implica uma reestruturação curricular para que possibilite a qualificação da nova composição do ensino.

Essas questões apresentadas permitem uma análise do que é considerado conteúdo essencial no currículo e nessa direção recorre-se aos estudos de Pinto (2002, p.42)

O conteúdo da educação não está constituído somente pela matéria do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc.

Contemplar esta compreensão de conteúdo da educação possibilita a superação de uma concepção ingênua da educação para uma concepção crítica que considera o conhecimento como algo dinâmico, essencialmente histórico.

Analisar a construção histórica do currículo no Brasil exige compreender as determinações presentes na sociedade brasileira e as possibilidades de transformação existentes nas propostas de políticas públicas educacionais.

A sociedade encontra-se, no momento atual, com uma grande produção de conhecimentos e, conseqüentemente, gera a

necessidade da criação de novas tecnologias para acompanhar o acelerado desenvolvimento imposto pela exigência de produção da sociedade capitalista. Em decorrência, são criadas novas técnicas para tornar a sociedade mais avançada possível na desenfreada competitividade globalizada. Em meio a tanta produção, é gerada riqueza para poucos acentuando a exclusão social e gerando contraditoriamente um acelerado processo de miséria econômica e humana.

Estas são algumas questões que necessitam estar presentes nas discussões sobre currículo porque diretamente influenciam as escolhas e tomadas de decisões. Com o intuito de fundamentar esta análise, recorre-se a Ferreira que discorre sobre a importância da Gestão democrática:

A gestão da educação ao concretizar as direções traçadas, estuda examina, as condições e coloca em prática os objetivos das políticas públicas na complexa trama das relações sociais mundiais. Desta forma, a gestão da educação assume mais do que nunca, o papel fundamental na condução da educação e do ensino. (FERREIRA, 2008, p.297)

Com esta compreensão, afirma-se a necessidade dos estudos sobre o currículo contemplarem questões que possibilitem ao aluno e o professor um trabalho pautado na gestão democrática e que valorize o ser humano como sujeito histórico.

Com estas análises, demonstra-se a necessidade de trabalhar currículo associado com a compreensão das determinações das políticas públicas que direcionam fortemente as reformas educacionais. Por isso, faz-se necessário uma análise da totalidade das determinações presentes na organização curricular.

É ao nível conjuntural que Goodson integra a noção de *gramática do ensino* utilizada por Tyack e Cuban (1995), que argumentam o seguinte: i) as reformas educacionais são intrinsecamente políticas; ii) no centro da escola (salas de aula) a mudança é lenta; iii) as reformas acontecem essencialmente nas margens do centro da escola; iv) as escolas mudam as reformas; v) a *gramática do ensino (grammar schooling)* é um produto da história e tende a persistir por ciclos.

Uma mudança mais frequente, e por isso mais episódica, epidérmica e factual, situa-se ao nível da governança, com tendência

para que o tempo curricular seja essencialmente alterado no ritmo das disciplinas (quantas horas de aprendizagem deve ter um aluno na sua jornada escolar no decurso de um dia ou de uma semana), nos processos e práticas de leccionação (exigências burocráticas, por exemplo, elaboração de projectos, procedimentos de planificação, formas de articulação, etc., mas não propriamente mudanças na metodologia de ensino), nas formas de avaliação (avaliação interna, avaliação externa, critérios de progressão) e nos processos e práticas de apoio educativo aos alunos.

Trata-se de um tempo curricular factual em que as decisões a curto prazo não alteram as decisões a médio ou longo prazo, fazendo com que a mudança se opere somente nas margens do sistema. A este respeito, Westbury (2008, pp. 55-56) utiliza o termo *compartmentalization* para se referir às mudanças políticas que acontecem fora do núcleo estrutural, sendo as reformas meros ajustamentos ao redor das margens de um dado sistema e não propriamente uma mudança nas suas estruturas básicas.

As medidas políticas, umas vezes apresentadas como reformas, outras como inovações, inscrevem-se, regra geral, no tempo político de uma dada governação, pois a necessidade de produzir normativos tem sido uma das constantes dos ministérios da educação. O problema agrava-se quando as políticas curriculares, quase sempre enquadradas por modelos de racionalidades técnicas e determinadas pela lógica do Estado (Pacheco, 2003), tendem a criar uma distância enorme entre o que é o discurso da mudança e o que realmente acontece ao nível das práticas escolares.

Porque a globalização é uma alteração sísmica (Goodson, 2008), com reflexos a longo prazo nas ideologias políticas predominantes, observa-se que o epicentro da mudança está localizado na transformação tecnológica e numa redução do conhecimento a uma perspectiva mais pragmática, incluindo a valorização de saberes de determinadas disciplinas.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle*. Petrópolis: Editora Vozes.

BOURDIEU, Pierre (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.

Noção de tempo ... - José Augusto Pacheco et al.

- BRAUDEL, Fernand (1992). *Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVII. As estruturas do quotidiano: o possível e o impossível*. Lisboa: Teorema.
- BURKE, Peter (2000). *História e teoria social*. São Paulo: Editora Unesp.
- FERREIRA, N. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2008
- FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Éditions Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1991[1966]). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.
- GIDDENS, Anthony (2000). *A dualidade da estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, Fernando (2000). Conhecer. In R. Romano (dir.), *Conhecimento* (pp. 253-287). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Enciclopédia Einaudi, Vol. 41.
- GOODSON, Ivor (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, Ivor (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- KUHN, Thomas (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University Chicago Press.
- LOPES, Alice Casimiro (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- LOPES, A, MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. Cortez, São Paulo, 2002
- LUNDGREN, Ulf (1997). *Teoria del curriculum y escolarización*. Madrid : Morata.
- LYOTARD, Jean-François (1979[2006]). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.) *Currículo: Políticas e Práticas*. 9^ª Ed. Papirus. Campinas. SP. 2006.
- PINTO, Alvaro Vieira. *Sete Lições sobre educação de Adultos*. Cortez. São Paulo. 11^ª ed. 2000
- PACHECO, José Augusto (2006). *Currículo: teoria e práxis (3^ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José A. (2003). *Políticas curriculares. Referenciais para análise*. Porto Alegre: ArtMédicas.

Noção de tempo ... - José Augusto Pacheco et al.

TYACK, David, & Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.