História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz

Marcia Serra Ferreira (NEC/UFRJ)[1]

Lisete Jaehn (UNICAMP e NEC/UFRJ)[2]

Financiamento: CAPES e CNPq

Resumo: O texto reúne reflexões do Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, mais especificamente, do 'Grupo de Estudos em História do Currículo'. Visando a contribuir com uma produção teórica voltada para os estudos de natureza histórica sobre os currículos e as disciplinas, temos como objetivo ampliar a nossa compreensão sobre as noções de *história*, *epistemologia* e *currículo* que vêm circulando e se hibridizando nos escritos brasileiros, entrecruzadas por visões distintas de *poder*. Para realizar essa tarefa, dialogamos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz, autores que, em perspectivas diversas, tem fomentado essa produção. Partimos do pressuposto de que a História do Currículo se constitui *entre* e *com* outras áreas, produzindo *híbridos culturais* que disputam a hegemonia desse tipo de pesquisa com historiadores e, particularmente, com os que focam na História da Educação. Buscando aproximações entre as abordagens críticas e as pós-modernas e pós-estruturalistas, com vistas a produzir conhecimentos sócio-históricos híbridos, esse texto explicita os nossos atuais interesses de pesquisa, os quais se inserem em um movimento para subsidiar investigações que abordem, simultaneamente, os aspectos históricos e contingentes da escolarização.

Palavras-chave: Currículo, Epistemologia Social, História do Currículo, Ivor Goodson, Thomas Popkewitz.

Sobre os estudos em História do Currículo

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'. Buscando

---

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação dessa mesma universidade e coordenadora do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) e, mais especificamente, do 'Grupo de Estudos em História do Currículo'. Endereço eletrônico: *mserra@ufrj.br*

[2] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Goergen (UNICAMP) e da Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira (UFRJ) e participante do 'Grupo de Estudos em História do Currículo' no âmbito do NEC/ UFRJ. Endereço eletrônico: *lisetej@gmail.com*

contribuir para a produção teórica no campo[3] voltada para os estudos de natureza histórica sobre os currículos e as disciplinas, temos como objetivo ampliar a nossa compreensão acerca das noções de *história*, de *epistemologia* e de *currículo* que vêm circulando e se hibridizando nos escritos brasileiros, todas entrecruzadas por diferentes visões de *poder*. Para realizar essa tarefa, dialogamos com dois autores que, em perspectivas diversas, tem fomentado essa produção, que são: Ivor Goodson e Thomas Popkewitz.

Partimos do pressuposto de que a História do Currículo se constitui *entre* e *com* outras áreas do conhecimento, produzindo sentidos que mesclam e que 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 de 1990, colocando em diálogo teorizações de caráter globalizante – tais como as vertentes funcionalistas e as perspectivas críticas – com enfoques pós-modernos e pós-estruturais. 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 de 1970, 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 por curriculistas ingleses e estadunidenses, além de alguns historiadores franceses, em perspectivas teórico-metodológicas diversas (FORQUIN, 1993). Também no Brasil, os estudos em História do Currículo surgem, de forma incipiente, no final dos anos de 1980, fomentando o aparecimento posterior de grupos de pesquisa e o diálogo com seu principal interlocutor: Ivor Goodson.[4]

---

[3] Estamos nos apoiando na defesa que Lopes & Macedo (2002, p. 17), baseadas em Pierre Bourdieu, fazem do Currículo como um campo de estudos, isto é, 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".

[4] Mesmo reconhecendo que os estudos em História do Currículo que se apropriam nos debates franceses estão em maior diálogo com André Chervel, nesse trabalho optamos por estabelecer conexões entre as produções teóricas de Ivor Goodson – nossa maior influência na área – com as de Thomas Popkewitz. Tal escolha toma como referência o fato de que Popkewitz é um historiador do Currículo que, desde os anos de 1990, vem incorporando elementos do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, assim como dos estudos culturais. Entendemos que esse diálogo entre Ivor Goodson e Thomas Popkewitz pode ser interessante e frutífero para pensarmos outras formas de produzir conhecimentos em História do Currículo e das Disciplinas Escolares.

Buscando aproximações entre as contribuições críticas e as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas na produção de conhecimentos sócio-históricos *híbridos*, optamos por colocar em diálogo as produções desse pesquisador com as contribuições de Thomas Popkewitz[5] para a constituição de uma "epistemologia social da escolarização" que, segundo o autor, tem "a intenção de historicizar o processo de escolarização de uma forma que a maior parte das teorias discursivas não o faz" (POPKEWITZ, 1994, p. 175). Tal escolha tem como referência os atuais interesses do nosso grupo de pesquisa, os quais se inserem em um movimento de reflexões teórico-metodológicas que busca contribuir para a construção de investigações que abordem aspectos de natureza histórica e, simultaneamente, as contingências da escolarização. É em meio a esse movimento que, na próxima seção, estabelecemos um profícuo diálogo entre os referidos autores.

Goodson e Popkewitz: entre noções de história, epistemologia e currículo

No intuito de produzir reflexões sócio-históricas que incorporem elementos das vertentes pós-modernas e pós-estruturalistas sem, no entanto, abrir mão de uma perspectiva emancipatória, colocamos em diálogo as noções de *história*, de *epistemologia social* e de *currículo* produzidas, recontextualizadas e hibridizadas por Ivor Goodson e Thomas Popkewitz em textos que foram traduzidos e que circularam em nosso país produzindo novos *híbridos culturais*. Nesse artigo, no entanto, a nossa intenção não é constituir um vasto e organizado inventário das noções dos referidos 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 (1994 e 1997), em uma "epistemologia social da escolarização". No debate, interessa-nos, especialmente, dialogar com as distintas visões de *poder* dos autores.

No que se refere às noções de *história* veiculadas por cada um desses autores, podemos dizer que Ivor Goodson vem, desde meados dos anos de 1980, defendendo um programa de pesquisa – 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 o 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 voltados para as histórias de vida e as carreiras dos indivíduos, para a constituição de grupos a partir de critérios como, por exemplo, as profissões ou as disciplinas acadêmicas e escolares, e para as

[5] Optamos por dialogar, especialmente, com as produções desses autores traduzidas para a língua portuguesa, entendendo que essas foram as que vieram tendo maior influência nos estudos feitos por grupos brasileiros.

transformações que as relações entre esses indivíduos ou grupos sofrem ao longo do tempo. Assim, estabelecendo interligações entre o individual e as estruturas, 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 realizar essa tarefa, ele recorre 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 explanação 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)[6] e de "resistência" de Willis (1977)[7]. 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 que, embora Ivor Goodson já mencione uma produção de subjetividades que se expressa nos currículos escolares, sua análise o coloca como dependente das questões de poder mais amplas, isto é, relativas às estruturas sociais. 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.[8] Na verdade, segundo Popkewitz (1994, p. 173), nem a Sociologia Histórica 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 seqüências 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, Thomas Popkewitz se aproxima de Burke (2002 e 2008), autor que utiliza o termo *sociocultural* para designar os estudos históricos que abordam, ao mesmo tempo, os aspectos sociais e culturais, o que sugere a emergência de um *gênero híbrido* que torna os dois termos – a História Social e a História Cultural – quase intercambiáveis.

---

[6] BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, Sage, 1977.

[7] WILLIS, P. *Learning to Labour*. Westmead, Saxon House, 1977.

[8] Estamos nos referindo aos diálogos que Thomas Popkewitz estabelece com historiadores como Marc Bloch e Fernand Braudel, uma vez que em seu texto publicado no Brasil em 1994, ele já cita as seguintes produções desses autores: *(1)* BLOCH, M. *The historian's craft*. New York, Alfred A. Knopf, 1963. *(2)* BRAUDEL, F. *On history*. Chicago, the University of Chicago Press, 1980.

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, 1997), Thomas Popkewitz entende as reformas curriculares constituindo processos de regulação social que, diferentemente de uma noção mais global de controle, enfatiza "os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas" (POPKEWITZ, 1997, p. 13). Assim como Ivor Goodson, esse autor também destaca um particular interesse pelas relações entre conhecimento e poder. Tal interesse, no entanto, encontra-se concentrado nos aspectos limitantes e normativos das práticas sociais cotidianas, ao invés de enfatizar questões de dominação mais amplas que tomam como particular referência as estruturas sociais. Assim, nas palavras do próprio Popkewitz (1997, p. 13), os seus estudos focalizam aspectos produtivos do poder, tendo em vista que é ele que define, 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".

Nessa perspectiva, Thomas Popkewitz percebe a *epistemologia* como uma lente teórica capaz de investigar os padrões historicamente formados do conhecimento, os quais se encontram relacionados ao poder e às instituições[9]. Distanciando-se de uma epistemologia filosófica tradicional americana voltada para a busca de asserções de conhecimentos universais sobre a natureza, a origem e os limites do conhecimento, o autor se insere em um crescente movimento da pesquisa educacional que atribui ao conhecimento um caráter social e histórico. Tal lente teórica é, então, denominada por Thomas Popkewitz de social – já que torna a escolarização "uma prática social acessível ao questionamento sociológico" (POPKEWITZ, 1997, p. 23) – e, simultaneamente, de 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, 1994, p. 174). Daí se justifica o uso da expressão *epistemologia social*[10] associada ao termo *histórica*, inscrita no horizonte de uma *virada lingüística*[11] que possibilita o uso de termos como *discurso* e *práticas*

---

[9] Esses padrões referem-se à escolarização, à formação de professores e às ciências da pedagogia, sendo definidos por Popkewitz (1997, p. 22) como "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".

[10] Lamar (2007, p. 103-108) nos oferece uma série de informações acerca da origem e do percurso histórico da Epistemologia Social, afirmando que ela tem ganhado espaço, nas últimas décadas, nas discussões da pesquisa educacional preocupada em abordar "como o social se manifesta nas concepções sobre a ciência e o conhecimento escolar, nas normas metodológicas a serem seguidas pela pesquisa em Educação."

[11] Essa expressão foi criada pela filosofia contemporânea, pós-metafísica, mas é utilizada em várias áreas das ciências sociais para expressar, de modo geral, a noção de que a linguagem não somente interpreta a realidade, mas as constitui por meio da atribuição de sentidos, de significados. De acordo com Popkewitz (1994, p. 195), "a

discursivas quase como sinônimos dessa expressão (POPKEWITZ, 1994, p. 174-175), enfatizando a "inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder" (POPKEWITZ, 1997, p. 23).

Focalizando as formas como as idéias estão corporificadas no currículo, a perspectiva histórica de Thomas Popkewitz, diferente daquela proposta por Ivor Goodson, centra-se menos na ação dos sujeitos, mas aposta nas regras e nos padrões discursivos que produzem esses sujeitos. Tal aproximação das teorias do discurso ocorre, no entanto, "sem renunciar ao reconhecimento iluminista de um mundo socialmente construído; ou sem eliminar a razão como central à mudança social" (POPKEWITZ, 1994, p. 195).[12] Além disso, o autor destaca que a sua noção de discurso não é a mesma da lingüística, uma vez que não se ocupa da estrutura, mas do conteúdo e do contexto da linguagem, focalizando as rupturas históricas. Assim, em diálogo com Michel Foucault[13], ele procura investigar as relações que se estabelecem, ainda que provisoriamente, entre as práticas institucionais e os *regimes de verdade*, analisando as modificações das mesmas com o passar do tempo. Buscando problematizar as normas e os padrões coletivos que acabam por organizar a sociedade, Popkewitz (1997, p. 24) destaca que "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. Podemos dizer que essa perspectiva também pode ser encontrada nos textos de Ivor Goodson, ainda que de modo diverso, uma vez que em Thomas Popkewitz são os padrões discursivos – e não as ações dos sujeitos – que devem ser entendidos como *regimes de verdade* a serem desnaturalizados.

Na perspectiva proposta por Thomas Popkewitz, embora o *poder* permaneça como um aspecto central das análises socioculturais, as estruturas sociais encontram-se deslocadas do centro da análise, ficando situadas como um horizonte – em um sentido fenomenológico – para o estudo (POPKEWITZ, 2001, p. 10). Assim, ao invés de manter o enfoque no *fazer* (construir) do professor e da criança, seus estudos deslocam a análise das usuais preocupações com o que os professores querem dizer quando falam sobre o seu trabalho para as regras e os

---

'virada lingüística' nas atuais discussões das Ciências Sociais e da História pode ser vista como remodelando o projeto iluminista através de um deslocamento do ator e da agência do centro do palco da interpretação", focalizando o modo como os espaços discursivos atuam produzindo e organizando formas de subordinação.

[12] Popkewitz (1994, p. 195) destaca que "a razão, entretanto, é ela própria revista", uma vez que "é vista como uma intervenção pragmática no mundo, ao invés de como uma busca de princípios universais sobre o mundo".

[13] Thomas Popkewitz opera com alguns conceitos foucaultinos para compreender, especialmente, as noções de saber/poder a partir da noção de governamentalidade. Para isso, dialoga com obras como: FOUCAULT, M. *Discipline and punish. The birth of the prison. New York, Vintage,* 1979; FOUCAULT, M. Governamentality. *Ideology and Consciousness*, 6, p. 5-22, 1979; FOUCAULT, M. *Power/knowledge: selected interviews and other writings by Michel Foucault, 1972-1977*. New York: Pantheon, 1980; FOUCAULT, M. *Politics, Philosophy, Culture: interviews and other writings 1977-1984*. New York: Routledge, 1988.

padrões por meio dos quais esse significado é construído (POPKEWITZ, 2001, p. 11). O poder se constitui, dessa forma, na linguagem e nas suas formas normalizadoras que acabam por produzir a realidade social. Tal perspectiva, no entanto, não significa ignorar a ação humana, "mas analisar as formas como nossas subjetividades foram formadas e estão se formando" (POPKEWITZ, 1997, p. 38). Interessa ao autor, portanto, compreender como as realidades são significadas e constituídas por meio da produção discursiva de *tecnologias sociais* na formação do *self*[14], ou seja, por um conjunto de estratégias que acabam por guiar e legitimar nossos pensamentos e nossas ações (POPKEWITZ, 1994). É nos processos cotidianos de autodisciplinamento – e não em um poder soberano – que os mecanismos de regulação social estão mais fortemente colocados.

Isso não significa, igualmente, ignorar as estruturas sociais, mas entendê-las como produtoras de *efeitos de poder* e, consequentemente, de tecnologias normalizadoras do *self*. Aproximando-se de Bourdieu (2008) ao perceber que a constituição do mundo social não se explica só pela *consciência* (sujeitos) ou, de modo inverso, somente pelas *coisas* (estruturas), mas na relação entre ambas, Thomas Popkewitz investe em uma análise das relações estruturais que produzem *efeitos de poder* e que estão relacionadas ao conhecimento. Para o autor, "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" (POPKEWITZ, 1997, p. 51). Tal perspectiva se afasta daquela que vem sendo defendida por Ivor Goodson, uma vez que, para ele, a epistemologia escolar é muito mais histórica do que cultural, estando articulada a escolarização estatal produzida a partir do final do século XIX voltada para a manutenção da estrutura social vigente (GOODSON, 1995 e 2001).

Assim, enquanto para Ivor Goodson o *currículo* é uma "construção social" que tem que ser investigada tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas (GOODSON, 1995, p. 72), para Thomas Popkewitz o currículo é "uma imposição do conhecimento do 'eu' e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos" (POPKEWITZ, 1994, p. 186). Podemos mais uma vez dizer que, embora ambos explicitamente conectem currículo e poder, existem profundas diferenças na forma como entendem essa conexão, produzindo histórias curriculares que *olham* para os indivíduos

[14] Em linhas gerais, podemos dizer que o *self* relaciona-se à constituição do *eu*, ao *si mesmo*. É a formação do *si mesmo* e sua relação com os outros, com as instituições e com o meio ambiente. Para ampliar a compreensão da formação lingüístico-social do *self* e os seus desdobramentos pedagógicos, consultar Dalbosco (2010).

controlados pelas estruturas sociais[15] ou, então, *regulados* pelas produções discursivas.

No caso de Goodson (1995 e 2001), por exemplo, o currículo deve ser considerado o principal aspecto na análise da escolarização, fornecendo indícios para investigar as relações entre escola e sociedade e podendo se constituir em um paradigma ampliado da História da Educação. Afinal, de acordo com o autor, "a negociação contínua da realidade [...] revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações" (GOODSON, 1995, p. 132). Já para Popkewitz (1994), o currículo deve ser analisado em uma perspectiva epistemológica social que vincule, historicamente, as nossas formas de falar e de raciocinar, as maneiras pelas quais nós *dizemos a verdade* sobre nós mesmos e sobre os outros, com questões de poder e de regulação. Segundo esse autor, a idéia de regulação com a qual ele opera não é necessariamente maléfica e nem desconsidera as noções de razão e de racionalidade, uma vez que as considera "centrais aos esforços sociais para melhorar nossas condições humanas" (POPKEWITZ, 1994, p. 185). Propondo torná-las "objetos de questionamento", Popkewitz (1994, p. 185) compreende a razão e a racionalidade como "sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder".

Buscando elaborar uma História do Currículo que perceba o conhecimento escolar como uma questão de *regulação social*, Popkewitz (2001) nos alerta para o quanto participamos da vida moderna disciplinados por sistemas de pensamento especializados. Segundo o autor, o currículo cria regulação em dois níveis: em um primeiro, impondo certas definições acerca dos conhecimentos supostamente válidos; em um segundo, produzindo "regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo" (POPKEWITZ, 1994, p. 192). Entendemos que a principal diferença entre essa perspectiva e a que é defendida por Ivor Goodson reside menos na definição dos dois níveis e mais na abordagem metodológica de ambos os autores, uma vez que Thomas Popkewitz, como já explicitado, assume a *Virada Lingüística* e, ao invés de focalizar as histórias de vida e as carreiras dos indivíduos e dos grupos, inverte essa perspectiva e vê os conhecimentos escolares modelando os sujeitos. Para o autor, os esforços de organização dos currículos escolares "constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio" (POPKEWITZ, 1994, p. 174). O currículo pode ser visto, portanto, como "uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão

[15] Isso não significa que Goodson perceba os indivíduos absolutamente controlados pelas estruturas sociais, sem a produção de quaisquer formas de resistência e/ou 'escape', mas que, ainda que reconheça uma certa autonomia relativa dos sujeitos e das instituições sociais, ele as vê sendo 'fabricada' no âmbito dessas estruturas.

e a individualidade são construídas" (POPKEWITZ, 1994, p. 194). Nesse processo, os conhecimentos públicos – aqueles ligados aos conhecimentos especializados – e pessoais se confundem, disciplinando as nossas escolhas e as possibilidades que nos apresentam, dando origem ao que Thomas Popkewitz denomina de *efeitos de poder* que, diferentemente da noção de soberania, "diz respeito às ações produtivas para a nossa participação, em que a soberania se concentra no que domina e reprime nossas ações" (POPKEWITZ, 2001, p. 13).

Goodson e Popkewitz: subsídios para uma história das disciplinas

Tomando como referência o diálogo anteriormente estabelecido entre Ivor Goodson e Thomas Popkewitz, passamos a focalizar, nesta seção, as abordagens de ambos os autores acerca das possibilidades investigativas de natureza histórica sobre as disciplinas. Afinal, de acordo com Moreira (1994), esses estudos constituem uma parcela importante da produção em História do Currículo, analisando um único componente curricular e não o pensamento curricular ou o currículo completo de uma instituição ou um sistema escolar.

Em trabalhos anteriores (FERREIRA, 2005 e 2007), destacamos como um dos objetivos desses estudos a compreensão da emergência e da construção das diferentes disciplinas acadêmicas e escolares, investigando tanto a predominância de determinadas tendências quanto as mudanças ocorridas nos mecanismos de seleção e de organização dos conteúdos e métodos de ensino (*apud* SANTOS, 1990[16]), questionando os currículos hegemonicamente posicionados e reconstruindo os processos que acabam por definir, historicamente, o que é ou não acadêmico ou escolar. Além disso, Goodson (1995, 1996 e 1997) considera os trabalhos em História das Disciplinas como elucidativos dos mecanismos curriculares de criação e de manutenção de padrões socialmente legítimos de professores, de estudantes, de temáticas e de atividades de ensino. Por fim, esse autor destaca a capacidade desses estudos de investigar a realidade e a autonomia relativa da escolarização, desnaturalizando os "fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua própria escolha" (GOODSON, 1995, p. 120).

Nesse sentido, embora Ivor Goodson perceba as disciplinas influenciando, diretamente, nas relações de classe e, portanto, nos mecanismos de controle social, o autor destaca que as formas de conhecimento que se pretendem hegemônicas não são simplesmente mantidas por estruturas sociais de caráter *macro*, mas fazem parte de um sofisticado mecanismo que combina a busca por recursos e por *status* social. Nesse processo, os atores e

[16] SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação* (2). Porto Alegre, p. 21-29, 1990.

grupos ligados a essas disciplinas – os quais, para o autor, constituem as *comunidades disciplinares* – vão se apropriando de certos padrões para a construção de retóricas que visam à obtenção de apoio ideológico e de recursos materiais dos grupos externos. Assim, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais limitam as comunidades disciplinares – que não são autônomas em suas decisões curriculares e profissionais –, eles promovem e sustentam certas visões sobre as disciplinas científicas, acadêmicas e escolares. Podemos compreender, então, em diálogo com esse autor, que todas essas disciplinas são construídas "social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas" (GOODSON, 1997, p. 27).

Já para Thomas Popkewitz, as disciplinas constituem uma *tecnologia social* que é produzida no âmbito de conjuntos complexos de relações e de redes, os quais produzem *efeitos de poder* por meio de padrões discursivos que buscam normalizar o conhecimento. Segundo esse autor, os conhecimentos socialmente aceitos como passíveis de constituírem os currículos também não são 'neutros', uma vez que envolvem "relações institucionais e sistemas de raciocínio específicos com relação à pesquisa, ao ensino e ao *status* profissional" (POPKEWITZ, 2001, p. 34). Em sua análise, no entanto, as lutas e os conflitos acerca da validade desses conhecimentos não constituem uma expressão das lutas de classe, mas um sofisticado movimento envolvendo disputas entre os diferentes grupos por normalizar, discursivamente, as formas de participação e a constituição de 'verdades' no âmbito social. Assim, em um processo de *alquimia* que envolve uma mistura de práticas *reguladoras* e de instrução, os diferentes campos disciplinares são transformados, por exemplo, em disciplinas escolares. De acordo com Popkewitz (2001, p. 105), embora isso ocorra em níveis aparentemente 'familiares' aos estudos curriculares em perspectiva crítica, uma vez que relativos à transmissão de conteúdos, aos recursos textuais e aos testes e exames[17], ele encara essa *alquimia* de um modo original, uma vez que se encontra "incorporada na estrutura dos discursos que organizam, diferenciam e normalizam as ações do ensino e das crianças".

Assim, ao desenvolver essa noção de *alquimia* das disciplinas escolares, Thomas Popkewitz, diferentemente de Ivor Goodson, não aposta em investigações sócio-históricas voltadas para a predominância de certas tendências e/ou de padrões, bem como não investe na capacidade desses estudos em analisar a realidade e a autonomia relativa da escolarização. Para esse autor, não basta reconhecer que conteúdos, livros didáticos e exames constituem a

[17] Popkewitz (2001) destaca que essa ênfase em um currículo voltado para a transmissão de conteúdos e materializado em recursos textuais como livros didáticos e em testes e exames aponta para aspectos 'familiares' relacionados a conceitos do *currículo oculto* expressos em trabalhos produzidos desde os anos de 1970.

expressão de uma espécie de *conhecimento oficial*, para usar uma expressão de Michael Apple, mas de reconhecer que as disciplinas escolares vão se constituindo como objetos "lógicos, hierárquicos e não-temporais" que normalizam e que regulam, discursivamente, a competência e a produtividade dos estudantes no âmbito escolar (POPKEWITZ, 2001, p. 106). Afinal, Popkewitz (2001) entende que, quando desconsideramos a natureza social e absolutamente 'interessada' dos conhecimentos escolares, as finalidades do ensino tendem a voltar-se para uma reorganização do modo como esses estudantes pensam e raciocinam.

Além disso, essa *alquimia* encontra-se relacionada a questões de exclusão social que não se referem, unicamente, ao fracasso de determinados estudantes no universo escolar. Segundo Popkewitz (2001), tal exclusão possibilita uma *alquimia* dos próprios estudantes, uma vez que produz uma ordem moral normalizadora que os classifica frente ao que pode ser considerado *razoável* e/ou *desejável* do ponto de vista social. Assim, enquanto para Goodson (1997) a estabilidade das disciplinas diz respeito a mecanismos mais amplos de reprodução social, para o qual as mudanças representam a *invenção* de novas tradições, para Popkewitz (2001) essa estabilidade constitui uma *tecnologia social* constituidora do *self*, normalizando os sistemas que funcionam para incluir e para excluir os estudantes e possibilitando que os discursos pedagógicos se concentrem na *regulação* de suas *almas*. Trata-se, portanto, de uma inversão de perspectiva que, como já dissemos anteriormente, toma como referência outra concepção de *poder* que, baseada em Michel Foucault, não impõe formas explícitas de controle social e de disciplinamento dos sujeitos, mas se inscreve simbolicamente na formação do 'eu', nos modos pelos quais devemos interpretar o mundo e nele agir.

Considerações finais

Tomando como referência todo esse empreendimento em fazer dialogar, de modo produtivo, os escritos de Ivor Goodson com os de Thomas Popkewitz, defendemos que uma tomada de posição em busca da elaboração de conhecimentos nessa área não implica, necessariamente, no completo 'abandono' de um autor em favor do outro. Na verdade, entendemos que o próprio Popkewitz, ao manter certos pressupostos da perspectiva crítica já anteriormente explicitados, nos fornece interessantes indícios sobre como articular ambas as produções. Além disso, argumentamos que a noção formulada por Lopes & Macedo (2002) de que o campo do Currículo vem produzindo *híbridos culturais* nos possibilita compreender a produtividade de tal articulação, na medida em que rompe com modernas formas de categorizar as produções acadêmicas por meio de binômios não intercambiáveis.

Assim, para além de optarmos por uma filiação teórica com um ou com outro autor,

percebemos que a "epistemologia social da escolarização" de Thomas Popkewitz, inscrita no horizonte de uma *virada lingüística*, permite que os estudos em História do Currículo e das Disciplinas acessem as formas produtivas de poder que estão corporificadas nos currículos e que atuam como *tecnologias sociais* a regular e normalizar os conhecimentos científicos, acadêmicos e escolares. Tal caminho parece-nos bastante sedutor e profícuo e, nesse sentido, esperamos que esse texto contribua, ainda que preliminarmente, para fomentar tal discussão, indicando-nos outros caminhos para a História do Currículo e das Disciplinas.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. *A Distinção*: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BURKE, P. *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BURKE, P. *O que é história cultural*? 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2010 (*no prelo*).

FERREIRA, M. S. *A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Tese de Doutorado. 212 p. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2005.

FERREIRA, M. S. Como investigar a história da pesquisa em ensino de Ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas. In: NARDI, R. (org.). *A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras, p. 451-464, 2007.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

LAMAR, A. R. Epistemologia Social: possível origem e alguns momentos de seu percurso. *Pro-Posições*, v. 17, p. 2-11, 2007.

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. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. *VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Anais: Conferências, Mesas*

Redondas e Simpósios. Goiânia: UFMT, 1994.

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, 1994.

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.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, p. 7-13, 1995.