

# PERSPECTIVAS PARA UMA HISTÓRIA DO CURRÍCULO: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz<sup>1</sup>

---

**Lisete Jaehn**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

**Marcia Serra Ferreira**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

## **Resumo**

O trabalho reúne reflexões do Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação (UFRJ), mais especificamente no âmbito do ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’. Visando contribuir para a produção teórica voltada para os estudos sócio-históricos nessa área, dialogamos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz, autores que, em perspectivas diversas têm fomentado essa produção. Partimos do pressuposto de que a História do Currículo se constitui *entre e com* outras áreas do conhecimento, produzindo “híbridos culturais” que disputam a hegemonia desse tipo de pesquisa com historiadores e, particularmente, com aqueles que focam na História da Educação. Buscando aproximações entre contribuições críticas e pós-críticas, com o intuito de produzir conhecimentos sócio-históricos híbridos, esse texto explicita nossos atuais interesses de pesquisa, os quais se inserem em um movimento que deseja contribuir nas investigações que abordem os aspectos históricos e contingentes da escolarização.

**Palavras-chave:** currículo, história do currículo e epistemologia social.

## **Abstract**

This work gathers together reflections from Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação (UFRJ), more specifically in the sphere of Curriculum History Group. The main aim is to contribute to a more theoretical production focused on the socio-historical studies which are being developed in this area, dialoguing with Ivor Goodson and Thomas Popkewitz, authors that have been discussing and promoting this kind of production. Starting our work from the presupposition that the Curriculum History dialogues between and with other areas of knowledge, also producing “cultural hybrids” that compete for the hegemony of that kind of research by historians and notably by those that focus on the History of Education. Seeking for approaches among critical and post-critical contributions, in order to produce hybrid socio-historical knowledge, this essay shows our current interests in researching, which are part of a movement willing to contribute to the investigations that addresses the historical aspects and contingents of schooling.

**Key-words:** Curriculum – History Curriculum – Social Epistemology.

## **Para situar o/a leitor/a**

Esse trabalho reúne reflexões que vimos realizando no Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, mais especificamente, no âmbito do ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’. Para contribuir com a produção teórica no campo<sup>2</sup> voltada para os estudos sócio-históricos e também visando a construir/reconstruir nossos caminhos de pesquisa, buscamos ampliar a nossa compreensão acerca das noções de ‘história’, de ‘currículo’, assim como da relação entre ‘conhecimento e poder’ que vêm circulando e se hibridizando nos escritos curriculares. Para auxiliar nesta tarefa, dialogamos com duas vertentes teórico-metodológicas que tem sido referência na área de História do Currículo, tanto no Brasil quanto em nível internacional, a partir de seus principais representantes que são, respectivamente, Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. Apostamos, portanto, nessa aproximação buscando uma ampliação de possíveis lentes teóricas que têm nos auxiliado na investigação histórica do currículo. O trabalho atual se propõe a discutir algumas contribuições destes autores, ao mesmo tempo em que demonstra como o referido grupo de estudos vem se apropriando das mesmas.

## **Sobre os estudos em História do Currículo**

Partimos do pressuposto de que a História do Currículo se constitui *entre e com* outras áreas do conhecimento, produzindo sentidos que mesclam e reconfiguram noções advindas, por exemplo, da Sociologia do Currículo, da Epistemologia Social e da História Cultural e Social. De acordo com Lopes & Macedo (2002), o campo do Currículo no Brasil vem, desde os anos noventa, colocando em diálogo teorizações de vertentes críticas com enfoques denominados de pós-críticos, advindos especialmente do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Para as autoras, “tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas, como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais” (LOPES & MACEDO, 2002, p. 16). Concordamos com elas que, em uma espécie de mescla de tendências teórico-metodológicas distintas, também os estudos curriculares de natureza sócio-histórica produzidos no país vêm se constituindo como “híbridos culturais” que disputam a hegemonia desse tipo de pesquisa com historiadores e, particularmente, com aqueles que focam na História da Educação.

Podemos dizer que, embora as preocupações com a História do Currículo remontem aos anos setenta, com a emergência da *Nova Sociologia da Educação* (SILVA, 1995), os estudos sócio-históricos no campo são relativamente recentes. Afinal, é somente na década posterior que eles começam a ser desenvolvidos por sociólogos e curriculistas ingleses e estadunidenses, além de alguns historiadores franceses, em perspectivas teórico-metodológicas diversas (FORQUIN, 1993).

No Brasil, os estudos em História do Currículo surgem de forma incipiente no final dos

anos oitenta, fomentando o surgimento de grupos de estudos e pesquisa que têm dialogado tanto com vertentes francesas de História do Currículo, principalmente André Chervel e Dominique Julia, quanto com a vertente inglesa de Ivor Goodson. A partir do final dos anos noventa, as contribuições da vertente americana, com Thomas Popkewitz, tem sido uma alternativa para este tipo de estudos, principalmente porque nos desafiam a expandir o horizonte teórico-metodológico por meio de aproximações com as perspectivas contemporâneas da teoria social.

### **Goodson e Popkewitz: entre noções de história, currículo, conhecimento e poder**

As contribuições de Ivor Goodson tem sido importantes nos estudos realizados em nosso grupo, a partir dos anos 2000 (ver, por exemplo, FERREIRA, 2005, 2007; JAEHN, 2011). As argumentações teóricas deste autor estão inseridas na perspectiva educacional crítica, de vertente neomarxista, embora seus escritos mais atuais – a partir dos anos noventa – sinalizem aproximações com perspectivas da teoria social contemporânea, seguindo uma tendência internacional do campo do Currículo. Da mesma forma, percebemos que também as pesquisas históricas de Thomas Popkewitz integram um movimento intelectual que vem tomando corpo na atualidade, de fazer a releitura e a ressignificação das teorias educacionais críticas para dar continuidade a um projeto emancipatório, diante de uma realidade educacional e social complexa, tal qual se apresenta a contemporaneidade<sup>3</sup>. Buscamos entender a viabilidade destas aproximações nos nossos estudos, nos desafiando, ao mesmo tempo, à busca de alternativas teórico-metodológicas.

Seguindo os pressupostos anteriormente elencados, colocamos em diálogo as noções de ‘história’, de ‘currículo’ e de ‘poder’ produzidas, recontextualizadas e hibridizadas por Ivor Goodson e Thomas Popkewitz em textos que foram traduzidos e que circulam em nosso país, produzindo novos “híbridos culturais”. Nossa ideia não é constituir um vasto e organizado inventário das noções desses autores, mas trazê-las para um debate que continue favorecendo e fomentando a elaboração de outras investigações em História do Currículo ou, como prefere Popkewitz (1997), em uma “epistemologia social da escolarização”.

Ivor Goodson opera com um programa de pesquisas que recorre ao estudo do currículo como “forma curricular”. Para o autor, o currículo é compreendido como o “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.” (GOODSON, 1995, p. 117).

A lente teórica que Goodson mobiliza é de uma visão crítica do currículo, com potencial para produzir um controle social crítico ou dialético. Segue, portanto, uma tendência *neomarxista* herdada tanto do movimento da *Nova Sociologia da Educação*, na Inglaterra quanto dos estudos críticos de currículo, nos Estados Unidos, da década de

setenta. A partir desta perspectiva, a seleção e a organização e a distribuição do conhecimento escolar atendem a esse controle social e, portanto, à reprodução do *status quo*. Para o autor, no entanto, tais atividades, ao serem mobilizadas a partir de aportes críticos da educação, poderiam produzir a transformação da realidade, especialmente quanto ao acesso desigual ao conhecimento entre classes sociais distintas.

Goodson fornece diversos *insights* para o estudo histórico das disciplinas escolares e acadêmicas, na busca da compreensão de como elas se constituem historicamente. Suas conclusões logram de contribuições de pesquisas curriculares anteriores, especialmente de pesquisadores ingleses. Nelas, o autor demonstra que o percurso histórico das disciplinas pode ser estudado a partir de três hipóteses acerca de sua constituição. Na primeira hipótese, as disciplinas não se constituem como entidades monolíticas. Elas são amálgamas mutáveis, ou seja, são compostas de múltiplos elementos, subgrupos e tradições que mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança (GOODSON, 1995), enquanto constituem uma disciplina. Podemos, portanto, entender o currículo como uma invenção de tradições e subculturas disciplinares.

“Tradição inventada” é uma expressão que Goodson utiliza a partir de Hobsbawm (2008) e se relaciona não somente a questões práticas e técnicas, que seriam as redes de convenções e rotinas de natureza pragmática, mas, principalmente, a “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.” (HOBBSAWM, 2008, p. 9). Mas, quando e porque tradições são inventadas? De acordo com Hobsbawm (2008, p. 13), “[...] inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta.” Ao mesmo tempo, entretanto, “é preciso que se evite pensar que formas mais antigas de estrutura da comunidade e autoridade, conseqüentemente, as tradições a ela associadas, eram rígidas e se tornaram rapidamente obsoletas” (*Idem*). Do mesmo modo, é um equívoco pensar que as “novas tradições surgiram simplesmente por causa da incapacidade de utilizar ou adaptar as tradições velhas.” (*Idem*). A tradição inventada pode ser identificada no currículo escrito, por exemplo, que vai sendo construída e reconstruída. Ela assume um caráter simbólico – ao legitimar determinadas intenções educativas – e prático, uma vez que a convenção escrita gera recursos específicos para sua concretização (GOODSON, 1995; 1997). Nessa perspectiva, tanto a disciplina escolar quanto a acadêmica ou científica são produzidas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas.” (GOODSON, 1997, p. 43) Estas são atividades identificadas com a constituição de carreiras profissionais que dependem de fontes externas para a obtenção de recursos e de apoio ideológico.

Em sua segunda hipótese, Goodson (1995) entende que as disciplinas se constituem, inicialmente, a partir de objetivos pedagógicos e utilitários, ligados a aspectos práticos e emergentes da realidade. Com o passar do tempo, as disciplinas se tornam cada vez mais acadêmicas, em um movimento de justificação científica daquele conhecimento. Deste

modo, se constituem as disciplinas científicas, que integram tanto docentes quanto discentes do meio científico/acadêmico. Por fim, em sua terceira hipótese, o autor compreende que a discussão em torno do currículo pode ser interpretada em termos de conflito em relação a *status*, recursos e território no âmbito de disciplinas escolares, acadêmicas ou científicas.

Neste caminho, Goodson (1990; 1995; 1997; 2001) enfatiza que os estudos históricos revelam uma mudança constante das disciplinas, uma vez que saem de um *status* marginal e inferior no currículo, passam pelo estágio utilitário e por fim se tornam disciplina, dotada de um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos. É um processo que parte de um estágio que primeiramente destaca o conteúdo para, em seguida, constituir-lo em uma forma acadêmica e abstrata, alocando recursos e buscando prestígio e reconhecimento entre os pares e na sociedade, constituindo-se, então, como disciplina.

Os sujeitos que constituem e mobilizam uma disciplina formam a *comunidade disciplinar* que, no entendimento de Goodson (1997), constitui um movimento social de profissionais (professores e pesquisadores) ligados às disciplinas científicas, acadêmicas e escolares, semelhante ao que acontece com outras profissões ou associações profissionais. De acordo com Goodson (1997, p. 44), “os grupos organizados em torno de disciplinas desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação.” Estes se traduzem em “divisões de grupos e coligações dentro da comunidade disciplinar, a disputar sentidos de missão e com interesses, recursos e influências diferentes e rivais” (BALL, 1985 *apud* GOODSON, 1997, p. 44). É importante, portanto, que se considere a competição entre coligações disciplinares como integrante ou fazendo parte de um conjunto muito mais amplo de influências, percebendo que “as próprias disciplinas escolares são aspectos de um movimento mundial que moderniza os currículos escolares em torno de temas disciplinares: cada disciplina tem, assim, um vasto contexto cultural, [...] influenciado pela cultura política dos diferentes países e contextos.” (GOODSON, 1997, p. 44-45). É necessário, então, que a História do Currículo conecte os aspectos internos da comunidade disciplinar aos aspectos externos, à estrutura socioeducacional e ao contexto cultural mais amplo.

Portanto, o foco que guia as investigações de Goodson (1990; 1995; 1997; 2001) – obras com as quais o nosso grupo vêm trabalhando – é o percurso da disciplina dentro de contextos históricos e a partir deles, o estudo dos mecanismos de estabilidade e de mudança que se relacionam aos padrões curriculares produzidos historicamente, dentro de uma perspectiva de currículo e controle social.

Em sua trajetória, Goodson (1995; 2008) vem defendendo um programa de pesquisas – o “construcionismo social” – que prevê uma análise que combina tanto a construção prescritiva e política dos currículos quanto suas negociações no âmbito da prática. Segundo afirmação do próprio autor, o que se deseja é a constituição de uma “história de ação dentro de uma teoria de contexto” (GOODSON, 1995, p. 72), focalizando aspectos relacionados às histórias de vida e às carreiras dos indivíduos, que influenciam a constituição de grupos como, por exemplo, as profissões ou as disciplinas acadêmicas e escolares. As transformações que as relações entre esses indivíduos ou grupos sofrem ao longo do tempo

também são foco desta perspectiva de estudo. Assim, estabelecendo interligações entre o individual e as estruturas sociais, Goodson (1995, p. 74) elabora um tipo de análise na qual busca “desenvolver um entendimento cumulativo dos contextos históricos nos quais está inserido o currículo contemporâneo”.

Para o autor, a história da mudança curricular pode assumir outro significado que trata de “explicar o papel que as profissões – como a educação [no caso, o papel dos professores] – desempenham na construção social do conhecimento” (GOODSON, 1995, p. 118). Nesta perspectiva teórica, o autor se aproxima de diferentes perspectivas contemporâneas da história do conhecimento (por meio de autores como Karl Mannheim, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Michael Young, Basil Bernstein e Christopher Lash), buscando “um entendimento da relação entre a formulação histórica do conhecimento por parte dos profissionais e a disciplina, classificação e controle de grupos sociais vulneráveis” (GOODSON, 1995, p. 119). Para realizar essa tarefa, Goodson continua recorrendo ao estudo da “forma curricular”, entendendo-a como uma expressão das relações entre conhecimento e poder que interfere diretamente no controle social.

Argumentando que a finalidade de seus estudos não tem sido a de “oferecer uma explicação histórica confirmada”, mas a de evidenciar como determinados elementos do passado terminam por influir na nossa interpretação e na consciência contemporâneas, Goodson (1995, p. 85) toma como referência certos conceitos de “mentalidades” dos historiadores dos Annales e os coloca em diálogo com as noções de *habitus* de Bourdieu & Passeron (1977) e de *resistência* de Willis (1977). Segundo o autor, essas *mentalidades* materializam relações de classe social e são internalizadas nas estruturas básicas dos currículos, tornando as disciplinas escolares ativas na produção de subjetividades.

Podemos afirmar, então, que, embora Ivor Goodson já mencione uma produção de subjetividades que se expressa nos currículos escolares, sua análise a coloca como dependente das questões de poder relativas à classe social. Assim, em uma perspectiva marcadamente crítica, a produção sócio-histórica desse autor difere de uma história de caráter mais sociocultural proposta por Thomas Popkewitz, que opera simultaneamente com elementos e autores da História Social e da História Cultural.<sup>4</sup> Há, contudo, um aspecto central e convergente no conceito de história nos dois autores, que se relaciona ao aspecto contingente da escolarização e que os aproxima no modo como compreendem a mudança curricular. Para ambos, uma reforma curricular nem sempre significa mudança ou avanço para algo que é melhor em relação ao passado. Ela pode incluir tanto potenciais progressivos quanto regressivos, tendo em vista as circunstâncias históricas nas quais elas emergem (GOODSON, 1999; POPKEWITZ, 1997).

Para Popkewitz (2008, p. 173), no entanto, nem a Sociologia Histórica e nem a História Social fazem justiça ao que ele está interessado, tendo em vista que ambas, principalmente nas tradições anglo-americanas, estão “organizadas de acordo com sequências cronológicas e teleologias implícitas, as quais, em certos momentos, são apenas parcialmente adequadas para compreender as questões de mudança e poder envolvidas no processo da escolarização”. Nesse sentido, o autor se aproxima de Burke (2008; 2002), autor que utiliza o termo *sociocultural* para designar os estudos históricos que abordam, ao mesmo tempo, o

aspecto social e o cultural. Este movimento sugere a emergência de um *gênero híbrido* que torna os dois termos [História Social e História Cultural] quase intercambiáveis e caracteriza o tempo presente como sendo de fronteiras intelectuais abertas.

Defendendo que a história não é um empreendimento interpretativo de dados observáveis, mas uma atividade teórica que vai constituindo os seus próprios objetos de estudo (POPKEWITZ, 2008), Popkewitz entende a escolarização e o currículo como constituindo processos de regulação social. Ao cunhar este termo, o autor pretende marcar a sua diferença em relação à categoria de controle social assumida por Ivor Goodson, tendo em vista que, diferentemente de uma noção mais global da segunda, a regulação social enfatizaria “os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas” (POPKEWITZ, 1997, p. 13). Ambos os autores destacam, portanto, um particular interesse pelas relações entre conhecimento e poder, mas a partir de diferentes perspectivas teóricas. Nas palavras do próprio Popkewitz (1997, p. 13), seus estudos focalizam aspectos produtivos do poder que definem, ainda que provisoriamente, “o que é razoável e bom, o que é irracional e mau; [...] quais as atitudes que nos farão sentir culpados, quais as que são normais, ou quais as regras que podem ser transgredidas”.

Mudando o foco na análise do poder, esta perspectiva de pesquisa histórica desloca o sujeito do centro – como categoria de ator e agência, elemento ativo da ação humana e, portanto, o sujeito constituidor do mundo – para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas, mas também pelo próprio discurso pedagógico. Consequentemente, o tratamento dispensado aos dados também é modificado. Não se trata de ignorar documentos, observações, dados estatísticos ou entrevistas como fontes de pesquisa, mas de focar nos padrões discursivos que são produzidos historicamente e que atribuem significados à escolarização. Esta postura metodológica não ignora nem a ação humana ou o sujeito, nem deixa de reconhecer a realidade como uma construção social e histórica. Analisa, contudo, como as realidades são significadas e constituídas por meio da linguagem, analisando como a formação do *self*<sup>6</sup>, através do uso de tecnologias sociais, produz a regulação social em um processo de autodisciplina e não mais a partir de um poder soberano.

O foco da análise investigativa de Popkewitz se situa nos padrões historicamente formados do conhecimento – pela escolarização, pela formação dos professores, pelas ciências pedagógicas –, os quais se encontram relacionados ao poder e às instituições. Trata-se, segundo o autor, de “procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele” (POPKEWITZ, 1997, p. 22). Nesta perspectiva, a epistemologia social e histórica é uma espécie de *ferramenta* teórica para a investigação de padrões do conhecimento. Ela é denominada, simultaneamente, de social – já que torna a escolarização “uma prática social acessível ao questionamento sociológico” (POPKEWITZ, 1997, p. 23) – e histórica, uma vez que se refere “à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu” (POPKEWITZ, 2008, p. 174). De acordo com Popkewitz (2008, p. 175), a sua epistemologia está inscrita no horizonte de uma “virada

linguística”<sup>6</sup> que possibilita o uso de termos como “discurso” e “práticas discursivas” como sinônimos da expressão “epistemologia social”, aquela que “tem a intenção de historicizar o processo de escolarização de uma forma que a maior parte das teorias discursivas não o faz”. O próprio autor se justifica afirmando que “a atenção é dirigida às condições históricas, práticas institucionais e epistemologias, mais do que aos discursos e textos em si” (POPKEWITZ, 1997, p. 13).

Podemos dizer, então, que enquanto Ivor Goodson nos ajuda a construir uma História do Currículo focalizando a ação dos sujeitos, Thomas Popkewitz propõe estudar as formas de discurso construídas pelos sujeitos e como as ideias estão corporificadas na escolarização.<sup>7</sup> Ao apostar mais fortemente nas regras e nos padrões discursivos que “produzem” os sujeitos ao invés de focalizar a sua ação individual, tal deslocamento teórico produz uma perspectiva histórica e epistemológica distinta. Trata-se, portanto, de uma aproximação com as teorias do discurso, que não renuncia, entretanto, “ao reconhecimento iluminista de um mundo socialmente construído; ou sem eliminar a razão como central à mudança social” (POPKEWITZ, 2008, p. 195).<sup>8</sup> Além disso, o autor esclarece que a sua noção de discurso difere da linguística, tendo em vista que não se ocupa com a estrutura, mas do conteúdo e do contexto da linguagem, com enfoque para as rupturas (mudança) e continuidades (estabilidade) históricas. Nesse sentido, procura investigar, a partir de Foucault<sup>9</sup>, a relação das práticas institucionais e os ‘regimes de verdade’, analisando as suas modificações com o passar do tempo. Nesse movimento, ele se propõe a questionar as normas e padronizações coletivas que acabam por organizar a vida social. Afinal, de acordo com Popkewitz (1997, p. 24), “o papel da ciência das relações humanas na democracia é identificar e situar descontinuidades nos padrões que estruturam a vida social”, permitindo a elaboração de críticas que abram novos sistemas de possibilidades.

Um aspecto importante a ser destacado sobre essa noção de poder que fundamenta o sentido de história em Popkewitz – seguindo as pistas de Michel Foucault – é que as relações de poder não são “simplesmente ‘danosas’ (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas); podem ser também ‘benéficas’ (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas)” (Deacon, 1994, p. 10 *apud* Deacon & Parker, 2008, p. 102). O poder que, na modernidade, era visível passa a ser exercido de modo disciplinar, invisível e internalizado, através das tecnologias normalizadoras do *self*.

Além disso, o modo como se dá a produção do mundo social para Popkewitz tem a influência direta de Pierre Bourdieu, autor para o qual esta produção não se explica só pela *consciência* (sujeitos), nem somente pelas *coisas* (estruturas), mas na relação entre as duas categorias, constituindo-se relações estruturais (BOURDIEU, 2008). É a partir desta perspectiva, portanto, que Popkewitz analisa as relações estruturais que produzem efeitos de poder e, conseqüentemente, a regulação do *self*. As estruturas sociais não deixam de existir, inclusive o ator ou o sujeito, mas o poder é produzido nas relações que são estabelecidas entre eles e se relaciona ao conhecimento. De acordo com Popkewitz (1997, p. 51):

Posicionar o conhecimento nas relações estruturais proporciona um método



histórico para analisar como as epistemologias tornam a vida inteligível, como elas disciplinam o desejo e a vontade e, ao mesmo tempo, como reagem aos fatos sociais para qualificar ou desqualificar formas específicas de raciocínio e provisões de princípio.

Tais formas de raciocínio são entendidas como efeitos de poder construídos historicamente. Nesta perspectiva, o currículo é compreendido como “uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. Não há imposição através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir.” (POPKEWITZ, 2008, p. 186). Poderíamos pensar, por exemplo, a respeito dos motivos pelo qual, atualmente, o domínio das ferramentas da comunicação e da informação é conteúdo tão requisitado no currículo de diferentes cursos, para sujeitos em variadas faixas escolares. Popkewitz nos mostra que se trata de estratégias para confrontar as necessidades técnicas e intelectuais de uma sociedade altamente industrializada e avançada, sob o ponto de vista tecnológico. A necessidade de se inserir nesse mundo de forma capacitada produz a escolarização, constituindo-se em um sistema simbólico a partir do qual são desenvolvidas formas de raciocínio que regulam esta condição.

Uma epistemologia social e histórica vincula nossas formas de falar e raciocinar, que são as formas pelas quais nós dizemos a *verdade* sobre nós mesmos e sobre os outros, com questões de poder e regulação. Esta afirmação suscita a questão sobre como Popkewitz está entendendo a regulação. Afinal, ele não está refutando a ideia iluminista de regulação no sentido de colocar “um grande valor na iniciativa individual e na intenção humana na direção da vida social. [...] A razão e a racionalidade são centrais aos esforços sociais para melhorar nossas condições humanas” (POPKEWITZ, 2008, p. 185). O autor também não pensa a noção de regulação imputando “o mal ao processo de controle ou sugere algum bem transcendente através de sua erradicação” (*Idem*). A regulação também não tem o sentido de atribuir distinções de bom/mau, certo/errado ou moral/imoral. O que se propõe é “tomar a razão e a racionalidade objetos de questionamento”, ou seja, “explorar os sistemas particulares de ideias e regras de raciocínio que estão entranhados nas práticas da escola.” Neste sentido, razão e racionalidade são tomados como “sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder,” para mostrar que há princípios estruturadores sobre o que é permissível, os quais podem ser, às vezes, violados. Estes princípios estruturadores constituem o nosso *self* e são utilizados mesmo quando agimos sozinhos. (POPKEWITZ, 2008, p. 185).

Popkewitz reflete, ainda, sobre a forma como a noção de regulação pode ser mais bem explorada quando falamos sobre escolarização e currículo. Em primeiro lugar, o autor nos mostra que o currículo cria regulação quanto ao conhecimento supostamente mais válido, ou seja, quanto à seleção dos conteúdos. Para ele:

A escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. [...] Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades.

Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como 'lentes' para definir problemas, através das classificações que são sancionadas. (POPKEWITZ, 2008, 192).

Em segundo lugar, o currículo cria regulação porque “a seleção de conhecimento não implica apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo.” (POPKEWITZ, 2008, p. 192). Logo, quais notas são alcançadas e quais diplomas são concedidos não é tão relevante quanto ao fato de que a prática escolar e o processo de escolarização “incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo” (*Idem*). Para exemplificar, o autor cita a história da sexualidade e a definição dos papéis de masculino e feminino. Neste caso, segundo Popkewitz (2008, p. 192), os estudos feministas, por exemplo, podem ser muito úteis para “localizar a forma como as práticas linguísticas não são apenas representativas de coisas no mundo, mas também elementos importantes de poder” na constituição da realidade.

Nesta perspectiva, o currículo é “um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível” (POPKEWITZ, 2008, p. 174). Mais que isso, “esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio.” (*Idem*). Assim, o currículo produz formas construídas de raciocínio, em padrões de conhecimento historicamente formados. Para o autor, a seleção de conteúdos e outras definições da vida escolar são exemplos de padrões historicamente formados do conhecimento, constituidoras de identidades.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser visto como “uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através das quais a razão e a individualidade são construídas” (POPKEWITZ, 2008, p. 194). Isso ocorre por meio de tecnologias sociais que circulam por todos os meandros da escolarização. Trata-se de “um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e auto-reflexão.” (*Ibidem*, p. 193). Assim, podemos entender, por exemplo, que os conhecimentos das ciências pedagógicas:

Formam os objetos que o professor categoriza, interpreta e sobre os quais age. A organização do ensino através do planejamento, seguindo uma hierarquia de objetivos e a administração de testes de rendimento para avaliar o sucesso/fracasso escolar são outros exemplos de tecnologias sociais (POPKEWITZ, 2008, p. 193).

As consequências das tecnologias sociais são sempre regulatórias, produzindo comportamentos ou regras e padrões que agem a partir de um processo de autodisciplina. Para exemplificar como o currículo cria regulações através de tecnologias sociais, Popkewitz chama a nossa atenção para o fato de que:

Grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimento especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem. De modo geral, o conhecimento especializado modela o ‘nosso’ pensamento e a ‘nossa’ ação sobre as calorias da nossa dieta, contribuindo para a nossa saúde pessoal; sobre a poluição no nosso ambiente, que afeta a nossa vida; sobre o nosso corpo e a nossa mente, como possuidores de estágios de desenvolvimento, personalidade e processos de auto-realização, e sobre nossas crianças, como dotadas de inteligência, com um crescimento e uma infância normais. Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de sistemas de conhecimento especializados. O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As ideias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis. (POPKEWITZ, 2001, p. 13).

Nesse processo, o conhecimento público e o pessoal se fundem, disciplinando nossas escolhas e possibilidades e originando o que Popkewitz denomina de efeitos de poder ou poder produtivo, não no sentido de serem positivos ou negativos, mas de produzirem efeito, ação e, portanto, regulação. Tomando por base tal noção, a análise histórica sobre a escolarização focaliza a “forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento escolar”. Centra-se, portanto, em “padrões discursivos através dos quais o processo de escolarização é constituído” (POPKEWITZ, 2008, p. 183), significando, por exemplo, que determinados conteúdos e formas de ensiná-los produzem identidades que se relacionam e formas de ver e entender o mundo e as coisas. Por exemplo, o processo de escolarização produz as identidades de pertencimento social, ou seja, o estudante pertencendo a determinado gênero, raça, classe social, etc., e as corporificações que estes conhecimentos produzem na formação das identidades, tal como as diferentes áreas de formação de professores. Estas corporificações estão tão presentes que somos capazes de identificar, por exemplo, professores de Biologia, Matemática, História ou Pedagogia. A história do currículo pode estudar, portanto, como estas regras e padrões de conhecimento se formam historicamente. Ao propor desafiar a visão de um mundo determinado, relativizando e historicizando suas maneiras de ‘contar a verdade’ e o ‘desejo de saber’, esta vertente teórica questiona os sistemas que controlam as subjetividades, o que, para Popkewitz (2001, p. 40), produz a possibilidade de reinserir o sujeito na história, proporcionando-lhe espaço potencial para a articulação de atos e intenções alternativos.

Cabe ainda trazer para a nossa discussão a questão de como Popkewitz entende a construção das matérias escolares, como uma tecnologia social que também produz efeitos de poder. Nas suas palavras, “podemos pensar nos estudos de Ciências, Ciências Sociais, Matemática e Literatura como sistemas de conhecimento produzidos dentro de conjuntos complexos de relações e redes” (POPKEWITZ, 2001, p. 34). Uma matéria escolar, seja ela qual for, é composta de relações institucionais e sistemas de raciocínio específicos em relação à pesquisa, ao ensino e ao *status* profissional. Assim, o que é considerado como conhecimento válido é construído a partir de “lutas entre diferentes grupos em uma matéria sobre as normas de participação, verdade e reconhecimento” (*Idem*). Além disso, as normas

sobre o conhecimento válido são também influenciadas por “alianças com grupos externos à matéria como acontece com as agências estatais e as empresas interessadas, por exemplo, em tecnologia a *laser* ou na questão social da pobreza” (*Idem*).

As diferentes *verdades* que são autorizadas em uma disciplina científica, por exemplo, resultariam de um conjunto de relações no qual as regras e os padrões de conhecimento são produzidos em uma comunidade discursiva. Portanto, o conhecimento disciplinar [que se refere à disciplina científica] é socialmente produzido nas *comunidades discursivas*, algo que, diferentemente, Ivor Goodson denomina de *comunidades disciplinares*. Embora os dois autores se refiram ao mesmo espaço acadêmico – os embates e lutas travadas nas disciplinas científicas de referência –, para Popkewitz interessa reforçar o modo como esta construção se dá discursivamente, além de sua relação histórico-contextual.

De acordo com Popkewitz (2001, p. 35), portanto, o currículo das escolas realiza uma alquimia no conhecimento disciplinar, que é produzido socialmente. Nas palavras do autor, “as relações específicas a partir das quais os historiadores ou físicos, por exemplo, produzem conhecimento sofrem uma mudança mágica.” Assim, no lugar de conjuntos de ideias rivais sobre pesquisa (paradigmas), presentes na disciplina científica de referência, as disciplinas escolares transformam o conhecimento como “um conteúdo incontestado e claro para as crianças aprenderem ou com eles resolverem problemas.” (*Idem*). Popkewitz (2001, p. 35) exemplifica essa questão com a Física, colocando-a como “uma alquimia da ‘matéria’ [...] que a fragmenta em categorias de ‘domínio de conceito’, registros psicológicos sobre ‘aprendizagem cooperativa em pequenos grupos’ e preocupações sobre a ‘motivação’ e a ‘autoestima’ das crianças”. Ao mesmo tempo, matérias escolares como Ciências, Matemática ou Artes significariam a adaptação do conhecimento pedagógico às expectativas relacionadas ao horário escolar, concepções sobre a infância e convenções do magistério que ao transformarem o conhecimento e a investigação intelectual, produzem estratégias de regulação das subjetividades.

Portanto, ao significar o processo de transformação dos diferentes campos disciplinares em matérias escolares como um processo de alquimia, Popkewitz (2001, p. 105) se refere a “uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorrem em três níveis – primeiro, no conteúdo do currículo, que enfatiza a transmissão de ‘fragmentos’ (*bits*) de informação; segundo, na ênfase em determinados recursos textuais e, terceiro, na ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação”.

Ao pensar na construção das disciplinas como um processo alquímico, Popkewitz está interessado no reconhecimento da sua importância [ou função] nos padrões de controle da educação de duas maneiras. Em primeiro lugar, a alquimia faz com que as complexidades e as contingências da vida cotidiana sejam consideradas como objetos da lógica, removendo as amarras sociais do conhecimento, tal como ocorre com os conceitos e as generalizações, que são encarados como estruturas lógicas, não temporais, que funcionam como bases a partir das quais ocorre a aprendizagem. Para exemplificar esta afirmação, o autor cita os métodos de pesquisa, também considerados entidades lógicas, na medida em que seguem regras que existem fora dos processos sociais, tais como as práticas de entrevista ou as atividades de laboratório. Para o autor, é desse modo que “é possível falar que a

aprendizagem das crianças envolve compreensão e má compreensão dos conceitos, como se estes fossem entidades de conhecimento estáveis e fixas” (POPKEWITZ, 2001, p. 105).

Trata-se, na realidade, de um processo de naturalização, no qual “o debate e a luta que produziram o conhecimento disciplinar são encobertos e um sistema de ideias estável é apresentado às crianças” (POPKEWITZ, 2001, p. 35). Diferentemente, nas disciplinas científicas de referência, podemos perceber um conhecimento que “envolve debates e lutas sobre o que deve ser estudado e como. Além disso, a concepção do conhecimento usado pelos cientistas pesquisadores privilegia estratégias para tornar o familiar estranho, pensar o misterioso e o desconhecido e levantar questões sobre o que é tacitamente assumido.” (POPKEWITZ, 2001, p. 35). Enquanto isso, nas disciplinas escolares as regras do currículo “privilegiam as propriedades estáveis, fixas e categóricas do conhecimento até mesmo nas recentes ‘pedagogias construtivistas’.” (*Idem*).

Em segundo lugar, a função da alquimia se relaciona à questões de exclusão, mas de maneira diferente daquela que associa exclusão com sucesso ou fracasso. Popkewitz (2001, p. 36) se refere a uma exclusão construída em uma “ordem moral que normaliza a criança como diferente em relação ao que é considerado razoável e possível”, produzindo-se a alquimia da criança. Assim, “o tratamento das disciplinas escolares como fixas e inflexíveis permite que os discursos pedagógicos concentrem-se nos processos pelos quais as crianças aprendem ou fracassam no domínio do currículo” (*Idem*). A partir do conhecimento fixado, a preocupação se dirige, então, para a regulação do *self* – o eu – que é “o local de luta e defesa das normas de realização, competência e salvação” (*Idem*). Como consequência deste processo, a estabilidade que o conhecimento alcança nas matérias escolares é uma tecnologia que “normaliza os sistemas que funcionam para incluir e excluir as crianças, mas que não aparece como tal. Em vez disso, as inclusões e as exclusões parecem a lógica ‘natural’ da aprendizagem ou da motivação individual” (POPKEWITZ, 2001, p. 36).

## **Desafios para a História do Currículo**

Conforme argumentamos ao longo deste texto, entendemos que os distanciamentos e as aproximações teórico-metodológicas das vertentes desenvolvidas por Ivor Goodson e Thomas Popkewitz não as colocam em polos contraditórios ou opostos, mas em um horizonte de possibilidades de articulações que podem alargar e desafiar a análise contingencial e histórica do currículo. Trata-se, portanto, de produzirmos as aproximações que entendemos serem possíveis e profícuas para a construção dos nossos objetos de pesquisa em História do Currículo. Entendemos que tanto as análises de diferentes disciplinas escolares, acadêmicas ou científicas podem se beneficiar dessas possíveis aproximações, quanto os estudos que analisam a história de um curso específico ou, então, o pensamento curricular.

Afinal, enquanto Ivor Goodson empreende seus esforços na reconstituição histórica do conteúdo escolar a partir de determinantes macrossociais, Thomas Popkewitz se volta para os processos de normalização da pedagogia e como a escolarização contribui para tal. Em

ambas as análises, no entanto, são considerados os contextos externos e internos da escolarização, ainda que a noção de contexto seja produzida em meio a diferentes noções de ‘currículo’ e ‘história’, as quais mobilizam variados sentidos da ‘relação entre conhecimento e poder’. Dito em outras palavras, ainda que a relação entre conhecimento e poder seja central nas duas perspectivas, enquanto o enfoque central de Goodson é o poder que está nos contextos externos à escolarização e que influenciam o percurso disciplinar, para Popkewitz o enfoque central está no modo como o poder se corporifica nas práticas discursivas e históricas e constitui a escolarização no âmbito de um processo de autodisciplinamento.

Trata-se, portanto, de duas lentes teóricas que informam diferentes formas da relação entre conhecimento e poder. Enquanto Goodson opera com uma noção de currículo associada ao controle social, Popkewitz investe na articulação entre currículo e regulação social. Para o primeiro, a “forma curricular” é a expressão das relações entre conhecimento e poder que produz controle social a partir de uma noção global de controle; para o segundo, o currículo constitui regulação social porque mobiliza os elementos ativos de poder presentes em cada um/a, que são disciplinados e produzidos social e historicamente. Tal fato é possível pelo uso das tecnologias normalizadoras do *self* e assim as relações de poder podem ser tanto danosas quanto benéficas, ou seja, são sempre produtivas porque produzem algo.

Apesar disso, entendemos que ambas as formas de produzir conhecimento são férteis para problematizar currículos hegemonicamente posicionados e realizar outros estudos. As aproximações entre elas ampliam o leque de possibilidades da análise histórica do currículo, ajudando-nos a perceber a escolarização de um modo mais complexo e fluido nas diversas situações de pesquisa. Como sinalizamos anteriormente, entendemos que relacionar as duas perspectivas teóricas permite investigar como a história vai sendo construída fora e dentro da escola, pelas políticas e pelo próprio discurso pedagógico. Um exemplo a ser explorado refere-se à seleção e organização daquilo que consideramos o conhecimento válido. Para Goodson, estas etapas da escolarização são o resultado de disputas de poder relacionadas, principalmente, à classe social, enquanto para Popkewitz elas resultam de regulações produzidas em diversas instâncias e estruturas – como as políticas e os sujeitos e, neste sentido, o autor não deixa de considerar, de certo modo, a classe social –, incluindo aí o discurso pedagógico. Este estaria munido de tecnologias sociais que constituem as identidades, o que nos parece bastante proveitoso para analisar as relações de identidade e diferença na escola.

Outro exemplo bastante significativo de aproximação possível das duas perspectivas diz respeito à constituição das disciplinas escolares, acadêmicas ou científicas. Goodson nos apresenta três hipóteses que, como noções gerais, continuam profícuas para estudar o percurso histórico desses componentes curriculares. Compreendendo que o sentido de disciplina como um amálgama mutável que, mediante conflitos, oscila entre diferentes tradições curriculares (GOODSON, 1995), ele pode ser ressignificado por meio da noção de que ela – a disciplina –, de acordo com Popkewitz, constitui uma tecnologia social que produz efeitos de poder, possibilitando a investigação de como cada comunidade disciplinar

– como comunidade discursiva – ‘normaliza’ o conhecimento no seu percurso histórico. As *verdades* autorizadas em uma disciplina resultariam, portanto, de um conjunto de relações cujas regras e padrões de conhecimento seriam o resultado de uma produção e disputas nessa comunidade. Transformando o conhecimento científico em categorias conceituais que adaptam o conhecimento pedagógico às questões escolares, as disciplinas acadêmicas e escolares produzem estratégias de regulação das subjetividades. Aqui, mais uma vez percebemos contribuições nas duas perspectivas que, quando associadas, possibilitam explorar mais amplamente a história curricular.

Esses são exemplos que esperamos tenham suscitado o debate acerca das instigantes e complexas opções teórico-metodológicas em História do Currículo. Ao defendermos, ao lado de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz, que as análises históricas no campo do Currículo devem ser tecidas a partir de contextos internos e externos ao objeto estudado, assumimos que a associação destas duas perspectivas pode produzir uma análise mais complexa e profunda do problema investigado. Assim, nos desafiamos a esta associação para compreender a construção curricular em diferentes contextos, sujeitos e instituições. Trata-se, pois, de operar com noções de ‘história’ e de ‘currículo’, assim como da relação entre ‘conhecimento’ e ‘poder’, que se traduzem em tentativas de estender ou ampliar a dinâmica daquilo que se tem denominado *teoria educacional crítica* e seu compromisso com uma escola democrática, como um projeto ainda inacabado.

## Notas

- <sup>1</sup> Texto produzido em meio a pesquisas realizadas com financiamento do CNPq e da CAPES.
- <sup>2</sup> Estamos nos apoiando na defesa que Lopes & Macedo (2002, p. 17), baseadas em Pierre Bourdieu, fazem do Currículo como um campo de estudos, como “um *locus* no qual se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão”.
- <sup>3</sup> Nesse movimento vem sendo feitas aproximações entre a teoria crítica e princípios e categorias do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, bem como com as contribuições dos estudos culturais. Nesta mesma perspectiva teórica estão autores conhecidos do campo do Currículo, tais como Henry Giroux, Peter McLaren e Cleo Cherryholmes, dentre outros. (MOREIRA, 1998).
- <sup>4</sup> Quando se vale, concomitantemente, das contribuições de Ivor Goodson, Marc Bloch e Fernand Braudel. Também porque combina, ao mesmo tempo, as contribuições de autores como Bourdieu e Foucault, que embora não sejam historiadores, influenciaram diferentes vertentes históricas.
- <sup>5</sup> O *Self* relaciona-se à constituição do *eu*, ao *si mesmo*. Trata-se da formação do si mesmo e sua relação com os outros, com as instituições e com o meio ambiente. Uma possibilidade para ampliar a compreensão da formação linguístico-social do *Self* e seus desdobramentos pedagógicos pode ser encontrada em DALBOSCO (2010, cap. 1).
- <sup>6</sup> Essa expressão foi criada pela filosofia contemporânea, pós-metafísica, mas é utilizada em várias áreas das ciências humanas e sociais. A *Linguistic Turn* ou “virada linguística” é uma guinada teórica, de cunho epistemológico, que compreende a linguagem como constitutiva da realidade, dentro do contexto da cultura. De uma perspectiva epistemológica representacional passa-se a uma perspectiva constituinte. A linguagem não somente interpreta a realidade, as coisas, o mundo, mas é ela própria que constitui, através da atribuição dos sentidos e significados. De acordo com Dalbosco (2010, p. 97), na forma de pensamento pós-metafísico “tudo se decide no terreno da história, por meio de interações sociais constituídas linguisticamente pelos sujeitos racionais capazes de fala. [...] A implosão daquela unidade racional imutável e, portanto, do núcleo transcendental e a-histórico do sujeito pensante, conduz, do

ponto de vista epistemológico, à desobjetificação da relação entre sujeito e objeto (mundo) e, do ponto de vista ético-pedagógico, à desverticalização da relação entre sujeitos.”.

- <sup>7</sup> Enquanto autores que operam em concepções teórico-metodológicas distintas, Goodson e Popkewitz também partem de diferentes concepções de sujeito. Inserido numa perspectiva teórica crítica e estrutural, Goodson entende o sujeito autônomo, autocentrado e central na agência da ação humana, perspectiva na qual as estruturas sociais produzem um controle global do poder. Diferentemente, Popkewitz está fazendo aproximações com a teoria pós-crítica e pós-estrutural, operando com uma noção de sujeito descentrado e autodisciplinado, no qual as práticas discursivas são centrais porque produzem padrões do conhecimento historicamente formados que estruturam a vida social e orientam a nossa ação no mundo. Tais padrões são produzidos *socioculturalmente*, ou seja, o sujeito que age individual e coletivamente – é um sujeito cultural - e se relaciona com as estruturas sociais, produz discursos que normalizam o conhecimento e significam o currículo.
- <sup>8</sup> Contudo, alerta o autor citando Rorty (1989), “a razão, entretanto, é ela própria revista. É vista como intervenção pragmática no mundo, ao invés de como uma busca de princípios universais sobre o mundo.” (POPKEWITZ, 2008, p. 195).
- <sup>9</sup> Popkewitz opera com alguns conceitos foucaultinos, principalmente para compreender as noções de saber/poder a partir da governamentalidade, que se constitui num modo revisado de análise do poder moderno. O autor se fundamenta principalmente nos seguintes textos de Foucault: *A arqueologia do saber* (1969), *Vigiar e Punir* (1975) e *Governamentalidade* (1979).

### **Referências bibliográficas**

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, Sage, 1977.
- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- BURKE, P. *O que é história cultural?* 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BURKE, P. *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- DEACON, R. & PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 97-110.
- DEACON, R. Discourses of Discipline: Rethinking Critical Pedagogies in South Africa. In: NAIN, Z. et. Al. (Eds.) *Communication and Development*. Londres, Sage, 1994.
- FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2005.
- FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista* (UFMG), v. 45, p. 127-144, 2007.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação* (2). Porto Alegre, 1990. (p. 230-254)
- GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995 (p. 116-140).
- GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. da (org.). *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999,



p.109-126.

- GOODSON, I. F. *O Currículo em Mudança*. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001.
- GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GORE, J. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 09-20.
- HOBBSAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, E. & RANGER, T. (orgs.) *A Invenção das Tradições*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (p. 09-23).
- JAEHN, L. *Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2011.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.
- POPKEWITZ, T. S. La producción de razón y poder: historia Del curriculum y tradiciones intelectuales. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M. & PEREYRA, Miguel A. (Comp.). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003. p. 146-184.
- POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 2008.
- RORTY, R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Nova York, Cambridge Univ. Press, 1989.
- SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, p. 7-13, 1995.
- TOMKINS, G. S. *A Common Countenance: Stability and change in the Canadian Curriculum*. Scarborough, Prentice Hall, 1986 *apud* GOODSON, 1995.
- WILLIAMS, R. *Cultura*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- WILLIS, P. *Learning to Labour*. Westmead, Saxon House, 1977.

### **Correspondência**

**Lisete Jaehn** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil.

**E-mail:** lisetej@gmail.com

**Marcia Serra Ferreira** – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil.

**E-mail:** marciaserra.f@gmail.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---