

Currículo, narrativa pessoal e futuro social



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Reitor

MARCELO KNOBEL

Coordenadora Geral da Universidade

TERESA DIB ZAMBON ATVARIS



Conselho Editorial

Presidente

MÁRCIA ABREU

ANA CAROLINA DE MOURA DELFIM MACIEL – EUCLIDES DE MESQUITA NETO

MÁRCIO BARRETO – MARCOS STEFANI

MARIA INÊS PETRUCCI-ROSA – OSVALDO NOVAIS DE OLIVEIRA JR.

RODRIGO LANNA FRANCO DA SILVEIRA – VERA NISAKA SOLFERINI

IVOR F. GOODSON

CURRÍCULO, NARRATIVA
PESSOAL E FUTURO SOCIAL

TRADUÇÃO

Henrique Carvalho Calado

REVISÃO DA TRADUÇÃO

Maria Inês Petrucci-Rosa

José Pereira de Queiroz

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO
Bibliotecária: Maria Lúcia Nery Dutra de Castro – CRB-8ª / 1724

G629c Goodson, Ivor F.

Currículo, narrativa pessoal e futuro social / Ivor F. Goodson; tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

1. Currículos. 2. Narrativas pessoais. 3. Biografia. 4. Educação. 5. Professores – Formação. I. Calado, Henrique Carvalho. II. Petrucci-Rosa, Maria Inês. III. Queiroz, José Pereira de. IV. Título.

CDD – 375
– 808.8023
– 920
– 370
– 371.12

ISBN 978-85-268-1515-5

Título original: *Curriculum, personal narrative and the social future*

Tradução autorizada da edição publicada no idioma inglês pela Routledge, membro do Taylor & Francis Group.

Copyright © by Ivor F. Goodson

Copyright © 2019 by Editora da Unicamp

A tradução e a revisão desta obra contaram com o apoio do CNPq –
Processo n. 405697/2016-3.



Direitos reservados e protegidos pela lei 9.610 de 19.2.1998.
É proibida a reprodução total ou parcial sem autorização,
por escrito, dos detentores dos direitos.

Printed in Brazil.
Foi feito o depósito legal.

Direitos reservados à

Editora da Unicamp
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 421 – 3ª andar
Campus Unicamp
CEP 13083-859 – Campinas – SP – Brasil
Tel.: (19) 3521-7718 / 7728
www.editoraunicamp.com.br – vendas@editora.unicamp.br

Para meu pai, Fred, que me ensinou sobre amor e lealdade.
E para meu professor de história na Forest School,
Dai Rees, que me abriu tantas portas.

AGRADECIMENTOS

Os seguintes textos de minha autoria foram reproduzidos com a gentil permissão dos editores dos respectivos periódicos e livros:

“The context of cultural inventions: Learning and curriculum”. *In: COOKSON, P. & SCHNEIDER, B. (ed.). Transforming schools*, 1995, pp. 307-327 (reproduzido com a permissão de Garland Press: <<http://garlandpress.com>>).

“The educational researcher as a public intellectual”. *British Educational Research Journal*, 25(3), 1999, pp. 277-297 (reproduzido com a permissão de <www.bera.ac.uk>).

“The rise of the life narrative”. *Teacher Educational Quarterly*, 33(4), fall 2006, pp. 7-21 (reproduzido com a permissão de <www.teqjournal.org>).

“All the lonely people: The struggle for private meaning and public purpose in education”. *Critical Studies in Education*, 48(1), March 2007, pp. 131-148 (reproduzido com a permissão de Taylor e Francis: <www.tandf.co.uk>).

“Schooling, curriculum, narrative and the social future”. *In: SUGRUE, C. (ed.). The future of educational change: International perspectives*, 2008, pp. 123-135 (reproduzido com a permissão de Routledge: <www.routledge.com>).

“Listening to professional life stories: Some cross-professional perspectives”. In: PLAUBORG, Helle & ROLLS, Simon (ed.). *Teacher’s career trajectories and work lives*, 2009, pp. 3, 203-210 (reproduzido com a permissão de Springer: <www.springer.com>).

“Times of educational change: Towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction”. *Journal of Educational Policy*, 25(6), 2010, pp. 767-775 (reproduzido com a permissão de Routledge: <www.routledge.com>).

Em parceria com colegas:

GOODSON, I. & COLE, A. “Exploring the teacher’s professional knowledge”. In: McLAUGHLIN, D. & TIERNEY, W. G. (ed.). *Naming silenced lives*, 1993, pp. 71-94 (reproduzido com a permissão de Routledge: <www.routledge.com>).

GOODSON, I. & DEAKIN CRICK, R. “Curriculum as narration: Tales from the children of the colonised”. *The Curriculum Journal*, 20(3), Sept. 2009, pp. 225-236 (reproduzido com a permissão de Taylor e Francis: <www.tandf.co.uk>).

GOODSON, I.; MULLER, J.; NORRIE, C. & HERNANDEZ, F. “Restructuring teachers’ work-lives and knowledge in England and Spain”. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(3), May 2010, pp. 265-277 (reproduzido com a permissão de Taylor e Francis: <www.tandf.co.uk>).

SUMÁRIO

Prefácio à edição brasileira	11
Introdução	17

PARTE I

1. Processos de mudança curricular e períodos históricos	29
2. O contexto de invenções culturais: Aprendizado e currículo	47
3. Tempos de mudança educacional: Em direção a uma compreensão de padrões de refração histórica e cultural...73	
4. Currículo como narrativa: Contos dos filhos dos colonizados	91

PARTE II

5. A ascensão da narrativa de vida	119
6. Explorando o conhecimento profissional dos professores: Construindo identidade e comunidade	143
7. Ouvindo histórias de vida profissional: Algumas perspectivas multiprofissionais	177

PARTE III

8. Todas as pessoas solitárias: A luta pelo significado privado e pelo propósito público na educação	195
9. O pesquisador educacional como intelectual público	227
10. Conhecimento, narrativa pessoal e futuro social.....	271
Índice remissivo	289

PREFÁCIO À EDIÇÃO BRASILEIRA

No campo educacional brasileiro, em especial nas pesquisas acadêmicas, o pensamento do professor Ivor F. Goodson se destaca por seu grande valor. No campo do currículo, ainda nos anos 1980, o trabalho pioneiro de Antonio Flavio Barbosa Moreira foi desenvolvido com base, entre outros, nos aportes teóricos de Goodson, o que culminou em sua tese de doutorado e, posteriormente, contribuiu para a formação de um grupo de pesquisa voltado para temáticas da história das disciplinas escolares. Moreira defendeu sua tese, orientada pelo sociólogo da educação Michael Young, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, em 1989, a qual depois se transformaria no livro *Currículo e programas no Brasil*. Para tanto, inspirou-se em trabalhos como *School subjects and curriculum change: Case studies in curriculum history* (de 1983); *Social histories of the secondary curriculum: Subjects for study* (de 1985); *International perspectives in curriculum history* (de 1987) e *The making of curriculum: Collected essays* (de 1988), todos de Goodson. A partir daí, Moreira influenciou um conjunto de outros pesquisadores brasileiros, os quais desenvolveram projetos de pesquisas que buscavam compreender as dinâmicas próprias das disciplinas

escolares como artefato curricular, sempre em perspectiva sócio-histórica e crítica.

Para Goodson, investigar a história das disciplinas escolares é uma forma de esclarecer suas origens e seus processos de constituição, por meio do estudo das tendências e transformações que ocorreram na seleção de conteúdos e métodos de ensino. Seu estudo sobre as disciplinas escolares discute as intenções e forças implícitas, desde o interesse em determinados assuntos até a busca por *status* durante a carreira profissional do professor, pois as matérias são compostas por grupos de elementos com identidades, valores e interesses distintos. Principalmente na busca por esse *status*, os professores são incentivados a “definir o seu conhecimento curricular em termos abstratos, formais e acadêmicos, em troca de valorização profissional, recursos, territorialidade e acreditação”.¹

Com esse posicionamento teórico, o currículo, num sentido mais amplo, pode ser compreendido como o conjunto de discursos, documentos, narrativas e práticas que conferem identidades aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, depende centralmente das condições objetivas do lugar ou do país, tais como seu regime político e a estrutura de seu sistema educacional.

Tal perspectiva teórica advinda do pensamento de Goodson marcou e ainda marca o pensamento curricular brasileiro, representando uma tradição em linhas de pesquisa, que se constituem a partir de abordagens sócio-históricas.

Ainda nos anos 1980, Goodson fez emergir um outro eixo temático no seu já consistente arcabouço teórico. O pioneiro *Teachers' lives and careers*, publicado em 1985 e organizado em parceria com Stephen Ball, inaugurou um novo campo de estudo interessado na vida e no trabalho dos professores, seguido da obra *Biography, identity and schooling*, de 1990, em coautoria

com Rob Walker, na qual procurou explicar como métodos de construção da história de vida permitiriam entender as conexões de motivos pessoais e missões com movimentos e processos sociais mais amplos. Em *Professional knowledge, professional lives*, de 2003, Goodson examina como o conhecimento sobre a vida e o trabalho dos professores fornece elementos importantes de compreensão dos motivos pelos quais iniciativas de reforma têm êxito ou fracassam. Esse livro é o resultado de um grande projeto de quatro anos da Fundação Spencer sobre estabilidade e mudança na escola, realizado nos Estados Unidos e no Canadá.

Em seu texto “Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”,² Goodson questiona a valorização que usualmente as investigações conferem à prática pedagógica em processos de formação, o que escamotearia a dimensão pessoal da constituição profissional docente. Por isso, ele defende a importância de conhecer as histórias de vida dos professores, que revelam dilemas, contradições e ambiguidades importantes para a compreensão dos fazeres no cotidiano escolar.

A teorização da narrativa proposta por Goodson tornou-se central e constitutiva do modo de perceber os efeitos das políticas curriculares. Em *Developing narrative theory*, de 2013, Goodson considera que, na escuta das histórias de vida, densidades temáticas emergem a partir dos episódios que são narrados em diferentes abrangências e profundidades. Foram os projetos “Learning Lives”, financiado pelo Economic and Social Research Council [Conselho de Pesquisa Socioeconômica], do Reino Unido, e “Professional Knowledge”, financiado pela União Europeia, que levaram à produção dessa obra, bem como do livro *Narrative learning*, publicado em 2011.

Assim é constituído um método investigativo que não busca o olhar do outro externo à experiência, mas sim a voz daquele que

vive o cotidiano da escola e ali exerce sua prática. Um currículo que considera paixões, buscas, sonhos e vontades possibilitaria que se repensasse o *presenteísmo* e o individualismo, fortalecendo um projeto de futuro coletivo e social. Para ele, a aprendizagem narrativa possibilita a compreensão de um modo diferente de aprender e de determinar a forma como esse aprendizado pode ser feito. Se a escola passa a exercer esse papel no âmbito da cultura e da política, o currículo que guarde para si uma estrutura predefinida, sem relação com a vida das pessoas, não resistirá. Essa crise já está deflagrada e, nessas circunstâncias, a aprendizagem narrativa – entendida como o aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo – pode ser uma das saídas.

A biografia de Goodson nos revela sua trajetória de criança e de jovem filho da classe trabalhadora, que, inserido no cenário do trabalho na fábrica, ressignifica sua conjuntura social, tornando-se um educador crítico e comprometido com causas relacionadas a solidariedade, sonhos e missões. É uma experiência de lugares e tempos distantes que se conjuga com as histórias que o intelectual narra e vive em seu contexto de produção.

Seus livros são importantes instrumentos de formação no campo da Educação e têm sido traduzidos para outras línguas e publicados em diversos países, entre os quais: Japão, China, Suécia, Noruega, Finlândia, Paraguai, Argentina, Irlanda, Portugal e Espanha.

No Brasil, algumas de suas obras são referência nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas, bem como na pós-graduação em Educação. Destacam-se as publicações de *Currículo: Teoria e história*, em 1995, e *As políticas de currículo e de escolarização*, em 2008. Nesse sentido, a presente obra vem atender a essa demanda do campo acadêmico educacional brasileiro, que tem em Goodson uma importante referência teórica. Trata-se de um livro que

reúne ensaios produzidos pelo autor no diálogo com temáticas que apresentam peculiaridades, mas que, ao mesmo tempo, convergem no propósito de defender a potência da narrativa para a compreensão das políticas curriculares. Para tanto, a partir do ponto de vista do historiador, mobiliza conceitos como *refração*, evidenciando as “janelas de oportunidade” tão caras àqueles que defendem e trabalham para um novo futuro social. A noção de *refração*, por exemplo, articula as relações entre estrutura e agência, e entre todos os níveis de produção curricular. Nada mais urgente, relevante e atual para os processos formativos pelos quais passam os educadores em situações como as que vivemos nesse final de segunda década do século XXI.

É absolutamente correto afirmar que a contribuição teórica que a obra do professor Ivor Goodson traz para o debate educacional contemporâneo é de inestimável valor e de amplo alcance, uma vez que opera com conceitos elaborados e articulados em profundo diálogo com as questões sociais. O posicionamento desse “intelectual viajante”³ na defesa da aprendizagem colaborativa, tecida nas redes do currículo narrativo, é bastante instigante, principalmente quando consideramos um país marcado por desigualdades e injustiça social, como o nosso.

Maria Inês Petrucci-Rosa

Notas

1 Goodson, 2001, p. 99.

2 *In*: Nóvoa, 1992.

3 Expressão utilizada pelo autor na relação com “The storyteller”, de Walter Benjamin.

Referências

- BENJAMIN, W. "The storyteller". *Illuminations*. New York, Schocken Books, 2007, pp. 83-110.
- GOODSON, I. F. *School subjects and curriculum change: Case studies in curriculum history*. London/Canberra, Croom Helm, 1983.
- _____. *Social histories of the secondary curriculum*. London, Falmer Press, 1985.
- _____. *International perspectives in curriculum history*. London/New York, Routledge, 1987.
- _____. *The making of curriculum: Collected essays*. London, Falmer Press, 1988.
- _____. "Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, pp. 63-78, 1992.
- _____. *School subjects and curriculum change*. London, Falmer Press, 1993.
- _____. *The making of curriculum*. London, Falmer Press, 1995a.
- _____. *Currículo: Teoria e história*. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1995b.
- _____. *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. London, Open University Press, 2003.
- _____. *As políticas de currículo e de escolarização: Abordagens históricas*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- _____. *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. London, Routledge, 2013.
- GOODSON, I. *et al. Narrative learning*. London, Routledge, 2011.
- GOODSON, I. & WALKER, R. *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research*. London, Falmer Press, 1991.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Papirus, 1990.

INTRODUÇÃO

No Reino Unido, uma das críticas feitas ao *Research Assessment Exercise* (RAE), agora transformado em *Research Excellence Framework* (REF), é que ele leva acadêmicos a priorizarem a produção de artigos em vez de livros. O resultado, em muitos casos, é que agora os livros são frequentemente constituídos por coletâneas de artigos desiguais. Embora essa seja uma crítica válida, não posso culpar o RAE (e seu sucessor) por esta coleção de ensaios. Sempre preferi escrever artigos e depois reuni-los em livros. Como os artigos geralmente ecoam minha preocupação acadêmica em um momento particular, espero que eles tenham coerência e continuidade suficientes para afastá-los da disparidade e do desordenamento.

Em 2006, produzi um volume de trabalhos selecionados sobre aprendizagem, currículo e políticas de vida. Tal ênfase persiste neste volume, que trata do futuro social. Talvez valha a pena, uma vez mais, discorrer um pouco sobre meu senso de continuidade de propósito, que acredito estar no cerne do trabalho.

Grande parte da minha pesquisa é conduzida pela crença de que precisamos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político. Essa compreensão, longe de ser única, permite-nos investigar o empreendimento educacional de

um ponto de vista altamente produtivo. Nas sociedades ocidentais, muitos textos recentes sobre mudança educacional e social (e, de forma parecida, diversas iniciativas governamentais) têm evitado ou ignorado as missões pessoais e as trajetórias biográficas de uma parcela importante de trabalhadores. Em nenhum lugar isso é mais verdadeiro do que no Reino Unido contemporâneo, onde o desprezo e a palpável ignorância do governo em relação às missões pessoais está se tornando lendária. Embora isso, muitas vezes, forneça evidências de “ação simbólica” para o eleitorado ou para o conjunto dos profissionais, as evidências no âmbito da prestação de serviços são, em geral, bem menos impressionantes. Em alguns casos, a simbólica articulação de metas, testes e índices, que ganha, de início, amplo apoio do eleitorado, prova mais tarde ter um efeito insignificante ou mesmo contraditório na entrega de serviços. O ponto de contradição é sempre a ignorância ou a negação das missões pessoais e das atribuições biográficas. Essas missões e atribuições, portanto, oferecem um bom lugar para localizar nossos estudos (e, de fato, nossas políticas) não de modo relutante no final de um processo, mas entusiasticamente no início.

Em alguns livros, analisei o processo sociopolítico por meio do qual as disciplinas escolares se tornam “dados atemporais” na gramática da escolarização. Na verdade, as “disciplinas tradicionais” mostram-se exemplos de “invenção de tradição” como tantos outros elementos de nosso mundo social. Tradições que resistem na arena da escolarização e do currículo devem atrair “grupos” poderosos; afinal, sem esse apoio, novos desafios talvez nunca ganhem impulso. Assim, a tradição das disciplinas escolares é amplamente harmonizada com grupos externos de poder. Abordagens curriculares que busquem educar parcelas desfavorecidas da sociedade têm que enfrentar o escrutínio de tais grupos. No atual regime governamental, isso começa a

parecer a “Carga da Brigada Ligeira acrescida de uma rajada dos rifles de Eton”.^{*} Sustentabilidade no mundo do currículo escolar está, portanto, estreitamente ligada à repercussão alcançada com grupos externos.

Em meu primeiro livro, *School subjects and curriculum change*,¹ ressaltai a distinção entre dominação e estrutura, e entre mecanismo e mediação. Isso significa que qualquer afirmação sobre currículo deve estar localizada dentro do período histórico em questão. Em certos pontos, novas estruturas são estabelecidas, configurando novas “regras do jogo”. Se, por um lado, esse estabelecimento de novas estruturas pode ser visto como dominação, por outro, o período que o segue é de mediação. Os anos 1960 e o início dos 1970 foram um período de inovação social em grande parte do mundo ocidental, caracterizado por missões e movimentos sociais que buscavam a justiça e a inclusão social. Tais missões e movimentos levaram a experiências pedagógicas e escolares importantes para ampliar a inclusão social. Ao abordar algumas dessas pedagogias alternativas, minha intenção não era a de defender que elas forneceriam uma resposta ao projeto permanentemente inatingível de inclusões sociais, mas delinear propostas, pedagogias e práticas que foram desenvolvidas como parte desse movimento social. Posteriormente, a “inclusão social” emergiu novamente, mas desta vez como uma retórica política desconectada, inserida em uma estratégia de oferta educacional bem mais estratificada. Como essa retórica demonstrou pouco interesse nas experiências e nos movimentos sociais anteriores, era difícil acreditar na

* Nesta expressão, Goodson aproxima a Carga da Brigada Ligeira (uma manobra militar heroica e desastrosa da Batalha de Balaclava, no século XIX, imortalizada num poema de lorde Tennyson) a *The Eton Rifles* (uma canção popular *punk* de 1979 da banda inglesa The Jam, que protesta contra a tradicional escola de elite Eton College). (N. da T.)

seriedade de seu propósito. As escolas são avaliadas com inércia contextual, e ignorar completamente a história é ser ingênuo ou dissimulado; sem dúvida, é não estar adequadamente informado ou educacionalmente orientado.

Mas estamos nos antecipando, pois, até a virada do milênio, muitas transformações ocorreram, e os retrocessos do período seguinte à eleição de Margaret Thatcher, em 1979, e à de Ronald Reagan, em 1980, estão bem documentados. Na Inglaterra, por exemplo, foi verificada a similaridade entre a estrutura da educação secundária de 1904 e o *National Curriculum* [Currículo Nacional] de 1988. Ressalto que a estrutura de 1904 dava corpo ao currículo oferecido para a clientela das *grammar schools*,* em oposição ao currículo desenvolvido nos internatos e direcionado sobretudo para a classe trabalhadora. Nesse momento, grupos de interesse dominantes atuavam para favorecer um segmento ou ponto de vista em oposição a outros. No período entre a Segunda Guerra Mundial e a década de 1960, forças mais igualitárias provocaram a criação das *comprehensive schools*,** nas quais crianças de todas as classes sociais passaram a compartilhar o mesmo teto. Algumas iniciativas curriculares buscaram redefinir e desafiar a hegemonia do currículo das *grammar schools* e seus consequentes padrões de priorização social. Foi com o propósito de superar esse desafio que algumas das políticas do governo Thatcher foram formuladas, notadamente o *National Curriculum*. Buscando contrapor e redirecionar essas reformas e intenções, a direita política argumentou a favor da reabilitação das disciplinas “tradicionais” (ou seja, aquelas das *grammar schools*). O *National Curriculum* pode ser visto como uma declaração

* Escolas secundárias mantidas pelo Estado que selecionam alunos com elevado desempenho acadêmico. (N. da T.)

** Escolas que não possuem critérios de seleção para seus alunos. (N. da T.)