

Coleção: Ciências Sociais da Educação
Coordenadores: Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão

O SUJEITO DA EDUCAÇÃO
Tomaz Tadeu da Silva (org.)

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DEZ ANOS DE PESQUISA
Jean Claude Forquin (org.)

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO
Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.)

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO
Bruno Pucci (org.)

CURRÍCULO: TEORIA E HISTÓRIA
Ivor F. Goodson

ETNOMETODOLOGIA E EDUCAÇÃO
Alain Coulton

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Goodson, Ivor F.

Currículo: teoria e história / Ivor F. Goodson; tradução de Attilio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. - (Ciências sociais da educação)

Bibliografia

ISBN 85-326-1428-0

1. Avaliação educacional 2. Currículos - Avaliação 3. Currículos - História I. Silva, Tomaz Tadeu da. II. Título. III. Série.

95-1792

CDD-375.006

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículos: Avaliação: Educação 375.006

TEXTOS

Ivor F. Goodson



CURRÍCULO

Teoria e história

Tradução de Attilio Brunetta

UNIMEP BIBLIOTECA
N.º de 397.214
Chamada G-654c
Tombo 2046/95



Petrópolis
1995

Apresentação

Pode-se dizer que o interesse na história do currículo remonta à primeira fase da chamada *Nova Sociologia da Educação*, iniciada na Inglaterra por Michael Young e outros. A historização do currículo era uma estratégia central no enquadramento teórico da NSE, na exata medida em que a perspectiva histórica permitia expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional. Infelizmente, de forma geral, o propósito de utilizar a história para revelar o aspecto contingente e histórico dos currículos educacionais permaneceu apenas uma promessa e um ideal no programa de pesquisa daquele movimento intelectual. Pode-se dizer que o projeto investigativo a que vem se dedicando Ivor Goodson – do qual o presente livro constitui uma amostra – cumpre, afinal, aquela promessa. Vale a pena rever brevemente quais são alguns dos pontos centrais desse projeto. (No que se segue não estarei preocupado com a história do campo de estudo do currículo, que constitui uma área acadêmica diferente, embora relacionada.)

Antes de tudo, é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas. Uma tal perspectiva estaria atenta aos diferentes significados que, através da história, podem ter sido atribuídos às mesmas palavras, desconfiando dos relatos que tendem a atribuir a palavras e conceitos, como educação, escola, disciplina... significados fixos

e permanentes. No contexto da história do currículo é preciso desconfiar particularmente da tentativa de atribuir significado e conteúdo fixos a disciplinas escolares que podem ter em comum apenas o nome.

X Seria necessário também reconhecer que o objetivo central de uma história do currículo não consiste simplesmente em descrever como se organizava o conhecimento escolar no passado, apenas para demonstrar como era diferente da situação atual. Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou essa forma. Pode ser interessante saber como era o currículo de matemática no final do século passado nas escolas brasileiras dedicadas à educação das elites, por exemplo. Mas é ainda mais interessante saber por que razões *essa matemática* e não outra, *essa forma de organizá-la* no currículo e não outra, *essa forma de ensiná-la* e não outra, acabaram sendo vistas como válidas e legítimas. Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado.

Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos "nobres" e menos "formais", tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos "puros" de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*.

Reconhecer que a fabricação do currículo não é um processo meramente lógico é pouco. É preciso reconhecer que o próprio processo de construção social tampouco é internamente consistente e lógico, consistindo antes num amálgama de conhecimentos "científicos", de crenças, de expectativas, de visões sociais. Da mesma forma, não se pode ver o currículo educacional apenas como resultado de uma construção – ainda que social – no qual os diferentes grupos se digladiam para impor seus

pontos de vista sobre qual é o conhecimento digno de ser transmitido às futuras gerações. Considerando-se que a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação do social em cima da qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas (a tradução, a translação, o transporte, do campo social mais amplo para o terreno da educação de temáticas e questões sociais é uma estratégia que tanto reforça a eficácia de sua legitimidade para o público, em geral quanto abre a possibilidade de impô-la ao público escolar específico), o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas, como "problemas" sociais. Basta pensar nas inúmeras propostas atuais para se introduzir no currículo, como matérias escolares, questões que são definidas, com problemas sociais: aids, trânsito, violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental. Como vemos, aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes. Uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico nem mesmo as mais centrais e importantes. Uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e determinam.

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado. Torna-se central descrever tanto esses processos quanto os resultados a que levam, em geral diferentes daqueles que se poderia prever apenas com base naquilo que é formalmente legislado. Certamente as normas, leis e regulamentos constroem aquilo que pode ser pensado e feito, fazem parte daquilo que Thomaz Popkewitz chama de "epistemologia social", mas não esgotam seu domínio. Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo.

Como uma recente historiografia tem nos ensinado, centrar-se nos aspectos mais visíveis da história, naqueles artefatos sociais que acabaram triunfando pode levar a pesquisa a negligenciar os "artefatos" perdedores, que podem precisamente nos permitir compreender por que os primeiros foram bem-sucedidos e os segundos fracassaram. Por isso, uma história do currículo precisaria buscar as pistas que lhe permitissem localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com

mais prestígio, mais força, mais "viabilidade" social, e por isso não figuram na parte mais visível da história. Os currículos fracassados se tornam, nessa perspectiva, tão importantes quanto os bem-sucedidos.

Uma história do currículo que pretenda ser uma história social do currículo, não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também - e em conexão com esses conhecimentos - pessoas. A história do currículo deve incorporar aquelas questões que têm constituído a melhor tradição da sociologia da educação, agora numa perspectiva temporal mais ampla. Assim, é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Nessa mesma direção, uma história do currículo amplia a tradicional preocupação com o acesso à educação. Não se trata apenas de uma questão de acesso à escola, ao conhecimento, visto como um corpo indiferenciado e neutro, mas do acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento. A questão do acesso diferencial à escola amplia-se para a questão do acesso diferencial ao currículo ou talvez, melhor dizendo, aos currículos.

Em suma, uma história do currículo não deveria estar centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento. Também não deveria tomar como eixo de análise as preocupações pedagógicas atuais (nem as passadas), assim como não deveria ser celebratória ou evolucionista. Também deveria tentar fugir da orientação tradicional da historiografia tradicional centrada nas idéias dos grandes educadores e pedagogos. Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa

determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

É dentro dessa perspectiva que se enquadra o programa de pesquisa de Ivor Goodson. Ele tenta demonstrar, através de seus inúmeros trabalhos empíricos, assim como através de um corpo consistente e denso de teorização, que as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades. O presente livro é apenas uma mostra de um dedicado e intenso trabalho que inclui também uma atividade editorial destinada a divulgar os trabalhos de outros pesquisadores da área da história do currículo. O professor Goodson é referência obrigatória na área da história do currículo, sendo um dos principais responsáveis por sua notável vitalidade. Espero que a publicação desses ensaios e pesquisas sirva como inspiração e orientação para aqueles pesquisadores que, no Brasil, desejam se dedicar a uma área tão carente com essa.

Ivor Goodson é professor da University of Western Ontario, Canadá, onde está desde 1986. Na Inglaterra ele lecionou em escolas secundárias antes de ir para a Universidade de Sussex, em 1975. Entre seus livros incluem-se: *School Subjects and Curriculum Change*, *The Making of Curriculum*, *Biography, Identity and Schooling* (com Rob Walker) e *Studying Teachers' Lives*. Ele é um dos fundadores e editores da revista *The Journal of Education Policy*, assim como é um dos editores da revista *Qualitative Studies in Education*.

Este livro constitui uma coletânea de alguns dos inúmeros ensaios e artigos publicados de Ivor Goodson, numa seleção feita por mim. Procurei selecionar entre seus inúmeros trabalhos aqueles que pudessem ser mais representativos de seu pensamento e que não estivessem demasiadamente carregados de detalhes específicos da situação inglesa. Os capítulos 1 e 2 foram extraídos do livro *The Making of Curriculum: Collected Essays* (Lewes, Falmer Press, 1988) (respectivamente os capítulos 2 e 3). Os capítulos 3 e 4 foram extraídos do livro *Biography, Identity and Schooling. Episodes in Educational Research* (Lewes, Falmer Press, 1991, em co-autoria com Rob Walker) (respectivamente os capítulos 10 e 11 daquele livro). O capítulo 5 foi publicado na revista *Sociology of Education*, v. 65, n. 1, 1992, p. 66-75. O capítulo 6 foi publicado em *New Education*, v. 14, n. 1, 1992, p. 21-30. O capítulo 7 foi publicado na revista *Curriculum and Teaching*, v. 5, n. 1 e 2, 1990, p. 3-13 (em co-autoria com I. Dowbiggin). Forneço abaixo uma bibliografia básica da história do currículo, que pode ser complementada com as referências fornecidas por Goodson ao final desta obra.

Bibliografia básica de história do currículo

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990: 177-229.
- DAVIS JR., O.L. The nature and boundaries of curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 7(2), 1977: 157-168.
- DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1990. (Edição espanhola: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madri, La Piqueta, s/d. Edição brasileira em preparo pela Editora Artes Médicas, Porto Alegre.)
- ENGLUND, T. Replanteamiento de la historia del currículum: hacia una nueva orientación teórica. *Revista de Educación*, 195, 1991: 113-132.
- FRANKLIN, B. Curriculum history: its nature and boundaries. *Curriculum Inquiry*, 7(1), 1977: 67-79.
- . *Building the American community: The school curriculum and the search for social control*. Lewes, Falmer Press, 1986.
- . La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación. *Revista de Educación*, 295, 1991: 113-132.
- GOODSON, I. (ed.). *Social histories of the secondary curriculum: Subjects for study*. Lewes, Falmer Press, 1985.
- . (ed.). *International perspectives in curriculum history*. Londres, Croom Helm, 1987.
- . *The making of curriculum. Collected essays*. Londres, Falmer Press, 1988.
- GOODSON, I - BALL, S. (eds.). *Defining the curriculum: histories and ethnographies*. Lewes, Falmer Press, 1984.
- HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica. A trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, 6, 1992: 33-52.
- . Sobre as origens dos termos classe e currículum. *Teoria & Educação*, 6, 1992: 33-52.
- HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, 2, 1990: 65-110.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires*. Paris, Éditions Universitaires, 1990.
- KLIEBARD, H.M. *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. Nova Iorque, Routledge, 1986.
- . *Forging the American curriculum*. Nova Iorque, Routledge, 1992.
- KLIEBARD, H.M. - FRANKLIN, B.M. *The course of the course of study: History of curriculum*. In: J. Best (ed.). *Historical inquiry in education: a research agenda*. Washington, AERA, 1983.
- MEYER, J.W. - KAMENS, D.H. - BENAVIDES, A. *School knowledge for the masses. World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Londres, Falmer Press, 1992.
- POPKWITZ, T.S. (ed.). *The formation of school subjects. The struggle for creating an American institution*. Londres, Falmer Press, 1987.
- PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galema, 1990.
- RANGEL, M. *A concepção formal do currículo no Brasil e sua filosofia: dos jesuítas aos anos 80*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UFRJ, 1990.
- VINCENT, G. *L'école primaire française*. Lyon, PUL, 1980.
- Agradeço a Antonio Flávio B. Moreira e Maria Alice Nogueira pela indicação de alguns dos itens desta bibliografia.

Tomaz Tadeu da Silva
Faculdade de Educação - UFRGS