

GESTÃO CURRICULAR CIENTÍFICA: UMA ABORDAGEM SIMPLISTA PARA UM FENÓMENO COMPLEXO

João M. Paraskeva

Resumo

Este texto tem como objetivo fazer uma análise da construção histórico-social do currículo, tendo como foco principalmente os Estados Unidos da América. Analisa suas metamorfoses principalmente no século passado e a conversão do mesmo em um mecanismo de referência da eficiência social. De modo que, os apologistas da "eficiência social" perante um instrumento social e cultural como é o caso do currículo optam por soluções simplistas ignorando que tinham em mãos um utensílio perigoso, castrador de tantos presentes e futuros a milhares e milhares de gerações. É neste sentido que entendemos que o currículo nas mãos dos "social efficiency educators" se converteu numa arma letal construída com base na linearidade dos argumentos que infelizmente foram conseguindo impor e que muitos deles se encontram ainda encrostados nas vísceras curriculares deste fim de século XX.

Palavras-chave: Currículo; História da Educação, Estado Unidos da América

SCIENTIFIC CURRICULAR MANAGEMENT – A SIMPLE APPROACH ON A COMPLEX PHENOMENON

Abstract

This article aims at analyzing the historical social construction of the curriculum, focusing, primarily, on the United States of America. It analyzes and questions its metamorphoses, mainly the ones of the last century, and its conversion in a reference mechanism of social efficiency. In this way, the supporters of the social efficiency, having in their hands a social and cultural tool such as the curriculum, chose the less complicate solutions, ignoring they had in their hands a dangerous tool, one capable of castrating the present and the future of millions of generations. Finally, we understand that the curriculum, in the hands of the social efficiency educators, was converted into a lethal weapon, one which was constructed based on the linearity of the arguments that, unfortunately, imposed themselves and many of which are still found in this century curriculum.

Keywords: curriculum; History of Education; United States of America

GESTIÓN CURRICULAR CIENTÍFICA: UN ABORDAJE SIMPLISTA PARA UN FENÓMENO COMPLEJO

Resumen

Este texto tiene como objetivo hacer una análisis de la construcción histórico-social del currículo, teniendo como foco principalmente los Estados Unidos de América. Analiza y cuestiona sus metamorfosis principalmente en el siglo pasado y la conversión del mismo en un mecanismo de referencia de la eficiencia social. De modo que, los apologistas de la "eficiencia social" perante un instrumento social y cultural como es el caso del currículo, optan por soluciones simplistas ignorando que tenían en manos un utensilio peligroso, castrador de tantos presentes y futuros a millares y millares de generaciones. Es en este sentido que entendemos que el currículo en las manos de los "social efficiency educators" se convirtió en un arma letal construída con base en la linealidad de los argumentos que infelizmente fueron consiguiendo imponer y que muchos de ellos se encuentran aún incrustados en las vísceras curriculares de este início de siglo.

Palabras clave: Currículo, Historia de la Educación, Estados Unidos de América

GESTION SCIENTIFIQUE DU CURSUS – UNE ABORDAGE SIMPLISTE POUR UM PHÉNOMÈNE COMPLEXE

Résumé

Ce texte a le but de faire une analyse de la construction historique-social du cursus, qui a comme foyer surtout lês Etats Unis d'Amérique. Il analyse e il questionne ses métamorphoses surtout au siècle dernier et as conversion en un mécanisme de référence de l'efficacité social. De cette façon, les apologistes de "l'efficacité social", devant un instrument social et culturel comme le cursus, choisissent des solutions simplistes, em ignorant qu'ils avaient en mains un outil dangereux, châtreur d'autant des présents et des futurs à milliers et milliers de gérations. C'est dans ce sens que nous comprenons que le cursus entre les mains des "social efficiency educators" si transformé en une arme létal construite sur la base de la linéarité dès arguments qu'ils ont malheureusement réussi à imposer et que beaucoup d'eux se trouvent encore incrustés dans lês viscères des cursus de ce début de siècle.

Mots-clés: Cursus; Histoire de l'Education; Etats Unis d'Amérique.

O século XX amanhece nos Estados Unidos da América pelos ritmos, compassos e tonalidades impostas pela multiplicação das transformações no tecido social, - iniciadas já nas últimas décadas do século XIX -, transformações estas motivadas por um novo industrialismo, [e conseqüentemente novas dinâmicas de exploração capitalista], que transportava consigo "não apenas uma mera transformação nos arranjos econômicos dos Estados Unidos e suas instituições econômicas [como também] precipitou uma crise moral"¹, determinando desta forma uma nova ordem econômica que exigia "profundas alterações entre trabalhadores, entre os gestores e os trabalhadores, entre os trabalhadores e os seu local de trabalho e entre os trabalhadores e o trabalho"², e que contribuiria para o forjar de uma "nova identidade nacional 'Americana'"³. De acordo com Pulliam, "a expansão e o crescimento industrial, a agricultura e a população colocava de uma forma cada vez mais acentuada exigências nas escolas, exigindo ainda não só a construção de novas escolas, como também uma nova concepção de sistema educativo"⁴, ou seja, "a sociedade exige muito mais das escolas, como aliás nunca o fizera"⁵.

Assim, e em resposta às mudanças que se sucediam a um ritmo avassalador, começa a consolidar-se a consciência em torno da necessidade de um movimento de formação a nível nacional que, diga-se em abono da verdade, começara já a despertar por

¹ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the american curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 3.

² Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the american curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 3.

³ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the american curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 2.

⁴ Pulliam, J. (1991) *History of Education in America*. New York: Macmillan Publishing Company, p., 83.

⁵ Good, H. (1956) *A history of american education*. New York: The Macmillan Company, p., 17.

alturas de 1876, impulsionado pela 'Russian Tool Exhibit at Philadelphia Centennial Exposition'⁶. O sucesso e as preponderantes dinâmicas impostas por este movimento ficariam a dever-se muito a Runkle [Presidente do 'Massachussets Institute of Technology'] e Woodward [Reitor do 'O'Fallon Polytechnic Institute at Washington University', em St. Louis, no Missouri]. Ambos tentaram "reformular a educação profissional dos engenheiros procurando essencialmente introduzir na sua formação um conhecimento mais prático das ferramentas e dos mecanismos básicos que era característico daquele período".⁷

Estamos perante um movimento que inclusivamente, surgia também como cura social para as crianças delinquentes, crianças das classes pobres, imigrantes e raças minoritárias e ainda como a resposta 'socialmente correcta' para a inserção social quer da comunidade Índia, quer dos Afro Americanos que continuavam a consolidação da sua liberdade conquistada em 1865⁸. Na verdade, e nesta cruzada destacaram-se Armstrong [para quem a formação manual era uma forma de corrigir os defeitos de carácter dos Afro Americanos], Washington [para quem o a formação

⁶ Cremin, L (1961) *The transformation of the school. Progressivism in american education, 1876-1957*. New York: Vintage Books, p., 23. According to Cremin "Americans have always loved a fair, and the great Philadelphia Centennial Exposition of 1876 was one of the best of them".

⁷ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 112.

⁸ Em relação à temática relacionada com a escravatura, e muito embora, não caiba aqui muito espaço para a retratar, entendo que a história deveria começar a interpretar o fim da escravatura mais como uma conquista do escravo do que como uma dádiva do escravizador, que benemeritamente aboliu um odioso processo da civilização humana. Com efeito, a titulação que é feita ao fim da escravatura "Abolição da escravatura" dá a entender que foi mais uma benece oferecida aos até então considerados sub-seres e não uma conquista substantiva de uma raça que marcaria determinantemente o percurso civilizacional humano e obrigaria à construção e desconstrução de novos compromissos sociais, os quais, grande parte deles, a educação não é insensível.

manual deveria uma credível independência económica para a comunidade Afro Americana] e Du Bois [para quem a formação manual havia adiado o seu verdadeiro dever: contribuir para a igualdade social].

Novamente, pela educação, os 'norte-americanos' dariam início a um novo ciclo no projecto social de 'americanização', de acordo com as novas e voláteis exigências impostas por um industrialismo que dava os primeiros passos, projecto este que obviamente iria contar com a oposição da corrente humanista personificada por Harris e Eliot. Se para o primeiro, a formação manual era percebida como um perigo, dado que servia "para unir os críticos do sistema educacional já existente"⁹, recusando-se determinantemente a aceitar que a formação manual tivesse a mesma importância que as "ditas" disciplinas da ciência e da literatura, para o segundo, o vocacionalismo – etapa ulterior no processo de formação manual – nem sequer surgia referido no seu famoso 'Report of the Committee of Ten'¹⁰, um dos aspectos que lhe expôs a muitas críticas, muito embora, Eliot viesse mais tarde a admitir que a formação manual se constituía como "um elemento extremamente valioso para o currículo"¹¹.

No entanto, e ciente do enorme poder que possuía a corrente humanista e consciente de que Harris não cederia com facilidade às suas 'janelas da alma', Woodward entendia que era necessário não aniquilar a educação tradicional. Assim, admite ser sagradamente imperioso realçar que a "a *nova* educação incluía a

⁹ Harris, W. (1889) Report of the Committee on Pedagogics. National Education Association. *Addresses and Proceedings*, p. 417.

¹⁰ *Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies* (1894) National Education Association. New York. American Book Company.

¹¹ Eliot, C. (1908) Industrial education as an essential factor in our national prosperity. of *National Society for the Promotion of Industrial Education*. Bulletin 5. New York: The Society, pp., 9-14), p., 10.

*antiga*¹², mantendo intactas as partes essenciais da educação tradicional, avançando com um edifício educativo que englobava dois ramos – "o ramo da ciências naturais que o currículo humanista havia menosprezado [e] a formação manual que completaria a educação antiga"¹³. Além do mais, para Woodward, não seria impossível um compromisso com Harris, uma vez que a sua crença acérrima "numa racionalidade pedagógica orientada para a formação manual"¹⁴ era muito forte, sendo ainda uma via poderosa para "para mobilar o conhecimento e a experiência, estabelecendo as premissas essenciais para o raciocínio lógico"¹⁵. Esta opinião era corroborada também por Bulter, para quem "a formação manual consistia em formação mental com as mãos e os olhos"¹⁶.

Não obstante as críticas perpetradas, a formação manual viria impor-se nas escolas como uma estratégia social que, não esquecendo de forma alguma os verdadeiros ícones do passado tradicional, estabeleceria a ponte entre esse e o futuro que se desenhava com contornos muito distintos. Nas palavras de Kliebard, a formação manual assumia-se como veículo poderoso não só "para ressuscitar e preservar os ideais do século XIX, [como também] como forma de poder fazer frente à nova sociedade industrializada"¹⁷.

¹² Woodward, C. (1885) Manual training in general education. *Education* (5), pp., 614-626, p., 614.

¹³ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 113.

¹⁴ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 6

¹⁵ Woodward, Com, (1890) *Manual training in education*. New York: Scribner & Welford, p., 204

¹⁶ Bulter, N. (1888) *The argument for manual training*. New York: E. L. Kellog, p., 379.

¹⁷ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 6

Todavia, estamos na presença de um movimento que se foi construindo em torno da ambiguidade. Com efeito, e a título de exemplo, se uns defendiam a formação manual ancorada à tentativa de consolidação de um determinado código moral – casos de Armstrong – e outros assumiam o carácter fundamental da formação manual como consubstanciadora de prioridades económicas – caso de Washington -, o facto é que uns e outros contribuiriam para a ambiguidade que caracterizou o movimento, uma vez que foram "capazes de fazer essa mensagem ambígua às suas audiências"¹⁸, permeabilidade esta que aliás viria a contribuir, para a sua vasta aceitação. Assim, "a formação manual, como reforma curricular, começa por atingir respeitabilidade, depois proeminência e finalmente aceitação, nos comitês dos líderes educacionais e no público em geral, uma vez que estava associada com a salvação moral e renovação pedagógica, contudo a mensagem económica nunca esteve ausente"¹⁹. Estavam lançadas as sementes rumo "ao ideal de eficiência social"²⁰.

Todavia, e tal como salienta Prosser "a educação manual não atingiu nem podia ter atingido as necessidades da educação industrial"²¹. Naturalmente, perante as sempre renovadas exigências sociais, a formação manual, paulatinamente evoluía para a educação vocacional, em essência, "a inovação curricular mais dramática e, de todo, a mais profunda"²². Enquanto que a

¹⁸ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 22.

¹⁹ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, pp., 24-24.

²⁰ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 107.

²¹ Prosser, C. (1912) Discussion. *National Education Association, Adresses and Proceedings, 50th Annual Meeting*, pp., 928-932, p., 928.

²² Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. New York: Routledge, p., 111.

primeira, como reforma educacional, tinha o condão de, não esquecendo o passado – "a era do artesão independente e a dignidade do trabalho associado à 'América' pré-industrial"²³ – olhar para o futuro – "a sociedade que havia sido moldada pelo novo industrialismo"²⁴ –, a segunda "projectou um compromisso claramente mais explícito com os benefícios econômicos, quer nos indivíduos, quer na nação"²⁵, não ignorando, contudo, o restauro das virtudes do passado e o reforço de determinados quadros tradicionalistas. O apelo ao vocacionalismo vai aumentando progressivamente e, muito naturalmente, assiste-se a uma viragem notando que a educação vocacional deixa de fazer parte de "revistas educacionais relativamente opacas [começando a aparecer frequentemente como tema privilegiado] na ampla arena social e política"²⁶. Em 1895²⁷, nos escombros da depressão econômica que eclode dois anos antes, surge a 'National Association of Manufacturers', (NAM) que juntamente com a 'American Federation of Labour' (AFL) e a 'National Society for the

²³ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 24.

²⁴ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 24.

²⁵ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 25.

²⁶ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, pp., 116-117.

²⁷ A título de observação, Herbert Kliebard, no seu livro publicado em 1995, *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, aponta o ano de 1896 como o do surgimento da National Association of Manufactures. No entanto, o mesmo autor, numa obra posterior publica em 1999 *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, assinala o surgimento da National Association of Manufactures em 1895. Optámos pela data mencionada na obra recente uma vez que a tem como temática central o vocational education, ou seja, toda a investigação se orienta nesse sentido, ao contrário da obra anterior (1995) em que o vocational education surge abordado pela rama.

Promotion of the Industrial Education', (NSPIE) colocariam educação vocacional na ribalta do debate curricular. Nesta conformidade a NAM "faz das políticas educativas uma peça central das suas deliberações"²⁸ que tendo no modelo alemão o exemplo a seguir, ia ao encontro daquilo que a partir de 1870 algumas empresas – 'General Electric' e 'Allis Chalmers' – já haviam começado a fazer: uma mudança na formação do trabalhadores, iniciando um processo de formação vocacional organizado e virado para as necessidades da própria empresa²⁹. Assim, de uma só vez, a educação pública torna-se num instrumento indispensável para lidar com questões vitais relacionadas com a nação e com o sucesso individual³⁰.

À semelhança do que aconteceu com a formação manual, a educação vocacional, enquanto projecto político que necessitava de uma justificação pedagógica para se constituir como projecto de identidade nacional, viria a atravessar por momentos de alguma polémica e conturbação. Com efeito, e para além de nem todos se revelarem convencidos da eficácia do modelo alemão aplicado à realidade 'norte-americana', registre-se não só o eclodir de conflitos entre patrões, trabalhadores e sindicatos resultantes das normais preocupações por parte dos trabalhadores [o facto do vocacionalismo ser controlado pelo patronato, o estigma da diminuição de salário perante um maior número de mão-de-obra qualificada, insegurança no posto de trabalho, as constantes requalificações], como também a querela instalada face às divergências demonstradas entre os apologistas da educação industrial e agrônoma, sendo importante destacar os custos sociais

²⁸ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 117.

²⁹ Nelson, D. (1975) *Managers and workers: origins of the new factory system in the United States, 1880-1920*. Madison: University Of Wisconsin Press.

³⁰ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 28.

e econômicos que tal reforma sócio-educativa implicaria, até porque "a educação vocacional foi sempre muito mais dispendiosa que qualquer outro tipo ordinário de educação"³¹.

Em 1906 surge a 'Comission on Industrial and Technical Education [Douglas Comission]' com o intuito de "investigar as necessidades de educação de acordo com os diferentes tipos de destrezas"³², constatando que o sistema educativo se revelava inadequado às "condições sociais e industriais modernas"³³. No fundo, cristaliza-se ao nível do senso comum que o "currículo das escolas públicas, com a sua ênfase tradicional nas disciplinas académicas atingia apenas as necessidades de uma pequena minoria dos jovens"³⁴ concluindo-se assim que "a educação tradicional não necessitava de ser suplementada [mas sim] se ser substituída, pelo menos para a maioria das crianças nos Estados Unidos"³⁵.

Desenhava-se assim a necessidade de um consubstanciado apoio federal para a nova estrutura de ensino, ou seja, "a questão de um apoio federal para a educação vocacional, a conjugação dos interesses da formação comercial e industrial com os dos agricultores, era quase uma necessidade política"³⁶.

Estavam dados os primeiros passos para a implementação de um sistema nacional de educação industrial por parte da

³¹ Snedden, D. (1912) Report of committee on national legislation. *National Society for the Opromotion of Industrial Education* (15), 126-134, p., 126.

³² *Report of the Massachussets Comission on Industrial and Technical Eduication.* (1906). Boston: Massachussets Comossion on Industrial and Tecnical Education, pp., 1-6.

³³ Op. Cit., pp., 1-6.

³⁴ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946.* New York: Teachers College, p., 32.

³⁵ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1870-1946.* New York: Teachers College, p., 35.

³⁶ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958.* New York: Routledge, p., 124.

'National Society for Promotion of Industrial Education' ao realizar uma coligação, englobando os interesses mais substantivos tanto da 'National Association of Manufacturers', 'American Federation of Labour', quanto da 'American Bankers Association', 'United States Chamber of Commerce', 'National Metal Trade Association' e ainda dos sindicatos locais³⁷. Em 1917, e na sequência dos compromissos atingidos entre as várias forças activas da sociedade, surge a 'Smith-Hughes Act' que garantia apoio federal econômico para "a educação vocacional agrícola, comercial e industrial e economia doméstica"³⁸. Tal como adianta Kliebard "com dinheiro, poderosos grupos de *lobbies*, uma liderança energética em cargos de grande responsabilidade e um público simpático, a educação vocacional estava bem no caminho de se tornar na inovação curricular de maior sucesso no século XX"³⁹.

Na linha da frente da corrente vocacionalista, para além de Finney, Ellwood e Peters, surgem Snedden ["provavelmente o mais destacado da nova vaga de sociólogos da educação"⁴⁰] e Prosser, [que viria mais tarde a assumir-se também como figura pivot no movimento educacional 'Life Adjustment'] respectivamente Comissário e Comissário Adjunto da educação em Massachussets. Para Snedden o currículo é "pois claro, simplesmente, uma série de planificações e especificações explícitas bem documentadas dos propósitos educacionais dos conceptualizadores das políticas educativas e curriculares, dirigidos

³⁷ Fones-Wolf, E. (1983) The politics of vocationalism: coalitions and industrial education in the progressive era. *The Historian*, 46, pp., 39-55.

³⁸ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 113..

³⁹ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 124.

⁴⁰ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 95.

para um grupo específico de alunos"⁴¹, ou seja, o currículo é "uma coleção de disciplinas de estudo adequadas às necessidades educacionais de um grupo de alunos bem definido"⁴². O movimento de educação vocacional inseria-se perfeitamente no modo como Snedden compreendia a escola, ou seja, como uma "agência de controle social, em que a eficiência social se impunha como objectivo pleno da educação"⁴³. Para tal, e uma vez que durante "a última metade do século XIX se assistiu a uma multiplicação dos propósitos da educação, acompanhado por um relativo progresso em relacionar tais propósitos com aquela franja da nossa população onde efectivamente tais propósitos deveriam ser atingidos"⁴⁴, adianta Snedden que é urgente o uso adequado do vocábulo 'objectivo' que deveria implicar "não apenas uma direcção, alvo, ou carácter qualitativo de uma etapa esperada, mas sim graus de excelência ou outras medidas quantitativas"⁴⁵. Assim, e tendo sempre como escopo, o "desenvolvimento de um *cidadão eficiente* cuja competência vocacional contribuiria para a sua eficiência global"⁴⁶, o *Sneddismo* defende a eficiência como estando "preocupada com a eficácia dos indivíduos na sociedade e quanta

⁴¹ Snedden, D. (1925) Planning curriculum research. *School and Society*, Vol., XXII, pp., 259-265, pp., 259-260.

⁴² Snedden, D. (1920) *A digest of educational sociology*. New York: Teachers College Columbia University, p., 237.

⁴³ Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 81. Parenteses meu.

⁴⁴ Snedden, D. (1927) What's wrong with american knowledge of education? In D. Snedden. *What's wrong with american education*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company, pp., 36-63, p., 62.

⁴⁵ Snedden, D. (1927) What's wrong with american knowledge of education? In D. Snedden. *What's wrong with american education*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company, pp., 36-63, p., 56.

⁴⁶ Cf. Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 111.

eficiência social poderia ser produzida através da educação⁴⁷. Enquanto inovação curricular, as raízes do *Sneddismo* devem ser procuradas sobretudo no pensamento de Spencer [a problematização do conhecimento], Ross ["um pioneiro no campo emergente da sociologia"⁴⁸], Ward [embora rejeite a visão otimista de Ward, segundo o qual o conhecimento mitigaria as condições de desigualdade entre os homens, Snedden aceitava, tal como Ward que o desenvolvimento do intelecto no processo educacional como subordinado à aquisição de conhecimento⁴⁹] Dutton [a escola como fonte de inspiração para toda a comunidade⁵⁰] e Taylor.

É com Dutton que publica em 1908 "The Administration of Public Education in the United States", uma extensa obra que seria preponderante nas duas primeiras décadas do século XX, na qual Snedden identifica os quatro grandes objectivos da educação: - bem estar físico, eficiência moral e social, cultura pessoal e educação vocacional⁵¹. No entanto, se em relação a Dutton, Snedden não se viria a revelar muito apaixonado pela sua branda noção de eficiência [Dutton desvia-se muito das noções perfillhadas tanto por Ross, quanto por Taylor], denunciando assim, uma maior identificação com o pensamento de Ross - para quem as escolas vocacionais deveriam identificar o mais possível com as fábricas - o mesmo já não se verifica em relação aos

⁴⁷ Cf. Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 137

⁴⁸ Cf. Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 28.

⁴⁹ Ward, L. (1883). *Dynamic sociology, or applied social science as based upon statical sociology and the less comple sciences*. New York: D. Appleton.

⁵⁰ Cf. Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp., 43-44. Segundo o autor, Samuel Dutton foi escolhido por Snedden para seu adviser no masters program.

⁵¹ Cf. Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press.

restantes. Com efeito, e pelo que diz respeito a Spencer, Snedden, tal como muito posteriormente viria a suceder com Michael Apple, constrói a sua rationale apoiada naquilo que ele próprio define como uma "expansão da questão formulada por Herbert Spencer"⁵². Na verdade, entende Snedden que a questão spenceriana 'What knowledge is most worth?' deveria ser ampliada nos seguintes termos: "Que tipos [de conhecimento] e qual a quantidade [de conhecimento]"⁵³, ou seja, para Snedden, a questão formulada por Spencer deveria ser elaborada nos seguintes termos: "Que tipos, quantidades e níveis de conhecimento, destrezas, apreciações, aspirações, atitudes, gostos, ideais e outras qualidades se revelam como as mais valiosas em termos de grupos de aprendentes com determinadas capacidades, circunstâncias e potenciais oportunidades?"⁵⁴. O seu doutoramento, que teve Devine como orientador, permitiu-lhe leituras extremamente cruciais para o desenvolvimento do seu próprio programa de eficiência social. Snedden, que via a "educação, mais do que nunca, como uma espécie de 'tratamento' e não como uma questão de transmissão de uma dada herança cultural"⁵⁵, acreditava que "o fim vital da educação repousava em conseguir um elevado grau de eficiência, eficiência esta que só poderia ser atingida através da escola. Assim, Snedden, para quem a ciência [tal como para Spencer] era tida como a religião"⁵⁶, entendia que "a eficiência

⁵² Snedden, D. (1927) What's wrong with american knowledge of education? In D. Snedden. *What's wrong with american education*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company, pp., 363-375, p., 371.

⁵³ Snedden, D. (1927) What's wrong with american knowledge of education? In D. Snedden. *What's wrong with american education*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company, pp., 363-375, p., 371.

⁵⁴ Snedden, D. (1925) Planning curriculum research. *School and Society*, Vol., XXII, pp., 259-265, p., 260.

⁵⁵ Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 77.

⁵⁶ Bode, B. (1924) Why educational objectives? *School and Society*, pp., 531-539

deveria ser um produto do currículo⁵⁷, e o controlo social era imprescindível para consegui-lo, através da determinação de objectivos apoiados numa base científica.

De acordo com Snedden, a necessidade da educação vocacional "tinha por base as mudanças sociais e econômicas do momento e a educação vocacional não estava em conflito com a educação liberal, devendo antes ser vista como uma forma suplementar desta, uma forma que pode-la-ia inclusivamente reforçar⁵⁸. Assim, entende Snedden, a educação liberal "é aquela que visa alargar o horizonte intelectual e emocional do indivíduo e pode ser interpretada como a que se preocupa com o processo de consumo, por oposição ao produtivo⁵⁹. Pelo contrário, a educação vocacional "é mais antiga do que a liberal, pela simples razão que o homem sempre teve ocupações envolvendo a necessidade de maiores ou menores destrezas, através das quais os homens ganhavam a vida⁶⁰ e está muito mais virada para a produção do que para o consumo, apresentando por isso objectivos distintos⁶¹.

Muito naturalmente, para Snedden o vocacionalismo é uma das premissas para a consubstanciação de uma sociedade democrática⁶², uma vez que, não só demonstra ser uma proposta sócio educativa sensível às multifacetadas vocações patenteadas por

⁵⁷ Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 43.

⁵⁸ Snedden, D. (1910) *The problem of vocational education*. New York: Houghton Mifflin Company, pp., 81-82.

⁵⁹ Snedden, D. (1910) *The problem of vocational education*. New York: Houghton Mifflin Company, pp., 4-5.

⁶⁰ Snedden, D. (1910) *The problem of vocational education*. New York: Houghton Mifflin Company, p., 9.

⁶¹ Snedden, D. (1920) *A digest of educational sociology*. New York: Teachers College, Columbia University.

⁶² Snedden, D. (1921) *Sociological determination of objectives in education*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.

cada indivíduo, como também é aquela que garante a especialização eficaz do cidadão. Nas suas próprias palavras "o melhor trabalho na nossa era é aquele que é dominado pela tendência para a especialização. A divisão do trabalho é a chave para uma sociedade moderna eficiente"⁶³. Em essência, Snedden defendia a conveniência e a possibilidade de uma uniformidade com a flexibilidade cada vez maior no terreno curricular. Ou seja, o sistema de servir para um destino provável era a definição de Snedden para a flexibilidade, o que implicaria que a mobilidade "repousasse numa preparação mais adequada do indivíduo para o lugar a ocupar na vida – numa palavra 'eficiência vocacional'"⁶⁴.

Resistências à eficiência social

A educação vocacional de Snedden viria, no entanto, a registrar significativa resistência por parte de algumas correntes situadas no campo educacional em geral e curricular em particular. Com efeito, Dewey, muito embora "never outlined an explicit plan for vocational education, nor he did write extensively on the subject"⁶⁵ opunha-se ao facto da vocacionalização do currículo estar a "undermine the most important function of education, the fostering of intellectual and moral growth". Mais, adiantava Dewey que um currículo virado apenas para a eficiência técnica faz da educação "an instrument of perpetuating unchanged the existing order of society instead of operating as a means of its

⁶³ Snedden, D. (1905) Conditions of developing special teachers of drawing and manual training in every school. *West. J. Education*, X, 301-305.

⁶⁴ Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp., 121-122.

⁶⁵ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1870-1940*. New York: Teachers College, p., 232.

transformation"⁶⁶. Acrescenta Dewey que "the kind of vocational education I am interested is not one which will «adapt» workers to the existing industrial regime; I am not sufficiently in love with the regime for that"⁶⁷. Daí que para Bagley⁶⁸, Flagg Young⁶⁹ e Du Bois⁷⁰, the vocationalization of the curriculum was an instrument for perpetuating and reinforcing race, gender, and class lines.

Bagley, apesar de crente no social efficiency, entra em rota de colisão com Snedden, entendendo que a dicotomia liberal/consumer education versus vocational/producer education, como divisões simplistas e com perspectivas redutoras, propondo a distinção entre specific education e general education⁷¹. Bagley adverte ainda para os riscos da estratificação social veiculado pelo sneddismo destacando que the liberal education não tinha necessariamente que seguir os mesmos passos, fins e objectivos que a vocational education. Adianta Bagley que "a stratified society and a permanent proletariat" são as bases para a national efficiency defendido pelos advogados do sneddismo. No entanto, prossegue "whenever our people have been intelligently informed regarding what this type of efficiency costs, they have been fairly unanimous

⁶⁶ Dewey, J. (1916) *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan, p., 369.

⁶⁷ Dewey, J. (1915). Education Vs. trade-training – Dr. Dewey's reply, *The New Republic*, pp., 40-42, p., 42.

⁶⁸ Bagley, W. (1914) Fundamental distinctions between liberal and vocational education. *National Education Association, Addresses and Proceedings*, 52nd Annual Meeting, pp., 161-170.

⁶⁹ Young, E. (1915) Industrial training. *National Education Association. Addresses and Proceedings*, 53rd Annual Meeting, pp., 125-127.

⁷⁰ Du Bois, W., & Dill, A. (1912) *The negro american artisan*. Atlanta: Atlanta University Press.

⁷¹ Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 130.

in declaring that the price is too high⁷². Também para Hullfish, Snedden confundira, por completo, o verdadeiro sentido do significado de democracia e de educação democrática ao espartilhar a educação liberal da vocacional, não compreendendo a mente como uma unidade⁷³.

No fundo, Snedden, para quem a função da escola não era um magistério de transformação da sociedade⁷⁴, sofria fortes críticas quer pela teoria educacional que pretendia ver consumada, quer ainda pela estratificação classista que implicava o seu modelo. Finney e Ellwood que partilharam tantos pontos de vista com Snedden, viriam a esboçar uma posição crítica. O primeiro, afastase da perspectiva assistencialista e segregadora de escola, defendendo que esta deveria lutar pela diluição da injustiça social e pela consolidação de uma cultura democrática⁷⁵. O segundo, entendia que a fundamentação dos objectivos educacionais propostos por Snedden eram redutores, restringindo-se apenas aos *practical educational problems*⁷⁶. Para Kilpatrick, o centralismo eficientista de Snedden conduzia à construção de um ambiente educacional descrito como um "leveling, stupifying, deadning drift toward uniformity and bureaucracy"⁷⁷. Bode, an educational

⁷² Bagley, W. (1914) Fundamental distinctions between libereal and vocational education. *National education Association, Adresses and Proceedings, 52nd Annual Meeting*, pp., 161-170.

⁷³ Hullfish, G. (1924) Loking backward with David Snedden. *Educational Review*, pp., 61-69.

⁷⁴ Snedden, D. (1934) Education and social change. *School and Society*, pp., 311-314.

⁷⁵ Finney, R. (1917) Social studies in junior high school, *Journal of Education*, pp., 633-634.

⁷⁶ Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 136.

⁷⁷ Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 136.

philosopher like Dewey, found Snedden's proposal reductive and usually undemocratic. According to Bode, the separation of vocational from culture was a letal plan that would lead to the development of the multiplication of an race/class/gender elite⁷⁸. Furthermore, Bode refuse to accept that the scientific approach was the the only valid source to determine educational aims, destacando que a democracia deveria ser percebida como "a progressive humanization of the social order"⁷⁹. Para Bode, ao invés de um currículo circunscrito a objetivos cientificamente determinados, tal como defendia Snedden, era útil que o currículo não ignorasse a perspectiva histórica⁸⁰. Counts, associa-se à perspectiva proposta por Bode, denunciando a selectividade da proposta curricular veiculada pelo sneddismo, argumentando que the "school will become an instrument for the perpetuation of the existing social order than a creative force in society"⁸¹. A resposta de Snedden a toda uma panóplia de críticas não se fez esperar. Para Snedden, a sociedade, a escola, o currículo atravessavam um período complicado: "the times are out of join. America is sick"⁸².

Com o galopante avanço da industrialização o vocacionalismo evoluiria naturalmente para uma doutrina cada vez mais apoiada no social efficiency. Nas palavras de Judd "business has in recent years demanded sweeping changes in education in order to prepare more efficient workers"⁸³. Mais, "business is eager

⁷⁸ Bode, B. (1924) Why educational objectives? *School and Society*, pp., 531-539

⁷⁹ Bode, B. (1927) *Modern educational theories*. New York: MacMillan, p., 14

⁸⁰ Bode, B. (1927) *Modern educational theories*. New York: MacMillan, p., 119.

⁸¹ Counts, G. (1930) *The American road to culture. A social interpretation of education in United Sates*. New York: John Day, p., 126.

⁸² Snedden, D. (1935) Social reconstruction: a challenge to secondary school. *Pennsylvania Schoolmen's Week*, pp., 48-54, p., 48.

⁸³ Judd, C. (1923) How modern business may aid in reconstructing the curriculum. *School and Society*, pp., 281-287, p., 281

to see a revision of the school curriculum"⁸⁴. According to Kliebard "the impetus for that change came partly from the world of manufacture" and "given that imperative, manufacturing processes and industrial management were beginning to supply the metaphors critically needed to transform the way the curriculum was conceived and understood"⁸⁵. According to Davenport "the most significant educational fact-of-day is that men of all classes have come to look upon education as a thing that will better their condition; and they mean by that, first of all, something to make their labor more effective and more profitable; and second, they mean something that will enable them to live fuller lives"⁸⁶. No fundo, e tal como acrescenta Krug "the spirit of reform in American society demanded an explicit social mission for the schools, and many sought to supply its definition"⁸⁷. Tal como adverte Kliebard "of the varied and sometimes frenetic responses to industrialism and to the consequent transformation of American social institutions, there was one that emerged clearly dominant both as social ideal and as an educational doctrine. It was social efficiency"⁸⁸. A escola começa a ser vista, cada vez mais, como mecanismo de controle social estruturando-se na base de critérios de eficiência. Muito naturalmente "efficiency became more than a byword in the education world: it became an urgent mission"⁸⁹,

⁸⁴ Judd, C. (1923) How modern business may aid in reconstructing the curriculum. *School and Society*, pp., 281-287, p., 287

⁸⁵ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the america curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, pp., 44-45.

⁸⁶ Davenport, E. (1909) *Education for Efficiency*. New York: D. C. Heath & Co., Publishers, p., 11.

⁸⁷ Krug, E. (1964) *The shaping of the american high school, 1880-1920*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 245.

⁸⁸ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 77.

⁸⁹ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 77.

missão esta que percorre as metamorfoses dos postulados da doutrina de Ross e Taylor.

O primeiro "provided Snedden with the doctrine of social control"⁹⁰. According to Krug "the term social control, popularized by sociologist Edward Ross (...) represent an idea as old as society itself"⁹¹. Para Ross "society is always in the presence of the enemy, and social control is, in a significant sense, a compilation of the weapons of self protection in the arsenal of society. (...) Education was one of the most effective of those weapons in society's arsenal"⁹². Acreditava Ross, que "the system of control, like the educational system, is charged not with revising the structure or functions of society, but with shaping individuals"⁹³, ou seja, a eficiência do sistema social em que se insere o individual, é testado pelo poder que este tem em moldá-lo. Furthermore, according to Ross, a escola norte-americana estava infestada de um intellectual bias que impedia a assunção de um sistema eficaz de controle social⁹⁴.

O segundo, personifica o outro ingrediente da social efficiency ideology: "efficiency itself"⁹⁵. Na verdade, Taylor - para

⁹⁰ Drost, W. (1967) *David Snedden and education for social efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 28.

⁹¹ Krug, E. (1964) *The shaping of the american high school, 1880-1920*. Madison: The University of Wisconsin Press, p., 249.

⁹² Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 80.

⁹³ Ross, E. (1896) Social control. *American Journal of Sociology*, pp., 518-534, pp., 519-520.

⁹⁴ Ross, E. (1896) Social control. *American Journal of Sociology*, pp., 518-534, pp., 519-520.

⁹⁵ ⁹⁵ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 81.

muitos o "prophet of a new order in industrial society"⁹⁶ – acreditava no social efficiency como mecanismo que permitia a redução do erro [humano] e o conseqüente aumento de produção⁹⁷. Enquanto doutrina social, o social efficiency surgia intimamente relacionado com a noção e a crença no progresso. Com efeito, e segundo King, "no discussion of education for social efficiency would be complete without some attempt to view it in its relation to these broad problems to race-welfare and race-improvement"⁹⁸, ou seja, "social efficiency, to be genuine, must be worked out with some reference to its ultimate relation to human welfare"⁹⁹, Emerson – que avança com doze princípios que fundamentam a doutrina da eficiência¹⁰⁰ – destaca que "efficiency brings about greater results with lessened effort"¹⁰¹.

No fundo, "since the opening of the twentieth century, the evolution of our social order has been proceeding with great and ever-accelerating rapidity [and] all classes are aspiring to a full human opportunity. Never before have civilization and

⁹⁶ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 82.

⁹⁷ Taylor, F. (1911) *Principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers.

⁹⁸ King, I. (1913) *Education for social efficiency*. New York: D. Appleton and Company, p., 282.

⁹⁹ King, I. (1913) *Education for social efficiency*. New York: D. Appleton and Company, p., 282.

¹⁰⁰ "(1) clearly defined idelas; (2) common sense; (3) competent counsel; (4) Discipline; (5) the fair deal; (6) reliable immediate, adequate and permanent records; (7) dispatching; (8) standards and schedules; (9) standardized conditions; (10) standardized operations; (11) written standard-practice instructions; (12) efficiency reward". Emerson, H. (1917) *The twelve principles of efficiency*. New York: The Engineering Magazine Co., pp., 59-367.

¹⁰¹ Emerson, H. (1917) *The twelve principles of efficiency*. New York: The Engineering Magazine Co., p., 40.

humanization advanced so swiftly"¹⁰². Ao encontro desta transformação surge a visão da educação como mecanismo de controle social e como serviço social, no fundo a visão da educação determinada pelos padrões do social efficiency¹⁰³.

Desta forma, o social efficiency surge como fundamentado num discurso de rigor, até porque, tal como destacava Taylor [e também Ross], o ser humano tem uma tendência natural para a preguiça que deve se combatida impiedosamente¹⁰⁴. According to Taylor, se o homem não faz o trabalho como deve ser, então faça-se com que ele o faça como realmente o deve fazer¹⁰⁵. Acreditava Taylor que scientific management garantia que os verdadeiros interesses dos employees and employers eram precisamente os mesmos¹⁰⁶, facto este, que diluiria o conflito instalado entre ambas as classes, uma vez que os seus interesses eram mútuos. "The principal object of management é assegurar a prosperidade mútua de employers and employees o que significa "not only higher wages than are usually received by men of his class, but, of more importance, it also means the development of each man to his state of maximum efficiency"¹⁰⁷.

¹⁰² Bobbitt, J. (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, Co, p., i.

¹⁰³ Krug, E. (1964) *The shaping of the american high school, 1880-1920*. Madison: The University of Wisconsin Press.

¹⁰⁴ Taylor, F. (1903) Shop management. *Transactions of the American Society of Mechanical Engineers*, 24, pp., 1337-1480.

¹⁰⁵ Copley, F. (1923) *Frederick W. Taylor: Father of scientific management*. Vol 1. New York: The American Society of Mechanical Engineers.

¹⁰⁶ Taylor, F. (1911) *Scientific Management comprising shop management. The principles of scientific management; Testimony before the special house committee*. New York: Harper and Brothers.

¹⁰⁷ Taylor, F. (1911) *Scientific Management comprising shop management. The principles of scientific management; Testimony before the special house committee*. New York: Harper and Brothers, p., 9.

Taylor, que retoma alguns dos conceitos propostos por Halsey, nos finais do século XIX – a necessidade de reestruturação do sistema salarial tradicional por um pacote de incentivos de acordo com os índices de produtividade – vincula-se ao volume de críticas que se haviam instaurado em torno da ineficiência e das abordagens caducas que se realizam sobre o mundo industrial proclamando uma nova doutrina que combatesse o desperdício¹⁰⁸. According to Emerson "this national inefficiency, this national wastefulness, this national squandering of current and future material" pode ser remediado através do recurso aos princípios da eficiência¹⁰⁹. Nas palavras de Davenport "no man (...) educated or uneducated, has a right to be useless"¹¹⁰. Estamos perante uma corrente social que começa e ter repercussões nos vários quadrantes da sociedade. Na verdade e tal como documenta Wilentz "what began as a blueprint for rearranging authority in the workplace turned into a design for modern living itself"¹¹¹.

Com efeito, é através da crença na luta contra o desperdício que as doutrinas de Ross e Taylor começam a engravidar o sistema educativo. Bennett, para quem "the prime essential of all good management is elimination of waste"¹¹², entendia que o combate pelo desperdício nas escolas passava pela "reorganization of the curriculum by the elimination of all

¹⁰⁸ Nelson, D. (1975) *Managers and workers: origins of the new factory system in the United States, 1880-1920*. Madison: University of Wisconsin Press.

¹⁰⁹ Emerson, H. (1917) *The twelve principles of efficiency*. New York: The Engineering Magazine Co., p., 10.

¹¹⁰ Davenport, E. (1909) *Education for Efficiency*. New York: D. C. Heath & Co., Publishers, p., 15.

¹¹¹ Wilentz,, S. (1997) Speedy Fred's revolution. *New York Review of Books*, 20, pp., 32-37, p., 32.

¹¹² Bennett, H. (1917) *School efficiency, a manual of modern school management*. Boston: Ginn and Company, p., 215.

antiquated materials and all that is not essentially practical"¹¹³. Muito naturalmente, education for efficiency não é propriamente um "sentiment, it is business; it is not charity, it is statesmanship"¹¹⁴. Em 1918, "social efficiency as a curriculum theory was almost at its zenith"¹¹⁵ e em 1920 o currículo norte-americano estava vocacionalizado e a questão de fundo já não era que forma tomaria o currículo mas quem o controlaria¹¹⁶. Nas palavras de Kliebard "1918 was a vintage year in curriculum"¹¹⁷:

"not only because of the appearance of Franklin Bobbit's *The Curriculum*, which was the first full length book on curriculum, but also because of Alexander Inglis' brilliant *Principles of Secondary Education*, which, although not exclusively a curriculum book, was concerned primarily with curriculum questions. In 1918 too, the *Teachers College Record* published an article by one of the younger members of the Teachers College faculty, William Kilpatrick. That article, "The Project Method" was later to have a profound effect on the activity movement in curriculum. Finally, the Commission on the Reorganization of Secondary Education issued its *Cardinal Principles of Secondary Education* with its widely quoted seven aims, a report which set the fashion for the consideration of curricular objectives"¹¹⁸.

¹¹³ Bennett, H. (1917) *School efficiency, a manual of modern school management*. Boston: Ginn and Company, p., 215.

¹¹⁴ Davenport, E. (1909) *Education for Efficiency*. New York: D. C. Heath & Co., Publishers, p., 12.

¹¹⁵ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 99.

¹¹⁶ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge.

¹¹⁷ Kliebard, H. (1968) The curriculum field in retrospect. In P. Witt (ed). *Technology and curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69-84, p., 71.

¹¹⁸ Kliebard, H. (1968) The curriculum field in retrospect. In P. Witt (ed). *Technology and curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69-84, p., 71.

Numa linha de raciocínio idêntica posiciona-se Schubert, para quem "the year 1918 marks a time of certainty that curriculum field was likely to be quite permanent on the education horizon"¹¹⁹, graças a três grandes contributos: "William Herald Kilpatrick published an article entitled "The Project Method" in Teachers College Record...; "The publication of The Curriculum by Franklin Bobbit; "NEA's Commission on the Reorganization of Secondary Education (1918) report entitled Cardinal Principles of Secondary Education"¹²⁰. Repare-se também que, por exemplo, para Tyler "the first time curriculum making was viewed as a profession was in the twenty-sixth Year Book of the National Society for the Study of Education. Both parts one and two, in 1927, were devoted to curriculum making theory and practice. That's where it first became a recognized specialization"¹²¹. Pese embora muitos autores registem Bobbitt como autor de uma obra¹²² que dates the birth of the field of curriculum, o facto é que em rigor a constituição do currículo como "self-conscious field of study", não se deve exclusivamente a esta ou aquela obra, a este ou aquele autor, mas sim a um conjunto de estudos, obras e autores que dariam passos determinantes em relação àquilo que se viria constituir o campo curricular no século XX.

Com a explosão de estudantes no ensino secundário, nas duas primeiras décadas do século XX, "who had no aspirations to college attendance (...) led to increasing interest in finding principles for curriculum organization based on perceived student

¹¹⁹ Schubert, W. (1986) *Curriculum. Perspective, paradigm and possibility*. New York: MacMillan Publishing Company, p., 75.

¹²⁰ Schubert, W. (1986) *Curriculum. Perspective, paradigm and possibility*. New York: MacMillan Publishing Company, p., 75.

¹²¹ Tyler, R. (1987) *Education: curriculum development and evaluation. An oral history conducted 1985-1987*, by Malca Chall. Regional Oral History Office, Berkeley: The Bancroft Library, University of California, p., 389.

¹²² Bobbitt, J. (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

needs rather than on the logical organization of the academic disciplines"¹²³. According to Cruikshank the "break came with the 1918 report Cardinal Principles of Secondary Education"¹²⁴, in fact, "a major landmark in secondary education in United States"¹²⁵. O documento, elaborado por uma comissão liderada por um professor de matemática – "Snedden protégé, Clarence Kingsley"¹²⁶ –, is "perhaps the most widely list of educational aims (...) based on Herbert Spencer's approach"¹²⁷. According to Pulliam, "while providing some theoretical basis for the later development of a truly comprehensive secondary school, the Commission is best known for issuing its seven Cardinal Principles for Secondary Education"¹²⁸ that became standard objectives for teachers, school boards and administrators, namely, (1) "health, (2) command of fundamental processes, (3) worthy home mebership, (4) vocation, (5) civic education, (6) worthy of leisure, (7) ethical

¹²³ Cruikshank, K. (2000) Integrated curriculum and the academic disciplines: the NCTE correlated curriculum of 1936. In B. Franklin (ed) *Curriculum and consequence. Herbert Kliebard and the promise of schooling*. New York: Teachers College Press, pp., 178-196, p., 178.

¹²⁴ Cruikshank, K. (2000) Integrated curriculum and the academic disciplines: the NCTE correlated curriculum of 1936. In B. Franklin (ed) *Curriculum and consequence. Herbert Kliebard and the promise of schooling*. New York: Teachers College Press, pp., 178-196, p., 178.

¹²⁵ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 96.

¹²⁶ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 97.

¹²⁷ Levine, D. and Ornstein, A. (1981) *An introduction to the foundations of education*. Dallas: Houghton Mifflin Company, p., 333.

¹²⁸ Pulliam, J. (1991) *History of education in america*. New York: MaCMillan publishing Company, p., 93.

character"¹²⁹. Estamos perante um documento que expressa um conjunto de goals that "are still to be found in one form or another in statements of major goals of contemporary education". Como destaca Kliebard, Kingsley "produced the document that proved to be the capstone of the quarter-century of furious efforts at curriculum reform that begun with the Committee of Ten"¹³⁰. No fundo, e como salienta Kliebard, Kingsley translated the conception of general education proposta por Snedden [vocational educational for the producer and liberal education for the consumer] into "the famous seven aims [that] followed in rough outline the conclusions of the effort of Spencer of more than a half century before to base the curriculum on categories of vital life activities"¹³¹. Snedden viria no entanto a criticar o Report [uma crítica que teve o cuidado de dizer não estaria no plano pessoal, até porque considerava Kingsley "one of the exceptional educational leaders"] classificando-o de "almost hopelessly academic" produzido num ambiente de "serene scholastic aloofness"¹³², acusando a comissão de se encontrar preocupada com "the liberal education of the youth"¹³³.

¹²⁹ Commission on the Reorganization of Secondary Education, *Cardinal Principles of Secondary Education* (1918), Bulletin, n° 35. Washington: U.S. Government Printing Office, pp., 11-15.

¹³⁰ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, p., 97.

¹³¹ Kliebard, H. (1999) The liberal arts curriculum and its enemies: the effort to redefine general education. In M. Early & K. Rehage (eds). *EarIssues in Curriculum: a selection of chapters from past NSSE Yearbooks. Ninety-eighth Yearbook of the national Society for the Study of Education*, Part II. Chicago: The University of Chicago Press, pp., 3-25, p., 20.

¹³² Snedden, D. (1919) The cardinal principles of secondary education. *School and Society*, 3, pp., 520-527, p., 522

¹³³ Snedden, D. (1919) The cardinal principles of secondary education. *School and Society*, 3, pp., 520-527, p., 526

Três anos após the Douglas Commission Report, Ayres publica "one of the first avowedly «scientific» treatises in education"¹³⁴ – "Laggards in our schools"¹³⁵. Contrariamente ao Douglas Report, que esboçava alguma preocupação com o bem estar de 25 mil crianças para quem a escola pouco ou nada dizia, o estudo de Ayres, preocupava-se com a retardation and elimination numa perspectiva de eficiência. As grandes preocupações contidas no Douglas Commission Report, reduziam-se no tratado de Ayres a uma lógica de "simple efficiency and cost-effectiveness"¹³⁶. A redução de waste passava segundo Ayres pela aplicação de standards aplicados na indústria¹³⁷. Como medida ortopédica, Ayres elaborou um Index of Efficiency "by which school systems could measure their rates of productivity as a prelude to curricular and structural change"¹³⁸.

Um ano após a publicação da obra de Taylor¹³⁹, Bobbitt publica um artigo "The elimination of waste in education", veiculando a importância do scientific management on schooling. O artigo que se baseia no modelo implantado por Wirt, [definido por Bobbitt como educational engineer] in a school system in Gary, Indiana, descreve o modo como os princípios de Taylor se

¹³⁴ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 88.

¹³⁵ Ayres, L. (1909) *Laggards in our schools: a study of retardation and elimination in city school systems*. New York: Charities Publication Committee.

¹³⁶ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 89.

¹³⁷ Ayres, L. (1909) *Laggards in our schools: a study of retardation and elimination in city school systems*. New York: Charities Publication Committee.

¹³⁸ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the american curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 51.

¹³⁹ Taylor, F. (1911) *Scientific management comprising shop management, the principles of scientific management, testimony before special house committee*. New York: Harper.

aplicam ao modelo desenhado por Wirt. A título de exemplo, Bobbitt para além de relacionar a scientific management com o time management, destaca que o quarto princípio de Taylor - "work up the raw material into the finished product for which it is best adapted" - aplicado à educação, em geral e ao modelo de Wirt, em particular significava educar "the individual according to his capabilities"¹⁴⁰ o que requeria "that the materials of the curriculum be sufficiently various to meet the needs of every individuals in a community; and that the course of training and study be sufficiently flexible that the individual can be given just things he needs"¹⁴¹. Wirt, antigo estudante de Dewey em Chicago, tentou construir um modelo escolar de acordo com os princípios propostos por Dewey, ou seja, a escola percebida como um "embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society and permeated throughout with the spirit of art, history and science"¹⁴².

Destarte, a tese defendida por Bobbitt, para além de não ignorar a sua experiência adquirida como instructor na Philippine Normal School in Manila, do trabalho desenvolvido posteriormente na Clark University e da experiência conseguida em Gary, apoiava-se ainda numa analogia ao modelo desenhado por Taylor ["If (he teorized) the school were a factory, the child raw material, the ideal adult the finished product, the teacher na operative, the supervisor a foreman, and the superintendent a manager, then the curriculum could be thought of as whatever processing the raw material (the child) needed to change him into

¹⁴⁰ Bobbitt, J. (1920) The elimination of waste. *Elementary School Teacher*, (12), pp., 259-271, p., 269.

¹⁴¹ Bobbitt, J. (1920) The elimination of waste. *Elementary School Teacher*, (12), pp., 259-271, p., 269.

¹⁴² Dewey, J. (1900) *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press, p., 44.

the finished product (the desired adult)¹⁴³], nas necessidades sociais ["technological growth had created a social interdependence which required social cooperation for human welfare"¹⁴⁴] e ainda na activity analysis ["instead of starting with an analysis of the subjects, or like Spencer, with the knowledge that will best prepare man for his life activities, Bobbitt suggested starting with an analysis of the life activities themselves"¹⁴⁵].

Em 1918, Bobbitt publica "The curriculum" onde cristaliza a idéia de que "it was not enough to develop new curricula: there was also a need to learn more about how new curricula can best be developed"¹⁴⁶.

Bobbitt um dos expoentes da social efficiency ideology, via a escola como um espaço de produção de indivíduos, tal como uma fábrica, defendendo que "education is a shaping process as much as the manufacture of steel rails; the personality is to be shaped and fashioned into desirable forms"¹⁴⁷. Education "is a shaping of more delicate matters, more immaterial things"¹⁴⁸, ou seja, "an enormously more complex process because of the great

¹⁴³ Seguel, M. (1966) *The curriculum field: Its formative years*. New York: Teachers College Press, p., 80

¹⁴⁴ Seguel, M. (1966) *The curriculum field: Its formative years*. New York: Teachers College Press, p., 83

¹⁴⁵ Seguel, M. (1966) *The curriculum field: Its formative years*. New York: Teachers College Press, p., 84.

¹⁴⁶ McNeil, J. (1977) *Curriculum. A comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown and Company, p., 287.

¹⁴⁷ Bobbitt, J. (1913) Some general principles of management applied to the problems of city school systems. In *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1. Chicago: University of Chicago Press, p., 12.

¹⁴⁸ Bobbitt, J. (1913) Some general principles of management applied to the problems of city school systems. In *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1. Chicago: University of Chicago Press, p., 12.

multitude of aspects of the personality"¹⁴⁹. Assim, "education is a social process (...) is the process of recivilizing or civilizing anew, each new generation (...) and society's performance of this recivilizing function we call education"¹⁵⁰. Para Bobbitt, "man is not a mere intellectual reservoir to be filled with knowledge. He is an infinitely complex creature of endlessly diversified action"¹⁵¹, ou seja, para o autor, a característica mais saliente do homem não é "his memory reservoir, whether filled or unfilled, but action, conduct, behavior. Action is the thing of which his life is made. In his activity he lives and realizes the ends of his existence"¹⁵². O seu comportamento determina assim a sua vida e o homem "primarily... is not a knower, but a doer"¹⁵³.

The curriculum developer tem assim duas funções importantes a desempenhar - por um lado determinar quais os desejos do mercado de consumo em termos de produto acabado, e por outro lado determinar a maneira mais eficiente de produzir o produto acabado - funções estas intimamente relacionadas com a noção de controlo de standards e que surge referida nos 2 primeiros dos 11 princípios of management propostos por Bobbitt - (1) Definite qualitative and quantitative standards must be determined for the product; (2) Where the material that is acted upon by the labor processes passes through a number of progressive stages on its

¹⁴⁹ Bobbitt, J. (1913) Some general principles of management applied to the problems of city school systems. In *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1. Chicago: University of Chicago Press, p., 12.

¹⁵⁰ Bobbitt, J. (1925) Education as a social process. *School and Society*, Vol., XXI, n° 538, p., 453.

¹⁵¹ Bobbitt, J. (1924) The new technique of curriculum making. *The Elementary School Journal*, Vol., 25, N° 1, p., 45.

¹⁵² Bobbitt, J. (1924) The new technique of curriculum making. *The Elementary School Journal*, Vol., 25, N° 1, p., 45

¹⁵³ Bobbitt, J. (1924) The new technique of curriculum making. *The Elementary School Journal*, Vol., 25, N° 1, pp., 46-47

way from the raw material to the ultimate product definite qualitative and quantitative standards must be determined for the product at each of these stages"¹⁵⁴. Dito e outro modo, the curriculum developer deve actuar como agente social determinando as necessidades da sociedade e o produto final da escolarização deve ir ao encontro das necessidades da sociedade. Daí que prossiga Bobbitt, "the standards must of necessity be determined by those that use tem product, not by those who produce it"¹⁵⁵, ou seja, "standards are to be found in the world of affairs, not in the schools"¹⁵⁶.

Nos inícios da segunda década, publica "How to make a Curriculum"¹⁵⁷, onde desenvolve a sua objectives and activities approach, denunciando mais de 800 objectivos e actividades relacionadas de acordo com as necessidades dos estudantes, ["ability to care for teeth, eyes, nose and troath; ability to keep the heart and blood vessels in normal working conditions... to spelling and grammar"¹⁵⁸]. No fundo, Bobbitt compreendera e a importância da construção of the process of curriculum making - "we need principles of curriculum making... We had nor learned that the studies are means not ends"¹⁵⁹ - como primeiro passo para a

¹⁵⁴ Bobbitt, J. (1913) Some general principles of management applied to the problems of city school systems. In *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1. Chicago: University of Chicago Press, p., 11.

¹⁵⁵ Bobbitt, J. (1913) Some general principles of management applied to the problems of city school systems. In *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1. Chicago: University of Chicago Press, p., 35

¹⁵⁶ Bobbitt, J. (1913) Some general principles of management applied to the problems of city school systems. In *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1. Chicago: University of Chicago Press, p., 35.

¹⁵⁷ Bobbitt, J. (1922) *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

¹⁵⁸ Bobbitt, J. (1922) *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, pp., 14-28.

¹⁵⁹ Bobbitt, J. (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, p., 283.

implementação de uma gestão curricular eficaz. According to Schubert, Bobbitt defendia que "The curriculum should be formulated (...) by analyzing activities of adult life and transferring them into behavioral objectives"¹⁶⁰, um processo que viria a ser conhecido por activity analysis.

No fundo, Bobbitt – "who saw that professional agreement on a method of discovery is more important than agreement on the details of curriculum content" – elabora um método que ajuda a definir the curriculum making process, método esse que passa pela analysis of human experience ["he first step in curriculum-making ... is to separate the broad range of human experience into major fields"], pelo job analysis ["he second step is to break down the fields into their more specific activities], pelo deriving objectives ["the third step is to derive the objectives of education"], por selecting objectives ["the fourth step is to select from the list of objectives those which are to serve as the basis for planning pupil activities"] e ainda por planning in detail ["the fifth step is to lay out the kinds of activities, experiences and opportunities involved in attaining the objectives"]¹⁶¹.

Para Bobbitt o currículo caracteriza-se pela "that series of things which children and youth must do and experience by way of developing abilities to do the things well that make up the affairs of adult life"¹⁶², pese embora não ignore que as actividades e experiências das crianças não acontecem todas no domínio escolar, tal como aliás deixa transparecer na definição que propõe para currículo:

"The curriculum may, therefore, be defined in two ways: it is the entire range of experiences, both undirected and directed,

¹⁶⁰ Schubert, W. (1986) *Curriculum. Perspective, paradigm and possibility*. New York: MacMillan Publishing Company, p., 75.

¹⁶¹ McNeil, J. (1977) *Curriculum. A comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown and Company, p., 290.

¹⁶² Bobbitt, J. (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, p., 42.

concerned in unfolding the abilities of the individual; it is the series of consciously directed training experiences that the schools use for completing and perfecting the unfoldment. Our profession uses the term usually in the latter sense. But as education is coming more and more to be seen as a thing of experiences, and as the work-and-play-experiences of the general community life are being more and more utilized, the line of demarcation between directed and undirected experience is rapidly disappearing. Education must be concerned with both, even though it does not direct both"¹⁶³.

Deste modo, e de acordo com o princípio da scientific management, the curriculum purpose repousava na determinação do conhecimento mais substantivo para cada subject, desenvolvendo-se em seguida as mais variadas actividades na qual o formando se treinaria para atingir os propósitos entretanto definidos. Claramente para Bobbitt the curriculum is "the mosaic of full-formed human life"¹⁶⁴.

Também para Charters, o currículo era compreendido como uma series of objectives that students must attain by way of a series of learning experiences¹⁶⁵. No entanto, "it was through the improvement of teaching that Charters became interested in the curriculum, not like Bobbitt, through the improvement of the management of education"¹⁶⁶. Charters "analyzed the life activities for their knowledge content, not for needed human abilities as did Bobbitt"¹⁶⁷. Muito embora, tenha enunciado um método of curriculum making muito semelhante ao de Bobbitt, o facto é que

¹⁶³ Bobbitt, J. (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, p., 43.

¹⁶⁴ Bobbitt, J. (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, p., 43.

¹⁶⁵ Charters, W. (1923) *Curriculum and construction*. New York: MacMillan.

¹⁶⁶ Seguel, M. (1966) *The curriculum field: Its formative years*. New York: Teachers College Press, p., 94

¹⁶⁷ Seguel, M. (1966) *The curriculum field: Its formative years*. New York: Teachers College Press, p., 94

Charters viria a divergir de Bobbitt na ênfase que conferiu "to ideals and systemized knowledge in determining the content of curriculum"¹⁶⁸. Para Charters the curriculum agrupava ideals and activities and unlike Bobbitt, deu especial atenção ao conhecimento no seu método de curriculum making¹⁶⁹.

Charters denuncia a situação de crise no currículo apelando a uma reforma de acordo com os princípios defendidos pela doutrina do social efficiency, ou seja, havia que retirar ao currículo o que era inútil, colocando em seu lugar o que fosse [socialmente] útil, implicando isto uma análise [o mais detalhada possível] sobre a vida humana e respectivos ideais que controlam tais actividades¹⁷⁰. More than Bobbitt, Charters "devoted himself to the actual task of activity analysis in a variety of fields"¹⁷¹. Charters defendia que a sobrevivência de determinado conhecimento se devia ao facto desse conhecimento atingir as necessidades humanas, implicando isto o desenvolvimento de um método criterioso de aquisição desse mesmo conhecimento¹⁷². Nas palavras de Kliebard "the modus operandi that became associated with the major curriculum leaders like Bobbitt and Charters can easily be identified as activity analysis, but beyond the technical process lay a social doctrine sometimes vigorously proclaimed, sometimes half expressed. The doctrine was social efficiency"¹⁷³ que

¹⁶⁸ McNeil, J. (1977) *Curriculum. A comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown and Company, p., 291.

¹⁶⁹ Charters, W. (1923) *Curriculum construction*. New York: MacMillan, pp., 103-106.

¹⁷⁰ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge.

¹⁷¹ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 101.

¹⁷² Charters, W. (1901) *Methods of teaching: developed from a functional standpoint*. Chicago: Row, Peterson and Co.

¹⁷³ Kliebard, H. (1968) The curriculum field in retrospect. In P. Witt (ed). *Technology and curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69-84, p., 75.

viria a impor a necessidade da social utility of the school subjects. Daí que, the social efficiency ideology se apoiasse na dicotomia curricular of school subjects: "the academic and the practical"¹⁷⁴.

Todavia, os defensores do social efficiency viriam a enfrenta muitas críticas. Para Bode o social efficiency ideology não representava a resposta ideal para o sistema educativo. Segundo o autor, as proposta de Bobbitt, Charters e Snedden revelam respectivamente um silenciar "the ideal of progressively changing social order"¹⁷⁵, uma aplicação directa do princípio de Taylor à educação e ainda uma perspectiva de determinação sociológica dos objectivos educacioais, aspectos de todo questionáveis até porque, destaca Bode, a democracia não deve conduzir a um ensino que [apenas] responde às condições sociais existentes. A democracia é a progressiva humanização da ordem social¹⁷⁶. Counts, tal como Bode, denuncia o modo como se efectua a selecção dos objectivos educativos, salientando que os mesmos reflectem apenas os interesses dominantes da cultura americana. Para Counts "the inevitable consequence is that the school will become an instrument for the perpetuation of the existing social order rather than a force in society"¹⁷⁷.

Para Kliebard, Bobbitt revela ainda alguma ambiguidade na sua teorização curricular. Com efeito, se em 1926 Bobbitt refere que a "education in not primarily to prepare for life at some future time. Quite the reverse; it purposes to hold high the current living, ... In a very true sense, life cannot be prepared for. It can

¹⁷⁴ Kliebard, H. (1968) The curriculum field in retrospect. In P. Witt (ed). *Technology and curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69-84, p., 77.

¹⁷⁵ Bode, B. (1927) *Modern educational theories*. New York: MacMillan, p., 79

¹⁷⁶ Bode, B. (1927) *Modern educational theories*. New York: MacMillan.

¹⁷⁷ Counts. G. (1930) *The american road to culture. A social interpretation of education in the United States*. New York: John Day. p., 126.

only be lived"¹⁷⁸ em 1936 admite que "while there are general guiding principles that enable parents and teachers to foresee in advance the long general course that is normally run, yet they cannot foresee or foreknow the specific and concrete details of the course that is to be actualized"¹⁷⁹.

Além do mais, the social efficiency ideology está completamente inflamada de padrões de segregação. According to Levine "we must stop teaching the «average» child, the genius and the laggard cannot learn willy-nilly. We must also formulate a curriculum for these types of children"¹⁸⁰, cristalizando-se assim a noção de uma school as a selective agency, ou seja, e de acordo com King, "there are many forces at play in society that it is not desirable should appear in the school. This is partly due to the fact that society is far from perfect"¹⁸¹. Tal segregação verificar-se-ia não só ao nível das dinâmicas de classe, como também de género. Com efeito, Bobbitt, viria também a defender a necessidade de um determinado tipo de gender segregation, uma vez que boys and girls requerem diferentes tipos de liderança, ou seja, "boys require masculine leadership in many of their activities and the girls feminine leadership"¹⁸². Para Bobbitt e Charters, homem e mulher tinham destinos sociais bem distintos. According to Charters – que

¹⁷⁸ Bobbitt, J. (1926) The orientation of the curriculum maker. In The foundations and technique of curriculum construction. *Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II, Bloomington: Public School Publishing Co, pp., 41-55, p., 43.

¹⁷⁹ Bobbitt, J. (1934) A summary theory of the curriculum. *Society for Curriculum Study News Bulletin*, 5 (12), pp., 2-4, p., 4.

¹⁸⁰ Levine, A. (1917) Better schools thru scientific management. *Educational Foundations*, Vol. XXVIII, 10, pp., 593-596, p., 594.

¹⁸¹ King, I. (1913) *Education for social efficiency*. New York: D. Appleton and Company, p., 178.

¹⁸² Bobbitt, J. (1912) The elimination of waste in education. *Elementary School Teacher*, 12, pp., 259-271, pp., 270-271.

chegou a desenhar um currículo para homemakers¹⁸³ - "we should define curriculum on the basis of what people are going to do"¹⁸⁴, ou seja, "the social efficiency educators were primarily concerned with efficient performance in a future social role", posição esta bem distinta de Hall "who should consider interest to be a crucial criterion in determining a curriculum".

In September 1918, "the most dramatic event in the evolution of the movement to reform the curriculum"¹⁸⁵ was the appearance of an article de Kilpatrick published in Teachers College Press: "The project method". Kilpatrick, a "sharply critical of tradicional education"¹⁸⁶, apresenta uma "clear alternative to the reforms being promoted by the social efficiency interest group". Propõe a "conception of wholehearted purposeful activity proceeding in a social environment"¹⁸⁷, ou seja a sua proposta tem claramente um propósito social não se centrando apenas na criança. Tal propósito, atravessa quatro etapas – purposing, planning, executing, and judging – e passa pela consciencialização de que the child had to learn, to search, compare, think why and finally makes his own decision, enquanto que o professor serve as a guide, but not as a source of information or a recipiente of

¹⁸³ Charters, W. (1926) Statement. In G. Whipple (ed) The foundations and technique of curriculum construction, Part II. The foundations of curriculum making. *The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Bloomington: Public School Publishing

¹⁸⁴ Charters, W. (1926) Curriculum for women. *Bulletin of the University of Illinois*, 23 (27), pp., 327-330, p., 327.

¹⁸⁵ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 137.

¹⁸⁶ Cremin, L (1964) *The transformation of school. Progressivism in american education, 1870-1957*. New York: Vintage, p., 217.

¹⁸⁷ Kilpatrick, W. (1918) The project method. *Teachers College Record*, 19, pp., 319-335, p., 320.

knowledge¹⁸⁸. Kilpatrick contrariamente à posição veiculada por Bobbitt e Charters, entendia que a educação deveria ser considerada "as life itself and not as mere preparation for later living"¹⁸⁹, acrescentando que durante anos os americanos "increasingly desired that education be considered as life itself and not as a mere preparation for later living"¹⁹⁰.

Em essência, Kilpatrick's project method "become the major alternative to scientific curriculum making for those reformers who saw school's traditional curriculum as sadly irrelevant to modern times"¹⁹¹. Tanto para Bode, quanto para Childs Kilpatrick foi considerado respectivamente como inovador e como portador de idéias novas, muito embora Bode não hesitasse em referir que a Kilpatrick's definition "wholehearted purposeful activity" se confundia de algum modo com a noção de interesse¹⁹². Também Bagley se revelava céptico perante a proposta de Kilpatrick uma vez que the prime function of education was "to place the child in possession of his spiritual heritage"¹⁹³.

No entanto, a crítica mais bem elaborada e poderosa vem de Kliebard. Apoiado no raciocínio de Lovejoy, para quem os homens que determinaram o padrão intelectual nas duas primeiras décadas do século XX caracterizavam-se por "spirits simplistes – minds which habitally tend to assume that simple solutions can be

¹⁸⁸ Kilpatrick, W. (1926) *Foundations of education*. New York: MacMillan, p., 213.

¹⁸⁹ Kilpatrick, W. (1918) The project method. *Teachers College Record*, 19, pp., 319-335, p., 323.

¹⁹⁰ Kilpatrick, W. (1918) The project method. *Teachers College Record*, 19, pp., 319-335, p., 323.

¹⁹¹ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 141.

¹⁹² Bode, B. (1927) *Modern educational theories*. New York: MacMillan, p., 142.

¹⁹³ Bagley, W. (1921) Projects and purposes in teaching and learning. *Teachers College Record*, 22, pp., 288-297, p., 292.

found for the problems they delt with"¹⁹⁴. Tal presunção de simplicidade leva a que questões extremamente complexas como "What knowledge is of most worth" sejam tratadas "by easy means as observing and couting and measuring, and if worse comes to worse, by consensus"¹⁹⁵. Acrescenta ainda Kliebard [ainda apoiado no raciocínio de Lovejoy] que "if anything characterizes the thinking of early curriculum specialists and, to some extent our own thinking, it is the desire to enumerate and particularize, hence our faith in *the* six principles of good school-community relations or *the* four or five or nineteen steps in curriculum development"¹⁹⁶. É exemplo desta perspectiva, os livros de Bobbitt "How to make a curriculum" com centenas de objetivos discriminados, e "The curriculum" na qual estende toda a parafernália da doutrina social efficiency:

"the central theory is simple. Human life, however varied, consists in the performance of specific activities. Education that prepares for life is one that prepares definitely and adequately for these specific activities. However numerous and diverse they may be for any social class, they can be discovered. This requires only that only one go out into the world of affairs and disciver the particulars of which these affairs consist. These will show the abilities, attitudes, habits, appreciations, and forms of knowledge that man need. These will be the objectives of the curriculum. They will be numerous, definite, and particularized. The curriculum will then be that series of experiences which children and youth must have by way of training those objectives... that series of things which children and youth must do and experience

¹⁹⁴ Lovejoy, A. (1936) *The great chain of being*. Cambridge: Harvard University Press, p., 7.

¹⁹⁵ Kliebard, H. (1968) The curriculum field in retrospect. In P. Witt (ed). *Technology and curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69-84, p., 73.

¹⁹⁶ Kliebard, H. (1968) The curriculum field in retrospect. In P. Witt (ed). *Technology and curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69-84, pp., 73-74

by way of developing abilities to do the things well that make up the affairs of adult life; and to be in all respects what adults should be"¹⁹⁷.

Nas palavras de Kliebard "in one passage, is the quintessence of early curriculum thinking: the simplistic approach to a complex problem, the strong emphasis on specification and enumeration, even the suggestion of a differentiated curriculum for different social classes"¹⁹⁸. Em essência, the social efficiency ideology lutava contra aquilo que Ellwood denominou por "education...as soft affair", ou seja, uma educação "very far from furnishing the discipline which life requires"¹⁹⁹. Para tal, e uma vez que "education is a mass of conflicting principles (...) strange welter of incongruous theories and educational aims that are hardly recognizable because of the painful lack of a common terminology, and yet, psychology is a science everybody knows – only it is told in the language that nobody understands"²⁰⁰, os apologistas do social efficiency perante um instrumento social e cultural como é o caso do currículo optam por soluções simplistas ignorando que tinham em mãos uma utensílo perigoso, castrador de tantos presentes e futuros a milhares e milhares de gerações. É neste sentido que entendemos que o currículo nas mãos dos social efficiency educators se converteu numa arma letal construída com base na linearidade dos argumentos que infelizmente foram conseguindo impor e que muitos deles se encontram ainda encrostados nas vísceras curriculares deste fim de século. Curiosamente seria mesmo graças a tal simplicidade, por oposição por exemplo ao

¹⁹⁷ Bobbitt, J. (1918) *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, p., 42.

¹⁹⁸ Kliebard, H. (1968) The curriculum field in retrospect. In P. Witt (ed). *Technology and curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69-84, p., 74

¹⁹⁹ Ellwood, C. (1914) Our compulsory education laws, and retardation and elimination in our public schools. *Education*, pp., 572-576, p., 572.

²⁰⁰ Levine, A. (1917) Better schools thru scientific management. *Educational Foundations*, Vol. XXVIII, 10, pp., 593-596, p., 594.

modelo conceptual de Dewey [a teoria de recapitulação] e de Hall [a teoria da culture-epoch] que, de acordo com Kliebard, viria a contribuir para a sua implementação no século XX. Era tudo... simples. Havia apenas que determinar objectivos, reduzi-los a uma série de etapas uma ideia aliás clone do taylorismo²⁰¹. Esta noção de simplicidade que se encontra bem imbuída no cardinal *Principles of Secondary Education*, viria a ser "a fundamental assumption in subsequent work in curriculum"²⁰².

Fundamentalmente, Bobbitt and Charters, que viveram "lived in auspicious times – mental discipline as a theoretical basis for the curriculum was almost dead by the early of twentieth century"²⁰³, assumiram-se como os grandes impulsionadores of the behavioral and scientific movements in curriculum. Um e outro surgem, de algum modo, numa linha de continuidade face aos trabalhos desenvolvidos por Spencer e Rice e estabelecem a ponte entre estes e aquilo que uns anos mais tarde viria a ser conhecida por Tyler rationale.

Nas palavras de Kliebard, "proceeding from the root metaphor of the school as a factory and the curriculum as a production process, school children became «raw material» and the teacher the overseer of the production process, making sure that the products were constructed according to the specifications laid down and with a minimum of waste"²⁰⁴. No entanto a oposição foi sendo sempre forte (social reconstructionism).

²⁰¹ Kliebard, H. (1995) *The struggle for the american curriculum, 1803-1958*. New York: Routledge, p., 100.

²⁰² Kliebard, H. (1968) The curriculum field in retrospect. In P. Witt (ed). *Technology and curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69-84, p., 75.

²⁰³ Kliebard, H. (1975) The rise of scientific curriculum making and its aftermath. *Curriculum Theory Network*, 5 (1), pp., 27-38, p., 27.

²⁰⁴ Kliebard, H. (1999) *School to work. Vocationalism and the american curriculum, 1876-1946*. New York: Teachers College, p., 53

João M. Paraskeva é professor da Universidade do Minho – Portugal.

Recebido em: 11/09/2007

Aceito em: 20/01/2008