

NOTAS SOBRE A POLÍTICA DE CURRÍCULO NA ARGENTINA¹

Daniel Feldman

Universidade de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumo

A crescente preocupação com o estudo das políticas de currículo parece estar relacionada com as intensas modificações nos mecanismos de governo e de gestão de distintos sistemas nacionais de educação ocorridas nos últimos tempos. Provavelmente, este proceso torna o currículo, e a ação sobre ele, um problema de política e, especialmente, um problema de política pública. Este artigo propõe algumas reflexões sobre duas dimensões do estudo das políticas de currículo que são particularmente aplicáveis à análise das políticas educacionais desenvolvidas na Argentina, durante os últimos quinze anos. A primeira, apresenta alguns problemas que adquirem relevância quando se considera a política de currículo como uma política do conteúdo e de sua distribuição. A segunda, são algumas características dos processos de decisão e de gestão das políticas de currículo. De maneira concorrente com essas questões, considera-se particularmente a relação entre a geração, formulação e desenvolvimento de políticas de currículo no processo de profissionalização do campo educacional e no processo de surgimento de setores acadêmicos e técnicos que se estabelecem como grupos de influência. Ainda que os três aspectos se relacionem de maneira substantiva, eles são descritos aqui como notas parciais, sem construir um quadro integrado da situação.

Palavras-chave: conteúdos educacionais; mudança curricular; políticas de currículo; processo de decisão nas políticas de currículo; reforma educacional

Abstract

The increasing concern about the study of curriculum policies seems to be related with the last changes in the government and management of different national educational systems. This process, is suggested, enlightens the curriculum as a problem of public policy. This paper offers some reflexions about curriculum policies in Argentina during the past fifteen years focusing in two issues particularly relevant in this national case. First are analysed local problems that emerged when curriculum policy is taken as a policy about educational content and its distribution. Secondly some features of decision-making processes in this period are considered. Related to these topics the configuration of pedagogical field and the influence of academic and technical groups are associated to the generation and development of curriculum policies. Even though these three aspects are substantively linked, in this article are only exposed as notes that do not constitute yet an integrated view.

Key words: curriculum change; curriculum policy; decision-making in curriculum policies; educational content; educational reform.

1. A políticas sobre os currículos ou o currículo como política?

A noção de “política de currículo” sofre dos mesmos problemas de definição que a própria idéia de currículo. De fato, ambos os títulos seriam possíveis em um trabalho sobre políticas de currículo e marcariam diferentes perspectivas. Não é um problema específico do currículo, porque a idéia de política traz dois sentidos diferentes, ainda que relacionados. Um é a “política” como direção, legislação, filosofia ou prescrição regulatória, concretizada em orientações amplas ou em conjuntos legais. Em alguns casos expressa, simplesmente, em uma orientação geral ou em uma filosofia de ação: “nossa política é (...)” ou “a política da escola consiste em unir criatividade e excelência”. Quando se vê a escola do ponto de vista da esfera estatal (um ponto de vista sempre privilegiado nesses estudos), a política é um conjunto legal e de dispositivos institucionais operando de um modo relativamente coerente e articulado em relação aos propósitos definidos. Nesse caso, é a política como “policy”. Essa é a definição que corresponde ao clássico artigo de Elmore e Sykes (1993) “Curriculum policy”. Nele os autores declaram que “podemos começar por definir política de currículo como o corpo formal de leis e regulamentações sobre o que se deve ser ensinado nas escolas²”. O segundo sentido é o que se refere à política como relação de forças e aos mecanismos de luta, negociação, dominação ou compatibilização de interesses de diferentes setores sociais ou, do ponto de vista do Estado, como o conjunto de lutas e confrontos pelo controle da capacidade de decisão sobre assuntos sociais a partir do domínio do aparelho estatal. Esse é o sentido de “politics”³. Em qualquer um dos sentidos, quando falamos de política de currículo, as questões propostas são: o que queremos controlar? Ou por qual controle estamos lutando? Em sentido geral, pode se dizer que a luta se centra na criação e manutenção de uma “ordem do saber” ou, em outras palavras, nos processos de classificação e distribuição do ensinável. Por exemplo, as frutíferas tentativas para construir uma história das disciplinas escolares⁴ mostram os processos pelos quais um saber é classificado como ensinável e permanece atribuído, segundo um princípio de distribuição, a certo setor da população. Na educação escolarizada, a classificação e a destinação do que se pode ensinar abrange, simultaneamente, os aspectos do plano da estrutura escolar, seus níveis e trajetos. Ambos constroem o “percurso” ou “curso” da formação (a etimologia de “currículo”) e determinam ou expressam os princípios sociais de atribuição e distribuição do conhecimento e das habilidades: um “código de conhecimento educativo”, para usar a clássica expressão de Bernstein⁵.

A existência de um código básico, com diferentes formas de expressão, categoriza de maneira teórica a existência histórica de estratégias de controle sobre/em torno do conhecimento educativo nos dois sentidos mencionados. Isso não é algo novo. O que resulta em novidade é começar a classificar esses estudos como “política de currículo”. Existe alguma implicação particular no aparecimento dessa preocupação como parte do discurso educativo? De fato, a linguagem das “políticas de currículo” tem pouca especificidade, é, não obstante, uma extensão de outros discursos. Um indicador disso é que a revisão realizada por Elmore e Sykes (1993) carece de especificidade sobre o caráter da política de currículo e, mais precisamente, remete a categorias próprias dos estudos

políticos, especialmente, das políticas públicas. Nos últimos anos, uma categorização que não era significativa voltou a ser importante. Gostaria de sugerir que um dos motivos pode ser o seguinte: a categoria “política de currículo” ganha importância quando, em nível mundial, se produz uma rápida transformação do papel dos Estados nacionais e da educação. Como já assinalaram vários estudos⁶, essa mudança não se dá na mesma direção. Parece que a característica principal desse processo consiste em que os mecanismos de governo e de gestão de diferentes sistemas educacionais mudam em direção a formatos diferentes daqueles utilizados durante o período de sua constituição e consolidação. Por exemplo, no caso do eixo “centralização-descentralização” das decisões, pode se notar que diferentes países produziram reformas no sentido inverso⁷. O que se poderia concluir é que, de acordo com as diferentes características nacionais, o papel do Estado na educação está posto em questão e que se buscam fórmulas diferentes para a organização dos sistemas educacionais. Minha opinião é que esse processo torna o currículo e a ação sobre ele um problema de “política” e, especialmente, de política pública.

Visto o campo que coloca a idéia de “política de currículo”, é possível se deter em aspectos diferentes. Isso depende, seguramente, dos interesses da análise e das características do caso que se estuda. Creio que, no caso argentino, é produtivo trabalhar sobre duas questões relacionadas com as políticas educacionais das últimas décadas. A primeira configura alguns problemas que têm relevância quando se considera a política de currículo como uma política de conteúdo e de sua distribuição. A segunda configura algumas características dos processos de decisão e de gestão de políticas de currículo. De maneira confluyente com essas questões, me parece necessário levar em conta a relação entre a geração, formulação e desenvolvimento de políticas de currículo com o processo de profissionalização do campo educacional e com o aparecimento de setores acadêmicos e técnicos que se estabelecem como grupos de “influência”⁸. Ainda que os três aspectos se relacionem de maneira substantiva, serão descritos aqui separadamente, visando a enfatizar cada um e a facilitar a apresentação. Na verdade, falta, entretanto, construir um quadro mais integrado da situação. Digamos que, nesse estágio de elaboração, só estou propondo algumas notas parciais para um trabalho sobre o tema, não estabelecendo uma análise abrangente da questão.

2. A política de currículo como política de conteúdo

Pode se dizer que, do ponto de vista do conteúdo, a política de currículo ocupa-se de dois aspectos: o processo de designação do conhecimento escolarizável e o processo de distribuição desse conhecimento. A Argentina caracterizou-se por uma longa história de estabilidade na estrutura do seu sistema educacional e por uma pequena diferenciação em cada nível. A educação média passou por períodos de maior segmentação formal, com uma tendência a diminuí-la, a partir da metade dos anos 1960. Essa tendência culminou com a reforma dos anos 1990 que promoveu o maior grau de homogeneização conhecido para o nível. É provável que essa relativa estabilidade ajude a explicar a escassa reflexão

sistemática sobre a interação entre o conteúdo (habitualmente vinculado ao “plano de estudo”) e a estrutura⁹. Porém ambos definem a oferta ao definir o que se distribui e a quem. Desse ponto de vista, uma política de currículo consiste no conjunto de normas e estratégias dirigidas à definição, estabilização e mudança de oferta educativa. Definir os propósitos de um nível educativo é parte, em sentido amplo, de uma definição curricular. Este é o ponto no qual currículo e planejamento educacional se interceptam de um modo difícil de separar. Por exemplo, em prematuros e freqüentes processos de mudança no currículo da escola primária na Argentina, nos fins do século XIX e primeira década do século XX, – o que hoje se poderia tematizar como a constituição de uma política de currículo –, o currículo se modifica à procura de uma crescente economia que culmina com uma proposta de agrupamento dos ramos escolares e redução de conteúdos, compatível com a necessidade de reduzir o horário escolar para possibilitar a ampliação da matrícula¹⁰.

Princípios de distribuição e currículo

O ensino médio é o que mais evidencia os problemas que se referem à distribuição do conteúdo por meio da constituição e distribuição de oferta. Nas últimas quatro décadas, esse nível esteve desenvolvido de acordo com o que se pode denominar modelo “aluvial”: enquanto o subsistema se manteve sob a órbita nacional, foram somadas camadas de sucessivos planos de estudo que operavam, principalmente, por somatório, não por reforma¹¹. Isto pode ser avaliado em jurisdições, como a cidade de Buenos Aires, que não se renderam à reforma e mantiveram a estrutura anterior do sistema educativo¹². Nesse distrito são vigentes, por herança dos planos de educação média do Ministério Nacional de Educação, mais de 90 planos e, alguns deles, foram aprovados nos anos 1940 e 1950. Cada década acrescentou planos aos anteriores e, portanto, camadas sedimentárias ofertadas, salvo casos raros de substituição de um plano por outro. Obviamente, a tradição “aluvial” para o tratamento do currículo constitui uma política de currículo “por defeito” e diminui a visibilidade do problema da distribuição da oferta: esta se constitui por ondas que respondem a circunstâncias específicas ou a movimentos corporativos e permanece mesmo que essas circunstâncias tenham mudado. Os sucessivos acréscimos devem buscar se acomodar nos espaços possíveis. A reforma dos anos 1990 chocou-se bruscamente com essa configuração. Afetou tanto a educação fundamental como a de nível médio¹³, mas foi esta última que sofreu maiores mudanças¹⁴. As reformas introduzidas levavam a uma nova distribuição das funções dos níveis e a distribuição da oferta educacional deve ter sido um ponto crítico na definição das políticas educacionais. Mas não parece que constitua um tema “ativo” na agenda dos tomadores de decisões nas grandes jurisdições. Provavelmente isso aconteceu nesse momento por três razões: a urgência de avançar rapidamente para evitar a “maldição do projeto inacabado”, característica dos sistemas de gestão política de alta rotatividade, como o argentino; a pressão para instalar as novas estruturas e a muito diferente capacidade de levar adiante a reforma nas diversas províncias¹⁵. Em pleno período de reforma, a distribuição de oferta permaneceu como um elemento obscuro das políticas

em nível nacional, ainda que tenha sido levado em conta em algumas jurisdições. Terminado o impulso reformista, a questão seguiu sem ser prioritária¹⁶.

Afirmou-se que os princípios de distribuição da oferta educacional reúnem questões relativas à estrutura e ao currículo. Todas as sociedades recorrem a um princípio na distribuição de bens e serviços educativos¹⁷. Um dos princípios que organizou as políticas educacionais nos últimos cinco anos foi o de inclusão. Isto pode ser entendido ao longo dos anos em que determinadas políticas econômicas e sociais promoveram a transferência de recursos a favor das elites e criaram uma “fratura social” nunca vista na Argentina. Como resultado dessas políticas, a população qualificada como “pobre” pelo Instituto Nacional de Estadísticas y Censos passou de 4% em 1974 a 51%, durante a crise do ano de 2002. Atualmente encontra-se acima dos 30%. Imediatamente esta crise provocou um impacto marcante na conservação do sistema educacional, sobretudo da população de adolescentes e jovens. A necessidade de atenção aos problemas sociais e a inquietação sobre a marginalidade e desintegração social transformaram a idéia de “inclusão” em um discurso privilegiado e dominante no desenho de políticas. Mas sua concretização não acompanhou o problema que se procurava resolver.

O campo pedagógico da Argentina cultivou a crença de que a classificação limitada dos percursos de seu sistema educacional representava o único vetor possível de avanço em direção à democratização do conhecimento e da sociedade. Esta crença foi adotada por vários grupos de educadores que se formaram nas universidades nacionais, como estudantes ou como jovens professores, no início dos governos constitucionais. Rapidamente ingressaram em instâncias da gestão educacional ou fizeram parte de grupos influentes de opinião. A reforma dos anos 1990, de acordo com essa visão, procurou aumentar a homogeneização do sistema educacional ao eliminar as modalidades do ensino médio¹⁸. À demanda educativa própria da sociedade argentina se respondeu com um modelo de espírito compreensivista¹⁹, que sobressaía articulado ao papel, mas não respondia a um estudo e a uma deliberação importante sobre demandas e necessidades na educação. Processos de outras extensões se basearam no ideal compreensivo como resposta a sistemas de grande diferenciação formal e seletividade explícita nos percursos. Mas não era esse o ponto de partida no país. De fato, as políticas consistentes em dar maior homogeneidade e aparente articulação modular ao ensino médio não ajudaram a melhorar os problemas de inclusão educacional. Interrompido o impulso político da reforma, ainda que continue em vigor como conjunto prescritivo, as ações desenvolvidas a favor da inclusão assumiram a forma de múltiplos projetos compensatórios cuja articulação e cujo efeito são muito difíceis de avaliar. O problema de fixar princípios claros de distribuição e atribuição de funções não teve, todavia, a devida atenção. Um princípio seletivo, em um marco de deliberação política, é um instrumento para a distribuição de recursos²⁰. Mas, produto da exasperação da sociedade argentina, poucas coisas puderam ser colocadas em discussão sem gerar dúvidas relativas ao “esvaziamento” dos níveis educativos, a “exclusão” ou o serviço a interesses dos órgãos supranacionais. Anos de ditadura geraram, no campo pedagógico, uma atitude defensiva em relação às idéias, algumas discussões não são iniciadas diante do temor das “portas que podem ser abertas” e muitos problemas permanecem sem tratamento

adequado. Essa situação tem uma influência que não carece de importância no processo de formação de políticas de currículo no país. O problema da distribuição da oferta educativa pode ser um exemplo disso.

A disciplinarização do conteúdo como característica da política de currículo

Gostaria de propor uma última nota referente ao que se denominou “processo de designação”. Liga-se de maneira mais direta à visão clássica dos conteúdos: o que se classifica como ensinável? A reforma dos anos 1990 promoveu, de forma explícita, uma política de conteúdos que pode ser caracterizada pelo princípio de “cientificação” ou de “disciplinarização” do conteúdo. Este princípio se manifestou durante a elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), entre os anos 1994 e 1996. Em um trabalho anterior²¹, se sugeriu que os CBC foram o ápice de uma operação de legitimação da reforma escolar, que consistiu na descrição de um processo de “esvaziamento” e na requisição de uma atualização devidamente fundamentada. A falta de um debate sobre educação²² impôs uma idéia simples: só a participação das melhores cabeças acadêmicas daria autêntico conteúdo ao desvalorizado conhecimento escolar. Além disso, o surgimento das didáticas centradas em disciplinas e, concomitantemente, a crescente multiplicação de acadêmicos e especialistas dedicados à tarefa de projetos de ensino, contribuiu para a “disciplinarização” da atividade escolar. Um exemplo prematuro constitui na aprovação, em 1989, de um Desenho Curricular para a Educação Inicial na Cidade de Buenos Aires que instituiu as áreas de conhecimento (Língua, Matemáticas, Ciências Sociais e Ciências Naturais) em um nível educativo tradicionalmente conduzido por idéias de educação progressiva, centradas no valor do jogo e do desenvolvimento das experiências infantis. Dez anos depois, se produziu, na mesma jurisdição, um Desenho Curricular para a Educação Primária cujo modelo correspondia à tarefa de grupos de especialistas no ensino de diferentes disciplinas. A hegemonia desses grupos foi tal, que o inovador projeto curricular resultante carecia de um formato único e de critérios homogêneos para a definição de conteúdos. Tampouco foi realizado um estudo para avaliar a possibilidade de sua implementação nas condições reais das escolas da cidade. Por caminhos e influências distintas, diferentes grupos, inclusive os que se confrontaram na área político-educacional dos anos 1990, coincidiram quanto à política de conteúdo. Ainda que as tendências destacadas não tenham a mesma origem ou constituição, convergiram para reforçar o princípio de disciplinarizar o conhecimento escolar. Essa definição teve vários efeitos. Um deles é que, diante da falta de critérios unificadores de seleção e designação de conteúdos, se produziu um acúmulo de demandas setoriais e corporativas que pressionaram e obtiveram a introdução de novos campos e conhecimentos. De fato, contra a tendência histórica, aumentou o grau de classificação do currículo da educação básica²³. Também se limitou a grande possibilidade de realizar um amplo debate sobre o conhecimento escolar. Embora não tendo ocorrido, poderia se supor que este debate acompanharia o processo de institucionalização constitucional da vida política na Argentina – o que fizeram temas como a democratização das relações escolares

ou dos direitos humanos.

3. O currículo como política pública

Pensar o currículo como uma política pública não agrega uma dimensão nova à questão, mas pode funcionar de maneira organizadora sobre alguns aspectos do pensamento curricular que nem sempre resultam “operativos”. Isso pode suceder porque muitas das dificuldades na teoria educacional não consistem na falta de elementos conceptuais ou de uma teoria substantiva sobre determinados campos (ainda que isto possa ser certo em alguns casos). O problema principal não é “disso não sabemos”. Uma importante dificuldade reside no grau de oportunidade instrumental ou operatória que adquire o conhecimento do que se dispõe em campos, como o ensino ou o currículo, que contêm compromissos com a ação: quando o conhecimento não pode ser utilizado devido a algum tipo de obstáculo, não obtém oportunidade operatória. Certas suposições muito básicas atuam como obstáculos para que muito do conhecimento sobre o currículo seja utilizável na definição de políticas. Um deles é que, freqüentemente, os propósitos e conteúdos da escolarização se definem usando uma filosofia segundo a qual a educação vem a cumprir com certa missão transcendente na elevação dos espíritos ou na transformação das subjetividades. Independentemente do conteúdo dessa transformação²⁴, diferentes visões coincidem com o princípio básico: o currículo e o conteúdo são expressões de uma missão superior que se destina à escolarização. O problema do conteúdo escolar é analisado a partir de uma visão transcendente e não, como um problema político de seleção e distribuição de certos bens. Uma política pública se caracteriza por pertencer, sem dúvida, a esta segunda visão. Há dois aspectos que gostaria de propor como relevantes quando se considera o currículo como política pública. Esses dois aspectos têm, em minha opinião, alguma relevância porque estão relacionados com práticas e situações atuais. Igualmente, sua apresentação e abordagem não têm nenhuma pretensão de serem exaustivas, mas somente de exemplificarem problemas que enfrenta a definição de políticas de currículo na Argentina.

A Relação entre intenções e resultados: a “fuga para frente” como princípio

O primeiro ponto se refere a como se encara a resolução da, sempre problemática, relação entre normas e projetos de diferentes níveis legais e os processos de ensino. O que Elmore e Sykes (1993) categorizam como “intenções versus ações”. A relação entre as intenções planejadas e os resultados possíveis é somente hipotética e, como uma derivação desse caráter apenas experimental, a incerteza se consolida como uma característica inevitável, inerente à realização de todo o propósito determinado em políticas sobre o currículo. A incerteza é assim, um elemento com o qual se convive e que é impossível de eliminar. Não sabemos, ainda assim, se os limites da incerteza podem ser reduzidos ou se

essa característica pode ser incorporada ativamente ao desenho de políticas de currículo. Mas, é claro, que a maioria dos modelos de gestão ocorreu após esse ideal. Em qualquer uma de suas formulações, as formas de administrar e de relacionar gestão e conhecimento têm representado intenções de reduzir ao máximo a incerteza. Tanto os tradicionais modelos burocráticos, como os mais modernos modelos de engenharia ou tecnocráticos para a tomada de decisões²⁵ supuseram que um eficiente aparato administrativo, um adequado projeto e planejamento ou um conjunto de projetos avançados podiam, cada qual a sua maneira e em seu registro, diminuir a incerteza da relação entre decisão e ações. São conhecidas as dificuldades atuais dessas pretensões. Mas, além disso, as opções de redução da incerteza apresentam uma importante contradição em certos contextos políticos, como pode acontecer no caso argentino.

O modelo burocrático de gestão funcionou com eficácia desde a constituição do sistema educacional em fins do século XIX até grande parte do século XX. Um Estado central forte, com consenso social sobre o valor da educação, expansão exitosa do sistema e uma sólida aliança entre setores intelectuais, governo do sistema educacional e da atividade escolar, garantiu um bom funcionamento do que se pode chamar o período de “gestão administrativa nas mãos do Estado”²⁶, que se estendeu até o final dos anos 1960. Mas, a partir de então, os mecanismos de gestão começaram a mudar. O sistema iniciou um processo de descentralização que se completaria em duas etapas – no início dos anos 1980 e no início dos anos 1990. Ao ritmo das sucessivas crises econômicas e sociais, a confiança no funcionamento do sistema educacional enfraqueceu e a articulada relação entre intelectuais e educação se modificou com o aparecimento de grupos profissionais e técnicos especializados. Nos anos 1990, a elaboração e a implementação de políticas sobre o currículo transitava por caminhos muito diferentes dos tradicionais. Os dispositivos de controle se dispersaram em unidades estatais provinciais de capacidade política e econômica muito diferente e com uma capacidade técnica muito desigual. Os interesses em política educacional voltaram a ser mais permeáveis a lógicas locais e clientelistas. A tradicional burocracia perdeu a base e a capacidade de regulação em um período de ampla reforma. A lógica de decisão nacional, e de várias jurisdições importantes, foi regida por uma combinação *criolla* de modelos tecnocráticos e imposição por parte de aparatos políticos; onde a capacidade de imposição política foi suficiente, as mudanças foram implementadas. Mas a própria lógica “dentro-fora” fez com que essa capacidade inicial se visse corroída em pouco tempo. O exemplo mais evidente é que, uma década mais tarde, o principal distrito educativo do país, a província de Buenos Aires, iniciou um caminho de revisão da reforma²⁷. É possível dizer que as ações do Estado nacional e dos estados provinciais durante o período da reforma dos anos 1990 produziram importante contradição: se assentou em uma ideologia de descentralização do sistema e das decisões sobre o currículo, mas exigia, paradoxalmente, muita autoridade central. Embora os reformadores desfrutassem de iniciativa política e capacidade de coerção, desenvolveram seus projetos em um marco de um crescente, e rápido, processo de enfraquecimento da ação estatal em todas as áreas. A dinâmica central da reforma, então, conjugou um sistema decisório que apelou em excesso para uma “fuga para frente”, mediante a acelerada

produção, aprovação e implementação de iniciativas. Os limites da incerteza, certamente, não puderam diminuir. A ambiciosa tentativa de unificar, flexibilizar, modular e integrar o sistema terminou em uma grande fragmentação da oferta, somente atenuada por algumas medidas de planejamento curricular central, realizadas para dar certa unidade e suplantar as carências técnicas da maioria das jurisdições do país. Seis anos depois que o impulso de reforma foi detido²⁸, o processo permaneceu sem ser resolvido: não alcançou seus objetivos, mas tampouco foi substituído por outros.

Grupos profissionais e a formulação de políticas de currículo

Um segundo aspecto relevante, no caso argentino, é o processo de configuração das políticas ou, dito de outra maneira, como um assunto torna-se objeto de atenção política e mediante quais caminhos se elaboram ou resolvem orientações ou ações sobre ele. A opinião que se admite aqui é que toda política é inteligível, mas isso não a torna automaticamente produto de um processo racional de tomada de decisões²⁹.

Já é conhecida a visão padrão, segundo a qual, aqueles que planejam e tomam decisões adotam medidas em função de um planejamento racional, produto da identificação de problemas mediante a investigação, a elaboração sistemática de alternativas, a seleção, a prova e a extensão. Um processo conhecido, em tradições mais estabelecidas, como *Investigação, desenvolvimento, disseminação*³⁰. Supõe-se que as políticas são o resultado de um planejamento racional ligado à produção de instrumentos para o desenvolvimento, o controle ou a dominação. Não há dúvida de que esse paradigma pode ser aplicável para explicação de algumas políticas. Mas, dificilmente, é universal. Muitas políticas públicas, dentre elas muitas das políticas dirigidas para influenciar o currículo, não se assemelham em nada às características de uma racionalidade planificadora e respondem a fluxos de circunstâncias³¹. O planejamento, segundo comentam Elmore e Sykes (1993), se compõe de três correntes: problemas que chamam a atenção de políticos com poder de decisão, a intervenção de uma comunidade de especialistas – funcionários, acadêmicos, profissionais - que geram propostas e “correntes influentes” como o humor da opinião pública, resultados eleitorais conjunturais, “lobbies” de grupos de interesses, mudanças na administração. Em certas condições, adquire particular importância o grau de independência que obtém o grupo de funcionários, acadêmicos e profissionais, segundo a atenção que podem dedicar-lhes as autoridades políticas e a importância que dão as suas conseqüências e a seus impactos instrumentais. Frequentemente acontece que as autoridades políticas adotam uma proposta em função de sua capacidade em servir a interesses de legitimação, independentemente do sentido instrumental que essa proposta tenha na mente dos planejadores e dos propósitos que estes tiverem aplicado. Nesse sentido, aquele que decide, aceita e promove uma iniciativa preparada por grupos de técnicos, porque, por exemplo, lhe permite mostrar que está atuando ou porque produz um sentido de renovação. A relação funcional e instrumental das propostas com as decisões políticas depende, em boa medida, do grau de autonomia que as comunidades de especialistas alcançam, seja pela influência

que podem exercer devido a sua constituição tecnocrática ou porque quem decide fica atraído por determinados problemas e urgências e permite uma ampla margem de decisão para grupos técnicos. Essa autonomia funciona mais como parâmetro do que por constituir um dispositivo consciente para a regeneração das políticas. Constitui uma variável de influência não desprezível na fixação de políticas de currículo.

É provável que o processo de elaboração dos Núcleos de Aprendizagem Prioritários, planejados pelo Ministério Nacional de Educação, durante os anos de 2004 e 2005, seja um exemplo do anterior. O processo de reforma dos anos 1990 incluiu, posteriormente à transferência do sistema escolar para as províncias, a criação de vários dispositivos unificadores com o argumento de outorgar coerência, integração e possibilidade de reconhecimento de estudos, em plano nacional, a um sistema educacional que havia deslocado, legalmente, a capacidade de decisão para os estados federados. Um deles foram os Conteúdos Básicos Comuns. Os CBC trataram de fixar as bases dos conteúdos para o desenho curricular da educação fundamental e média. Supunha-se que não era um currículo nacional, mas sim que estabeleciam os conteúdos básicos que garantiam a equivalência educacional em qualquer sistema provincial. Para sua elaboração, se recorreu a comissões de especialistas acadêmicos que se dedicaram a áreas disciplinares específicas. A tarefa de coordenação correspondeu a grupos de funcionários do Ministério, em sua maioria com inserção acadêmica. Os CBC foram aprovados pelo Conselho Federal de Educação. Ainda que o caráter prescritivo das normas que procedem desse órgão seja discutível³², os CBC adquiriram um considerável “status” normativo e, na prática, definiram a matriz básica para a elaboração dos desenhos curriculares da maioria das províncias, com exceção das províncias de Neuquén y Rio Negro e da cidade autônoma de Buenos Aires, que se mantiveram afastadas do processo de reforma da década passada. Os CBC se caracterizavam por um grau de exatidão que não correspondia à idéia de níveis básicos³³. Muitos dos conteúdos ofereciam um nível de complexidade que tornava duvidosa sua pertinência para a escola e uma extensão tal que colocavam em questão sua capacidade de atuar como um marco efetivo para a programação curricular e o planejamento da tarefa escolar. Definitivamente, em lugar de cumprir um papel de coordenação e unificação da base mínima de conteúdos, levando em conta o nível de autonomia das 24 jurisdições educacionais do país, os CBC se converteram em um ambicioso projeto de modificação do conteúdo escolar, segundo padrões de excelência acadêmica. Os pressupostos que guiaram sua elaboração merecem, entretanto, uma análise exaustiva³⁴, mas o ponto que importa destacar é que do ponto de vista da política de currículo, os CBC não conseguiram expressar o mínimo unificador de conteúdos e que, tampouco, constituíram um instrumento adequado do ponto de vista da avaliação. A atual gestão educacional nacional se encontra em um momento de declínio evidente do ímpeto reformista, um crescente descontentamento com os resultados apresentados pela reforma, e uma grande preocupação com o custo e o esforço que implicavam sua complementação, no caso de seguir adiante. A principal preocupação residia na fragmentação do sistema na faixa adicionada para cumprir os dez anos de escolaridade obrigatória. A missão de ordenação que iniciou Ministério atual, se orientou em recriar alguns dos dispositivos utilizados há uma década atrás: nesse

caso, a elaboração dos Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP) que deveriam “reescrever” os CBC, dessa vez, sim, atendendo ao caráter básico da prescrição. Essa foi a orientação política. Contudo, a definição dos NAP repousou, mais uma vez, em um dispositivo de especialistas que partilhavam um princípio básico de hierarquia disciplinar, agregando uma tradição pouco influente no Ministério na década anterior: a da especialização didática³⁵. Esta é uma característica que já foi mencionada. Uma década depois, o processo de elaboração respondeu a princípios não tão diferentes daqueles que orientavam a norma que se pretendia modificar: como isso pode ser possível? Uma das respostas reside na autonomia relativamente importante que os grupos de especialistas intervenientes obtiveram “por defeito”. Estes especialistas continuaram ligados à lógica de autonomia e hierarquia disciplinar que formou parte do espírito dos anos 1990. Só que, nesta oportunidade, seu trabalho não mereceu especial atenção por parte das autoridades políticas. Em alguns casos, por considerar suficiente a ação em si, em outras, por considerar de menor relevância os aspectos “técnicos” no processo curricular e por carecer de uma orientação específica em relação ao conteúdo. Esta tendência deixou, portanto, o campo aberto para os especialistas disciplinares e didáticos, os quais conferiram à decisão política geral um rumo fundado em princípios de grupos profissionais motivados por uma ideologia própria de renovação escolar.

4. Ideologias do campo pedagógico e política de currículo

As políticas de currículo não se desenvolvem somente nos departamentos de planejamento. São, também, expressão de ideologias do campo pedagógico de grande influência nas decisões das políticas públicas. Este foi um processo muito dinâmico, na Argentina, pela circulação livre de pessoas que é produzida habitualmente entre ambos universos. A composição de um corpo especializado que combine tarefas acadêmicas, profissionais, técnicas e políticas forma, então, parte importante de qualquer tentativa de explicar e compreender algumas dinâmicas da política de currículo.

Em um trabalho anterior (Palamidessi & Feldman, 2003), descreveu-se o desenvolvimento do pensamento curricular na Argentina como a convergência de duas correntes: a de surgimento, nos anos 1960, de um corpo teórico gerado na tradição educacional inglesa e norte-americana e a do processo de diferenciação do campo pedagógico, estabelecido com o surgimento e a consolidação de grupos técnicos especializados e profissionalizados.

Como já foi mencionado, durante 1880-1960, a articulação entre administração, política educativa e sistema de ensino teve êxito, pela ação dos organismos estatais e pela ação de intelectuais que, participando da condução do sistema, ofereceram a base teórica e o desenvolvimento técnico necessários para a resolução dos problemas que apareciam a cada momento. O trabalho sobre o conteúdo da instrução ocorreu desde a linguagem e as técnicas de organização integrada até a estrutura escolar. O conhecimento técnico e a gestão dos planos de estudo se realizavam no próprio sistema³⁶. No momento da articulação e

desenvolvimento inicial do sistema educacional, a reflexão sobre o plano de estudos pareceu adequada às urgências da época e o pessoal que a desenvolveu assumia responsabilidades em atender problemas prioritários. A teoria curricular que se inicia nos anos 1960, sob o marco do processo de modernização dos estados e da modificação das formas de gestão, manteve esse princípio. Mas a segunda onda de chegada da teoria curricular, produzida nos anos 1980, com a normalização das universidades, em seguida ao governo militar, modificou esse padrão³⁷. Aumentou a pluralidade e a sofisticação dos projetos. Voltou-se mais crítica, menos prescritiva. Desprezou o desenvolvimento técnico e se voltou para a profissionalização por meio do desenvolvimento intelectual.

Desde o início, a teoria do currículo ofereceu um marco para organizar as lógicas particulares em contextos educativos nacionais, nos quais a ordem administrativo-burocrática era de baixa intensidade. A teoria do currículo esteve associada às intenções de unificar a gestão educacional, mediada pela criação de um setor profissional/técnico com o apoio em certas tendências acadêmicas. Pelo contrário, no caso argentino, a tradição administrativa para a gestão do plano de estudos significava um controle de alta intensidade. Esta tradição se viu sobreposta, com o correr do período que vai dos anos 1960 aos anos 1990, por tendências a uma maior dispersão. Os especialistas com fortes vinculações acadêmicas ganharam importante lugar em diferentes agências estatais e sobrepuseram discursos diversos e sofisticados. Um deles é, dito de maneira geral, o discurso romântico, que manteve forte prejuízo anti-técnico em prol de alguma natureza mais original e mais pura da “prática”. Outro é o do “paradigma da complexidade”, que rechaça os meios técnicos, porque a realidade das práticas educativas é muito complexa e imprevisível. Outro que pode ser denominado “pós-pedagogia”, que entende que já é hora de substituir a invenção moderna da pedagogia por uma autêntica teoria da transmissão cultural. Poderiam ser enumerados outros, mas estes servem de exemplo. Os três são repúdios aos enfoques instrumentais. A influência desses discursos pode ajudar a compreender parte dos problemas da gestão e da política de currículo. Creio que muitos deles se devem à dificuldade em recuperar, recriar ou produzir capacidade de ação e, me parece, este é, talvez, o problema central a se resolver. Uma teoria instrumental exerce um papel importante e é uma maneira para resolver a combinação entre gestão, reforma e democracia, porque o que se torna necessário, do ponto de vista de articulação de uma política de currículo, não é somente um acordo de grandes princípios, mas também um consenso sobre possíveis alternativas.

Notas

¹ Tradução feita por Sonia Griffo Mattioda e revista por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

² Em Elmore y Sykes (1993: 186).

³ Um sentido exemplificado na idéia de “guerras do currículo”, utilizada por Mitchel e Boyd (2001).

⁴ Uma linha de trabalho desenvolvida por Ivor Goodson, desde o inicial *School Subjects and Curriculum Change* (1987). Também é possível ver *Historia del Currículum*, Goodson (1998).

⁵ No clássico trabalho “Acerca de la clasificación y el marco de referencia del conocimiento educativo” em Bernstein (1988).

⁶ Ver Kogan (1996) e Kuiper & Akker (2005).

⁷ Kuiper & Akker (2005) descrevem o caso de oito países e mostram as reformas dos últimos anos relacionadas com diferentes pontos de partida. O Reino Unido expressa, para eles, o caso da máxima passagem de um sistema de decisões descentralizadas a um sistema centralizado. A Holanda, pelo contrário, desenvolve políticas com tendências a uma crescente descentralização, tendo como ponto de partida um sistema muito centralizado.

⁸ Neste sentido, o texto é tributário de um trabalho anterior realizado em colaboração com Mariano Palamidessi (Palamidessi & Feldman, 2003). Também as idéias básicas para a análise realizada fazem parte de um longo período de discussão conjunta. Claro que o que aqui se formula é de minha exclusiva responsabilidade.

⁹ Uma exceção a esta ausência é o interessante trabalho de Camilloni (1996).

¹⁰ Esse processo foi analisado em Feldman e Palamidessi (1999).

¹¹ Claramente, o modelo aluvial não é o resultado de uma ideologia especial. A própria estrutura do local de trabalho por horas determinadas segundo as disciplinas, associa o plano à estrutura trabalhista e social que se cria mediante sua implantação. Uma vez instalado, o plano cristaliza-se em um conjunto de “caixas” nomeados por tempo que se correlacionam diretamente com a designação de tarefas e o salário dos professores. A verdadeira estrutura é conformada pelo horário escolar. Qualquer troca de horário, sem falar das disciplinas do plano, altera a base trabalhista (como efeito do mosaico de horários que cada professor prepara em sua semana de trabalho) e desperta uma inflamada resistência. O fato é que quando se substituem completamente os planos, como no caso da reforma dos planos das escolas de comércio no ano de 1991 –de dependência nacional –, os novos planos respeitam tanto o antigo modelo que pode dizer-se que “nasceram velhos” em sua concepção e referência no campo profissional. O mesmo aconteceu com o ambicioso projeto do Ciclo Básico Unificado no ano de 1985. O novo plano aceitou espaços optativos que, na realidade, atuaram como fusíveis para conter os espaços que resultaram deslocados dos antigos planos. Assim, um plano novo terminou formatado com conteúdos obsoletos que se pretendia deslocar. Por exemplo, a mecanografia, a estenografia e a contabilidade.

¹² A estrutura pré-reforma se configurava por uma educação primária obrigatória de sete anos e uma educação média de cinco ou seis anos dividida em modalidade de formação geral e de formação profissional e profissional técnica. As jurisdições que não se submeteram à reforma cumprem a obrigatoriedade de dez anos prevista pela lei de 1993, estendendo-a aos dois primeiros anos do ensino médio. O décimo ano se cumpre, em todo o país, com a educação inicial.

¹³ A formação docente, que constitui a maior parte do sistema terciário não universitário, já havia sido reformada no fim dos anos 1960. Até esse momento a formação de professores para a escola básica era levada adiante em escolas normais de nível médio.

¹⁴ A Reforma Educativa implantou a Educação Geral Básica de dez anos em três ciclos: EGB 1, 2 e 3. O terceiro ciclo incluiu os dois primeiros anos da educação média anterior. Os últimos três anos da educação média passaram a constituir a Educação Polimodal e, segundo a lei de 1993, formavam parte da educação não obrigatória.

Contudo, em que pese a importância das mudanças na estrutura, podem notar-se conjuntos de ações, regulamentações ou permissões informais para que as antigas estruturas se situem em novos espaços. Por meio, por exemplo, de acréscimo de matérias em espaços do tipo: “sugerir-se-á uma entre as seguintes disciplinas”, a determinação de matérias fora dos acordos formalizados ou nomeação de professores de disciplinas substituídas por “novas” disciplinas mesmo que não correspondam a sua especialidade. Possivelmente a mudança mais importante, nesse sentido, tenha acontecido na educação técnica de nível médio. A modificação radical da sua estrutura foi adaptada, em muitas jurisdições, estabelecendo fortes limites para a expansão da idéia modular estimulada desde o Ministério Nacional, que permitia a qualquer escola de educação polimodal incorporar os módulos de educação técnica, e autorizando tal operação somente nas escolas técnicas anteriores. O resultado foi um sub-sistema parecido com o anterior quanto à distribuição, só que de qualidade inferior devido à redução do tempo total de formação. Em outras jurisdições, de maneira direta, a educação técnica de nível médio foi invalidada. Algumas, ao menos,

- geralmente, jurisdições menores e de gestões dinâmicas, conseguiram aproveitar o momento de mudança e o financiamento para expandir os sistemas reduzidos e incorporar novas ofertas.
- ¹⁵ A análise é, certamente, limitada. Os diferentes estados provinciais desenvolveram processos locais com grande intensidade. Os estilos e capacidade de governo eram diferentes, os recursos materiais e técnico-intelectuais, também. De modo que qualquer avaliação geral é muito parcial. Somente produz o efeito de marcar uma tendência.
- ¹⁶ Talvez hoje comece a ser parte da questão por uma crescente demanda de “fazer algo” com a educação técnica de nível médio, em consonância com o recente processo de reindustrialização que o país vive, ligado ao novo período econômico. Essa demanda se expressa, principalmente, no discurso das autoridades nacionais, mas não teve uma clara expressão no sistema. A aprovação da Lei de Educação Técnica, no ano passado, porém, não modificou, contudo, o padrão atual de oferta e de conteúdo da formação. Em grande parte porque o sub-sistema permaneceu seriamente desarticulado depois da reforma dos anos 1990 e requer, provavelmente, um processo de acomodação com uma repercussão nada desprezível sobre o currículo. Contudo, este processo exige uma demorada e difícil negociação, já que as diferentes províncias realizaram ações distintas. Em muitos casos, desmantelaram suas estruturas de formação técnica. Pode se dizer que, na atualidade, os maiores problemas se relacionam com gerar um marco de compatibilidade de oferta de educação técnica que expressa a trabalhosa trajetória de estruturas centralizadas de oferta – que garantiram a equivalência e a mobilidade em todo o território federal – para estruturas descentralizadas por províncias.
- ¹⁷ Estes princípios, desde já, não são técnicos e expressam a distribuição de poder em uma formação social. Isto foi discutido por um grande número de autores e correntes. No ponto de vista que se utiliza aqui, pode se ver: Bernstein (1990). Estes princípios não se expressam de maneira idêntica em qualquer sociedade. O modo em que se designam bens educativos admite maior ou menor grau de consenso e reflete maior ou menor grau de integração social.
- ¹⁸ O tradicional sistema de educação média era formado por três modalidades: o *bachillerato* (ensino médio de caráter geral e propedêutico), comercial e técnico. Essas três modalidades de ensino cumpriam distintos propósitos: *bachillerato* admitia a continuação dos estudos em nível universitário e as modalidades comercial e técnica a formação para o trabalho. Somente a partir dos anos 1960, as três modalidades passaram a habilitar ao acesso aos estudos universitários. A reforma dos anos 1990 procurou anular essa divisão e propôs uma estrutura “polimodalizada” para o ciclo superior do ensino médio (15-18 anos). A Educação Polimodal se orienta segundo cinco áreas de conhecimento ou de atividade, mas seu caráter é de formação geral.
- ¹⁹ O ideal compreensivo toma seu nome das “comprehensive schools” inglesas que, nos anos 1960 constituíram as escolas de ensino médio que integravam diferentes tipos de estudos e habilitavam para a continuação nos estudos superiores, rompendo a rígida divisão entre a “grammar schools”, destinadas à formação acadêmica altamente especializada e com a finalidade propedêutica, e as “modern schools”, de caráter vocacional, níveis acadêmicos mais baixos e com formações que dificilmente capacitavam para a continuação no nível superior. O compreensivismo aparece como projeto integrador e democratizador em um sistema de grande segmentação formal e especialização nas trajetórias. Pode se ver uma descrição do sistema educacional inglês em o Goodson (1995).
- ²⁰ Esta idéia foi desenvolvida em Feldman (2005).
- ²¹ Este ponto foi desenvolvido em Feldman (1998).
- ²² Em boa medida, pela falta de constituição de instituições e de atores, tal como demonstrou o Congresso pedagógico de 1984, hegemônico pela rede escolar da Igreja católica, seguramente o único “partido pedagógico” organizado no país.
- ²³ Caso se considere os sete anos a que correspondiam antes da reforma.
- ²⁴ A esse respeito, pode se ver Hunter, Ian (1998) e sua análise da semelhança das propostas de diferentes escolas filosóficas que coincidem em sua avaliação da escola como a “catedral que não pode ser”.
- ²⁵ Ver Witrock e Björn (1999).
- ²⁶ Pode se ver Palamidessi e Feldman (2003).
- ²⁷ A província de Buenos Aires – uma das 24 jurisdições educativas – tem um sistema educacional que com

mais de 30% das matrículas do país. Foi um dos distritos mais pro-reformistas nos anos 1990 e se propõe agora a modificar o caminho adotado, fundamentalmente no segmento inferior do ensino médio (simulado para a EGB3) diante dos maus resultados que se constatou nos últimos anos. Por sua vez, o Ministério Nacional tomou iniciativas com relação à educação técnica que postulam princípios diferentes para os que apoiaram a Reforma e apóia a substituição da Lei Federal de Educação de 1993, que foi a base legal do processo conhecido como “transformação educacional” que se desenvolveu entre 1994 e 1998.

²⁸ A “Transformação Educacional” teve seu apogeu entre 1994 e 1997. Já para o final do governo de Menem, se deteve o impulso e, ainda que não se tenha tomado nenhuma medida contrária às suas disposições legais, manteve-se quase congelada durante os governos posteriores que se sucederam nestes anos agitados.

²⁹ Salvo uma ampliação da idéia de racionalidade aplicada a qualquer conjunto de ações que desembocam em uma decisão ou resultado. O resultado sempre tem uma lógica, mas é uma lógica reconstruída retroativamente. Não se pode dizer que constitui uma decisão racional orientada no sentido de que responda para uns princípios de decisão firmes e existentes de antemão que explicam a tomada de decisões como parte de um plano guiado por esses princípios.

³⁰ Ver Skilbeck (1988).

³¹ “(...) o planejamento político se caracteriza por um fluxo constante de problemas, soluções, participações, recursos e resultados. O processo não é um processo racional em que surgem os problemas e as soluções se esclarecem em ações deliberadas de participantes que utilizam seus recursos para produzir resultados esperados. Considera-se melhor que problemas e as soluções fluem em linhas mais ou menos independentes e convergem, muitas vezes, ao acaso, em torno de eventos arriscados”. Em Elmore e Sykes (1993: 190).

³² O Conselho Federal de Educação foi criado nos anos 1960, como órgão de planejamento e coordenação entre as províncias. Segundo a Lei de sua Fundação, o Conselho é um órgão de coordenação e acordo entre os estados participantes. O problema é que nos anos 1990, com a falta de um organismo de tomada de decisões federais, se recorreu às resoluções do Conselho Federal de Educação e de uma maneira dissimulada ou evidente, se pretendeu dar-lhes “status” legal do qual, provavelmente, precisavam. Tanto é assim que nas discussões atuais em torno da revisão da Lei Federal de Educação do ano de 1993, se está propondo que a nova lei incorpore a obrigatoriedade de serem acatadas as resoluções do CFE. Entretanto, o caráter vinculador de todas as resoluções adotadas no marco da chamada “Transformação Educacional” dos anos 1990 – incluindo os CBC – é problemática. Isso cria um vazio legal nada desprezível que em pleno período de reforma não ficou muito visível pela avassaladora força política da ação reformadora, pela subordinação dos governos provinciais aos mandatos do governo nacional e pela ampliação do gasto por parte dos órgãos nacionais, o que facilitou e potencializou a iniciativa política.

³³ Este foi indicado em Amantea, Cappelletti, Cols e Feeney (2004).

³⁴ Uma reflexão sobre este assunto foi adiantada em Feldman (1998).

³⁵ No artigo já mencionado, Amantea, Cappelletti, Cols e Feeney descrevem as três tradições nas quais se inscrevem a teoria e a prática curricular na Argentina: a disciplina, a das didáticas especiais e a da didática geral. Esta última, praticamente, ignorada nos processos de reforma curricular da última década.

³⁶ De fato, as comissões elaboradoras ou avaliadoras de planos, até 1960, eram formadas por professores, diretores e supervisores.

³⁷ Este processo está descrito em Palamidessi e Feldman (2003).

Referências

AMANTEA; CAPPELLETTI; COLS; FEENEY (2004). Concepciones sobre el curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, v. 12, n. 40, agosto, 2004, acessado na internet no endereço <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n40/> em 01 de julho de 2005, às 14:39 h. Traduzido no Brasil por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo em AMANTEA; CAPPELLETTI; COLS; FEENEY (2006). Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da Didática Geral e das Didáticas Especiais. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São

- Paulo: Cortez, 2006.
- BERNSTEIN, B (1988). Acerca de la clasificación y el marco de referencia del conocimiento educativo. In: BERNSTEIN, B. *Clases, Códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, Madrid.
- BERNSTEIN, B (1990). Poder, Control y principios de comunicación. In: BERNSTEIN, B. *Poder, Educación y Conciencia*. El Roure, Barcelona.
- CAMILLONI, Alicia (1996). Los niveles de la Educación General Básica y el Polimodal. Articulación entre su carácter terminal y propedeúico. In: CAMILLONI; RIQUELME; BARCO. *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- ELMORE y SYKES (1993). Curriculum policy. In: JACKSON, P. (ed). *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan, New York.
- FELDMAN, D. (1998). El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar. *Revista Argentina de Educación*. Año XVI. n.25, p.33-48, Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (2005). Currículum y inclusión educativa. In: KRICHESKY, Marcelo (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-Fundación SES, Buenos Aires.
- FELDMAN, D.; PALAMIDESSI, M. (1999). Principios clasificatorios en los Planes de Estudio para la educación primaria argentina. Ponencia presentada en: *XI Jornadas de Historia de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmes. 8 al 10 de septiembre de 1999.
- GOODSON, Ivor (1987). *School Subjects and Curriculum Change*. Falmer Press : London- New York.
- GOODSON, Ivor (1988). *Historia del Currículum*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- HUNTER, Ian (1995). *Repensar la escuela*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- KOGAN, Maurice. (1996). Formas de gobierno y evaluación de los sistemas educativos. In: PEREYRA, M; GARCÍA, J; GÓMEZ, A y BEAS, M (comps). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- KUIPER, Wilmad and VAN Den AKKER, Jan (2005). Curriculum development in (de)centralized policy contexts: Emerging dilemmas. Paper presented at the *AERA 2005 annual Meeting*. Montreal, April 11-15.
- MITCHEL, Douglas and BOYD, William (2001). Curriculum politics in global perspective. *Educational Policy*, Vol 15, n.1, p.58-75
- PALAMIDESSI, M.; FELDMAN, D.. (2003). The development of curriculum thinking in Argentina. In: PINAR, W. (ed). *Handbook of International Curriculum Research*. Lawrence Erlbaum Publishers : New Jersey/Londres.
- SKILBECK, Malcolm (1988). El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (investigación, desarrollo, diseminación) a la RED (revisión, evaluación, desarrollo). *Revista de Educación*, n.286, p.35-60.
- WITROCK, Björn (1999). Conocimiento social y política pública: ocho modelos de interacción. In: WAGNER, P; HIRSCHON WEISS, C; WITROCK, B; WOLLMAN, H. (comps.) *Ciencias sociales y Estados modernos*. Fondo de Cultura Económica, México.

Correspondência

Daniel Feldman, Professor da Universidade de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: danielfeldman@netizen.com.ar

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização do autor.