



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação

Brasil

Goodson, Ivor

Curriculum, narrativa e o futuro social

Revista Brasileira de Educação, vol. 12, núm. 35, maio-agosto, 2007, pp. 241-252

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503505>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **Currículo, narrativa e o futuro social\***

*Ivor Goodson*

University of Brighton, Education Research Centre

*Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe*

*Revisão técnica: Elizabeth Macedo*

## **Introdução**

Em seus escritos recentes sobre educação, Zygmunt Bauman chamou a atenção para o trabalho de Margaret Mead e o de seu companheiro, Gregory Bateson. Mead afirmou que:

A estrutura social de uma sociedade e a forma como a aprendizagem está estruturada – o modo como passa de mãe para filha, de pai para filho, de tio materno para sobrinho, de xamã para aprendiz, de especialistas em mitos para especialistas em explicações lógicas – determinam, muito além do conteúdo real da aprendizagem, como individualmente se vai aprender a pensar, e como o estoque de aprendizagens, a soma total de peças separadas de habilidades e conhecimento [...] é compartilhada e utilizada. (Mead, 1964, p. 79)

Gregory Bateson (1979) também escreveu alguns trabalhos fascinantes sobre aprendizagem que, segundo a sua análise, se divide em três tipos, vinculados porém distintos. Há a aprendizagem primária, “primeiro nível de aprendizagem” de conteúdos do currículo formal, por assim dizer. Mas há também a “deutero” aprendizagem, que podemos chamar de secundária, o processo subterrâneo do aprender a aprender.

Bauman (2001, p. 24) afirma que essa aprendizagem secundária “Não depende tanto da diligência ou do talento dos alunos e da competência e assiduidade de seus professores, mas sim dos atributos do mundo no qual os alunos deverão viver suas vidas”.

A aprendizagem terciária, por sua vez, é descrita por Bauman como aprender a “quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então consideradas padrões não-familiares” (*idem*, p. 125). Essa aprendizagem diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo.

---

\* Comunicação feita na sessão especial “Currículo e história: entrelaçamentos metodológicos”, durante a 29ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, MG, de 15 a 18 de outubro de 2006. Na tradução, manteve-se o tom oral da comunicação.

Analizar esses três tipos de aprendizagem pode, então, realçar as atuais crises do currículo e dos estudos sobre educação. Os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo são totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças na qual vivemos, pois ainda estão presos à aprendizagem primária e prescritiva. Bauman pondera:

Sugiro que esse esmagador sentimento de crises experimentado igualmente por filósofos, teóricos e práticos da educação [...] tem pouco a ver com as faltas, erros ou negligências do pedagogo profissional ou com falhas da teoria da educação, mas tem muito a ver com a fusão universal das identidades, com a desregulamentação e privatização da identidade – processos de formação, a dispersão de autoridades, a polifonia das mensagens e a consequente fragmentação da vida que caracterizam o mundo em que vivemos. (*idem*, p. 127)

Bauman está seguro de que as crises do currículo e da educação não são um problema interno, uma questão de falhas na prática ou nas pesquisas, e sim uma questão ampla de posicionamento: as pessoas – e, nesse caso, as pessoas que têm a ver com o currículo – estão buscando soluções no lugar errado.

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. É essa a mudança que tentarei delinear neste artigo. Primeiramente, discorrerei sobre a redundância definitiva do currículo prescritivo, e depois procurarei esboçar a mudança para um currículo narrativo que, acredito, marcará o caminho para nosso novo futuro social.

Em primeiro lugar, há a prática estabelecida do currículo prescritivo sobre a qual estão baseados muitos dos pressupostos dos profissionais e pesquisado-

res. A primazia da ideologia do currículo como prescrição (CAP<sup>1</sup>) pode ser evidenciada mesmo em uma rápida olhada na literatura sobre o assunto. Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e seqüências de uma forma sistemática. Apesar da simplicidade (para não dizer crueza) óbvia dessa visão, o “jogo dos objetivos” é, ainda, se não “o único jogo em voga”, certamente o principal. Pode haver muitas razões para essa persistente predominância, mas o potencial explicativo não é, penso eu, um desses fatores.

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da “escolarização como prática” podem coexistir. Ambas as partes podem beneficiar-se dessa coexistência pacífica. As agências do CAP são vistas como estando no “controle” e as escolas são vistas como “distribuidoras” (e podem conquistar um bom grau de autonomia, se aceitarem as regras). Desse modo, as prescrições curriculares determinam alguns parâmetros, mas algumas transgressões ou transcendências ocasionais são permitidas, desde que a retórica e o gerenciamento das prescrições não sejam desafiados.

É claro que existem “custos de cumplicidade” na aceitação do mito da prescrição; esses custos envolvem, sobretudo e de várias maneiras, a aceitação de modelos estabelecidos de relações de poder. Talvez o mais relevante seja que as pessoas intimamente ligadas à construção social cotidiana do currículo e da escolarização, os professores, sejam por isso efetivamente alijados do “discurso da escolarização”. Para continuar a existir, seu poder cotidiano deve perma-

---

<sup>1</sup> N.T.: A sigla CAP refere-se ao título em inglês *curriculum as prescription*.

necer basicamente silencioso e sem registros. Esse é, então, o preço da cumplicidade. Os vestígios do poder cotidiano e da autonomia para as escolas e para os professores dependem de continuar-se a acatar a mentira fundamental.

Em relação aos estudos de currículo, os “custos da cumplicidade” são definitivamente catastróficos, pois o acordo histórico que descrevemos conduziu ao deslocamento de todo um campo de estudos. Isso direcionou os financiamentos de estudos para campos a serviço da mística do controle central ou burocrático. Para os que se beneficiam da permanência dessa mística – principalmente nas universidades – essa cumplicade é, para dizer o mínimo, em benefício próprio.<sup>2</sup>

A prescrição e o estabelecimento do poder fazem aliados facilmente. Como discuti em meu livro, *The making of curriculum* (Goodson, 1995),<sup>3</sup> o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. Como argumentou Bourdieu, dessa maneira o “capital cultural” dos pais efetivamente compra o sucesso para seus filhos estudantes.

Para entender de que maneira o currículo como prescrição trabalha para excluir de forma insidiosa e poderosa, darei um exemplo da experiência do New Labour<sup>4</sup> britânico. Este deveria ter sido um governo que mostrasse algum comprometimento com a inclusão social – e tal comprometimento existiu, na retórica de seu programa de governo.

<sup>2</sup> Para aprofundar essa questão, ver Goodson (2005).

<sup>3</sup> A construção do currículo, traduzido para o português e publicado em 1997 com o título *A construção social do currículo*, pela editora EDUCA, Lisboa, Portugal.

<sup>4</sup> Partido Trabalhista Britânico.

Desde a eleição de um governo New Labour, em 1997, declaradamente determinado a priorizar a “educação, educação, educação”, tem havido a preocupação clara de ampliar a inclusão social. Em vista dos bem estabelecidos (e bem definidos) padrões de desigualdade social na Inglaterra, essa nunca seria uma tarefa fácil. Porém, os recentes pronunciamentos da Secretaria de Estado para a Educação, Ruth Kelly, parecem ter começado a reconhecer quão substancial foi o fracasso na tentativa de ampliar a inclusão social. Parece que os programas do New Labour funcionaram não no sentido de aumentar a inclusão social, mas de aprofundar a exclusão social. Ao falar no dia 26 de julho de 2005 para um comitê de especialistas desse partido, o Institute of Public Policy Research,<sup>5</sup> Ruth Keller disse:

A separação entre ricos e pobres nos resultados no teste nacional de currículo e nas admissões nas universidades cresceu. Precisamos encarar seriamente a possibilidade de que – apesar de todos os nossos esforços – em 2004 a posição dos pais ainda afeta esses resultados, tanto quanto em 1998. (Game, 2005, p. 17)

A sentença chave nessa afirmação é “apesar de todos os nossos esforços”. Olhar novamente esse relato deve aumentar as nossas suspeitas. Enquanto ela admite que “em 2004 a posição dos pais ainda afeta esses resultados, tanto quanto em 1998”, seus dados realmente mostram bem que as políticas do New Labour contribuíram para aumentar, e não para modificar, a separação entre ricos e pobres no contexto da educação. Não tanto um resultado “apesar de todos os nossos esforços”, mas um resultado, muito provavelmente, “por causa de todos os nossos esforços”. Os dados mostram que os programas do New Labour não têm contribuído para a inclusão social, mas realmente produziram maior exclusão social.

Em uma leitura cínica das políticas desse partido, pode-se argumentar que esse governo está seguindo

<sup>5</sup> Instituto de Pesquisas em Políticas Públicas.

do um programa de exclusão social refinada e dissimulada. Eu não tenho essa visão. De certa forma, desconfio que temos um governo com boas intenções que se aproxima da tarefa de inclusão social como um dever cristão e filantrópico. O *background* educacional dos governantes, de seus consultores e dos funcionários públicos levou-os a acreditar na inclusão social como um processo de distribuição educacional mais ampla das categorias educacionais de elite. Eles esquecem que, como membros dessa elite, suas experiências educacionais foram alicerçadas na exclusão social de outros. A educação dessa forma é distribuída a poucos ao preço da exclusão de muitos.

Como resultado, eles têm, possivelmente sem perceber, empregado estratégias educacionais construídas sobre alicerces de exclusão bem estabelecidos, tentando fazer a inclusão social. Isso não é tão ilógico como poderia sugerir a leitura das pesquisas educacionais. Muitos de nós equiparamos “educação” às nossas próprias experiências educacionais, e aceitamos como “estabelecidos” fenômenos educacionais básicos, como as disciplinas escolares “tradicionalis” ou os exames “acadêmicos”. Eles são parte da amplamente aceita “gramática da escolarização”. Para um leigo, uma vez que “esses aspectos significam boa escolarização”, ao incluirmos mais alunos nesse tipo de experiência educacional, estaremos promovendo a inclusão social. Parece senso comum, e certamente foi dessa maneira que o New Labour agiu. De fato, a verdade é muito mais complexa e contraditória. Precisamos, então, entender um pouco da história da escolarização para vermos por que esse partido agiu tão precipitadamente e, ao buscar a inclusão social, foi tão longe em direção ao beco sem saída da exclusão.

Para delinear parte da história da escolarização, gostaria de recorrer aos estudos que venho desenvolvendo ao longo de trinta anos, ou mais. Esses estudos também tentaram responder à questão sobre por que a inclusão social e a “educação justa para todos” parecem tão perenemente intangíveis. De modo geral, o que esses estudos mostram é que muitos blocos da construção do currículo tradicional são, eles mesmos, mecanismos de exclusão social, e não de inclusão.

Tomarei como exemplo a “disciplina escolar tradicional”, “tida” como não-problemática em todas as escolas.

### **Buscas seletivas: a invenção das disciplinas escolares**

Para início de conversa, cito um episódio na invenção de uma disciplina escolar: as ciências. Escolhi esse exemplo para mostrar a relação entre o conhecimento da disciplina escolar que é aceito, tornando-se dessa maneira “tradicional”, e o conhecimento da disciplina que é rejeitado. Essa é a *interface* entre conhecimento escolar e interesses de grupos poderosos da sociedade. As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar.

Em seu livro *Science for the people*, David Layton (1973) descreve um movimento que teve lugar no desenvolvimento inicial do currículo escolar de ciências, chamado de “ciências das coisas comuns”. Essa foi uma primeira tentativa de ampliar a inclusão social relacionando o currículo de ciências com as experiências do mundo natural de alunos em suas casas, em seu cotidiano e no trabalho. Esse currículo foi proposto em *elementary schools*<sup>6</sup> criadas para atender uma clientela predominantemente da classe trabalhadora. Há uma clara evidência, fornecida por Layton e por relatos recentes do governo, de que a ciência das coisas comuns obteve sucesso nas salas de aula e ampliou o ensino das ciências. Portanto, uma estratégia bem-sucedida para a inclusão social no conhecimento escolar foi estabelecida.

---

<sup>6</sup> N.T.: Na Grã-Bretanha, as *elementary schools* são escolas para alunos acima dos 11 anos de idade que pretendem preparar-se para os exames que os conduzirão à universidade. São também chamadas de *grammar schools* ou *grade schools* (cf. *Longman Dictionary of English Language and Culture*).

Entretanto, estaríamos equivocados se pensássemos que isso foi visto como um desenvolvimento desejável. Longe disso. Outras definições sobre a ciência escolar foram preconizadas. Lord Wrottesley presidiu um Comitê Parlamentar da British Association for the Advancement of Science<sup>7</sup> sobre o ensino de ciências mais apropriado para as classes altas. Hodson (1987, p. 36) argumenta que o relatório

refletiu uma crescente conscientização sobre um problema sério: o ensino das Ciências no nível elementar estava obtendo muito sucesso, particularmente, naquilo que envolvia o desenvolvimento das habilidades reflexivas, e a hierarquia social sentia-se ameaçada, uma vez que não havia um desenvolvimento correspondente para os níveis mais altos.

Os temores do Lord Wrottesley<sup>8</sup> quanto a maiores mudanças na inclusão social foram claramente expostos:

[...] um menino pobre vacilou para responder; ele era fraco e encurvado, e seu rosto magro e pálido demonstrou bem claramente a história da pobreza e suas consequências [...] mas ele respondeu prontamente e de forma lúcida e inteligente ao questionamento que lhe foi feito. Nasceu, então, um sentimento de admiração pelos talentos da criança, combinado com um senso de vergonha pelo fato de que mais informações em assuntos de interesse geral poderem ser obtidas nas mais baixas de nossas classes baixas, do que naquelas muito acima delas, nesse mundo baseado no *status*. (Wrottesley apud Hodson, 1987, p. 167)

Wrottesley concluiu: seria uma sociedade viciada e doentia, onde aqueles que são comparativamente menos favorecidos com talentos naturais poderiam ser normalmente superiores intelectualmente àqueles de uma classe mais privilegiada (*idem, ibidem*). Logo após os comentários de Wrottesley, em 1860, a disciplina ciências foi retirada do currículo; quando even-

tualmente reapareceu no currículo das *elementary schools*, vinte anos mais tarde, foi com uma forma diferente das ciências das coisas comuns. Uma versão mais leve da ciência laboratorial pura passou a ser aceita como a perspectiva correta e “tradicional” das ciências, e tem-se mantido quase imutável até os dias de hoje. Ao que parece, as disciplinas escolares tiveram que desenvolver uma forma aceitável para as “classes mais altas” da sociedade; sendo um mecanismo para a inclusão social, naturalmente não são recomendáveis para essas classes, cuja posição depende da exclusão social. Posteriormente, as disciplinas escolares tornaram-se não apenas “aceitas”, “estabelecidas”, “tradicionais”, inevitáveis, mas também, na sua forma acadêmica, mecanismos excludentes.

Passado um século ou mais, comecei a estudar uma nova disciplina, “estudos ambientais”, não diferente das ciências das coisas comuns, na medida em que, desde suas origens, surgiu como uma disciplina inclusiva da classe trabalhadora, para iniciar a reivindicar o *status* de “disciplina apropriada”. No livro *School subjects and curriculum change* mostro como essa nova disciplina, bastante adequada às *comprehensive schools*<sup>9</sup> e com real potencial inclusivo, foi sistematicamente impedida de tornar-se uma disciplina acadêmica extensiva ao nível A<sup>10</sup> (Goodson, 1993). Na Inglaterra, somente uma disciplina aceita como “acadêmica” pode receber o *status* de “disciplina apropriada”.

Na verdade, essa posição hierárquica para as disciplinas “acadêmicas” representou a história das disciplinas ligadas à hierarquia e à exclusão sociais. O predomínio das disciplinas acadêmicas remonta à disputa sobre quais disciplinas deveriam ser priorizadas

<sup>7</sup> Associação Britânica para o Progresso das Ciências.

<sup>8</sup> Lord John Wrottesley, *Thoughts on government and legislation*, Londres, John Murray, 1860.

<sup>9</sup> N.T.: As *comprehensive schools* são escolas médias inglesas não especializadas e destinadas principalmente às classes trabalhadoras, na medida em que aceita alunos sem procedimentos acadêmicos de seleção.

<sup>10</sup> Exame do sistema educacional inglês necessário para o ingresso nas universidades. Algumas disciplinas curriculares são cobradas nesses exames, o que lhes garante maior *status* no currículo.

nas novas *secondary schools*, no início de século XX. Em 1904, as *Secondary regulations*<sup>11</sup> do governo reconheceram a vitória das visões de educação e das disciplinas escolares das *public schools*<sup>12</sup> e das *grammar schools*. Por isso a disciplina acadêmica foi construída sobre o evidente alicerce da exclusão social, uma vez que tais escolas nunca atenderam a mais de 20% dos alunos. Na realidade, os 80% “de baixo”, que não podiam pagar, foram relegados, e os 20% “de cima” foram promovidos, pela priorização da “tradição acadêmica”. Uma observação recente das regulamentações de 1904 menciona que o currículo acadêmico centrado nas disciplinas não apresentava utilidade prática para os alunos a que deveria atender, focalizando a cultura acadêmica.

Nas *comprehensive schools*, enquanto as novas iniciativas em torno do currículo desenvolveram novas categorias de disciplinas, como estudos ambientais e também estudos da comunidade, estudos urbanos, estudos sobre a mulher e estudos sociais, a força da tradição acadêmica persistiu. Isso, efetivamente, obstruiu o caminho de outras tradições nas disciplinas que enfatizavam aquelas tradições vocacionais e pedagógicas com probabilidade de produzir a inclusão social. O próprio processo de tornar-se uma disciplina escolar, por conseguinte, remove o conhecimento disciplinar de suas características inclusivas. Layton (1972) mostra esse efeito excluente, com o seu perfil evolutivo de disciplina tradicional. No primeiro estágio,

O intruso imaturo ocupa um lugar no quadro de horários, justificando sua presença por motivos como pertinência e utilidade. Durante esse estágio, os alunos são atraídos pela disciplina por causa da sua relação com problemas que dizem respeito a eles. Raramente os professores são espe-

cialistas treinados, mas trazem o entusiasmo missionário dos pioneiros em suas tarefas. O critério dominante é a relevância dada às necessidades e aos interesses dos alunos.

No segundo estágio, intermediário,

Emerge uma tradição de trabalho erudito na disciplina, juntamente com um grupo de especialistas treinados, de onde muitos professores podem ser recrutados. Os alunos ainda sentem-se atraídos pelo estudo, mas tanto pela sua reputação e crescente *status* acadêmico quanto pela sua relevância para seus próprios problemas e preocupações. A lógica interna e a ordem da disciplina estão se tornando cada vez mais influentes na seleção e organização dos temas.

E no estágio final:

Os professores constituem agora um corpo de profissionais com regras e valores estabelecidos. A seleção dos temas é determinada, em grande medida, pelos julgamentos e práticas dos especialistas que conduzem as investigações nesse campo. Os alunos são iniciados nessa tradição, suas atitudes aproximam-se da passividade e da resignação, um prelúdio do desencantamento. (Layton, 1972, p. 12-13)

O lugar central das disciplinas “acadêmicas” é ocultado nas escolas britânicas; portanto, configura-se aí um padrão em construção de priorização social e exclusão. O processo delineado anteriormente mostra claramente que os grupos de disciplinas escolares tendem a afastar-se progressivamente da relevância social ou da ênfase vocacional. O alto *status* da *secondary school* tende a concentrar-se no conhecimento teórico abstrato, distanciando-se do mundo do trabalho ou da vida cotidiana do estudante. É para essas disciplinas acadêmicas com alto *status* que vai a maioria dos recursos do nosso sistema escolar: os professores mais bem qualificados, os índices favoráveis na *sixth form*,<sup>13</sup> e os alunos são considerados mais com-

---

<sup>11</sup> Regulações secundárias.

<sup>12</sup> N.T.: As *public schools* são as escolas britânicas particulares, especialmente as *secondary schools* inglesas, nas quais as crianças vivem, em grande parte, em regime de internato. São conhecidas por seu alto padrão acadêmico.

---

<sup>13</sup> N. T.: *Sixth form* é o nível mais alto da *secondary school* na Inglaterra, no qual os alunos se preparam ao longo de dois anos para

petentes. Essa ligação agora está fortalecida, pelas iniciativas do New Labour em termos de metas, testes e membros dos conselhos. Desse modo, um padrão de priorização social construído sobre buscas seletivas encontra-se no âmago de um programa de inclusão social. Tal contradição central, e uma série de outros mecanismos excludentes herdados de maneira não-intencional ou impensada, contribuíram para o humilhante insucesso das políticas desse partido na busca de maior inclusão social. Espera-se com urgência que, da próxima vez que as políticas forem formuladas, as pesquisas relevantes na área de educação sejam, pelo menos, consultadas e consideradas.

A priorização basilar das disciplinas escolares acadêmicas efetivamente reprimiu novas tentativas para desenvolver um currículo mais inclusivo nas *comprehensive schools*. Esse padrão de priorização social foi finalmente consolidado no novo *National curriculum* de 1988, que restabeleceu quase exatamente as *Secondary regulations* de Morant, de 1904 – o currículo das *public schools* e das *grammar schools* foi firmemente reinstalado. Um padrão de conhecimento disciplinar baseado na exclusão seletiva tornou-se o sustentáculo dos currículos a serem oferecidos nas *comprehensive schools*.

Nesse terreno estratificado e excludente, o governo do New Labour chegou preconizando a inclusão social e a moralidade missionária. Seu enfoque consistia em reforçar a elaboração de metas, testes e tabelas. Mas eles nunca questionaram as bases excludentes sobre as quais suas políticas foram construídas. Na Inglaterra havia os maiores pesquisadores do mundo sobre história das disciplinas escolares e sobre os padrões citados anteriormente. Nenhum deles foi sequer consultado pelo governo, que buscou a inclusão social empregando um amplo conjunto de mecanismos excludentes. Os resultados foram, exatamente como Ruth Kelly relatou: os pronunciamentos a favor da inclusão social produziram resultados que aumentaram ainda mais a exclusão social.

---

o exame de nível A. Os estudantes desse nível têm um currículo flexível e podem vestir-se de forma mais livre.

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. O motivo para esperança surge agora, porque, enquanto as regras do jogo para o currículo e para a reprodução da ordem social estão bem estabelecidas, a ordem social mais ampla e as regras associadas ao jogo estarão sofrendo mudanças sísmicas. Isso desestabilizará, de maneira imprevisível porém definitiva, a confortável aliança entre poder e prescrição. O jogo do currículo está em vias de experimentar uma mudança arrasadora, no entanto, muitas vezes parece não ter consciência do que o futuro reserva.

Na nova era da organização flexível do trabalho, os trabalhadores deparam-se com atribuições inesperadas, além de tarefas em constantes mudanças.

De modo geral, os tipos de habilidades exigidas para desempenhar ocupações flexíveis não requerem uma aprendizagem longa e sistemática. Mais freqüentemente, eles transformam um conjunto de habilidades e hábitos coerentemente definidos, do trunfo que costumavam ser, nas desvantagens que são hoje. (Bauman, 2001, p. 132)

Os cursos com estudos bem estabelecidos e prescritivos, por conseguinte, tornaram-se inadequados para a nova ordem de trabalho flexível. O currículo prescritivo poderia fornecer padrões residuais de reprodução social, mas sua crescente disfuncionalidade econômica põe em questão a sua permanência, em virtude dos interesses econômicos poderosos e às pressões globais. Bauman assinala com extrema precisão e absoluta lucidez o dilema para o futuro de nossos currículos:

Em nosso mercado de trabalho crescentemente flexível e completamente desregulamentado, todas as perspectivas de deter a decomposição, para não falar da estrutura rapidamente evanescente do planejamento prospectivo, tornam-se cada vez mais incertas. (*idem*, p. 131-132)

Sendo um “planejamento possível” da aprendizagem, o currículo prescritivo é, então, totalmente inadequado para a ordem flexível do trabalho – nessa análise, ele está condenado e requererá uma substituição rápida por novas formas de organização da aprendizagem. Vamos, então, examinar algumas noções novas sobre currículo, tais como as narrativas de aprendizagem, uma forma de aprender que vem sendo explorada por inúmeros projetos de pesquisa.

### **Currículo como narrativa**

Nesta seção gostaria de dar um exemplo a partir dos projetos de pesquisa nos quais estou envolvido atualmente. O projeto principal denomina-se “Learning Lives”<sup>14</sup> e está voltado para a aprendizagem narrativa. Esse projeto, financiado pelo Economic and Social Research Council<sup>15</sup> como parte do “Teaching and Learning Programme”<sup>16</sup> do governo britânico, consiste em um estudo longitudinal de quatro anos, cujo objetivo é aprofundar a nossa compreensão a respeito do sentido e significado da aprendizagem informal nas vidas dos adultos, e também identificar as formas pelas quais o aprendizado de adultos pode ser apoiado e intensificado. Assim como a aprendizagem informal, o projeto começou a focalizar o que chamamos de “aprendizagem narrativa” – um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua

elaboração de uma missão de vida. Esse tipo de aprendizagem passou a ser visto como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, e ele requer uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem formal ou informal. Na investigação da aprendizagem narrativa, é nesse ponto que começamos a desenvolver o conceito de capital narrativo.

Para explicar o sentido da aprendizagem narrativa e do capital narrativo, gostaria de trazer um exemplo de como essa nova forma de educação trabalha a partir de diferentes acepções das formas de aprendizagem que aceitam o currículo prescritivo.

Como já foi observado, as modalidades estabelecidas de educação e aprendizagem dependem do currículo prescritivo e ligam-se intimamente aos padrões de poder e capital cultural existentes. Para Bourdieu, o capital cultural e o capital simbólico representam, de fato, aqueles aspectos de interesse dos grupos dominantes que podem ser considerados e credenciados como uma aprendizagem de sucesso (Bourdieu & Passeron, 2000). Na Inglaterra, o capital cultural está mais bem evidenciado nas *public schools* com alto *status*, escolas privadas nas quais os pais pagam para que seus filhos estudem.<sup>17</sup> Escolas como Eton e Harrow seriam exemplos clássicos de capital cultural, em que a dominação cultural do grupo e as redes sociais a que as escolas possibilitam o acesso fornecem um enorme capital cultural para os alunos que as freqüentam. No padrão tradicional de reprodução social, os alunos com capital cultural movimentam-se facilmente no interior das elites sociais e trabalham com aqueles que compartilham padrões culturais e capital social semelhantes. Portanto, o currículo prescritivo, o capital cultural e social, bem como as formas de reprodução social existentes pela escolarização e pela educação, formam uma

---

<sup>14</sup> Aprendendo vidas.

<sup>15</sup> Conselho Econômico e Social de Pesquisa.

<sup>16</sup> Programa de Ensino e Aprendizagem.

---

<sup>17</sup> N. T.: Na Inglaterra as escolas públicas, como as entendemos no Brasil, são designadas *state schools*.

tríplice aliança de persistência de poder. Porém, esse poder, como insinua Bauman em sua análise, está agora exposto a um desafio considerável, no novo mundo de organizações de trabalho flexível. Aqui, o poder de definir uma missão organizacional ou uma narrativa de vida torna-se muito importante, e pode, em alguns momentos, mesmo nessa fase inicial, rebater os velhos padrões do capital cultural e do elitismo social.

Nada ilustra melhor a substituição das velhas hierarquias do capital cultural e simbólico em direção a algo que poderia ser chamado de “capital narrativo” do que o caso de David Cameron, o novo líder do Tory Party<sup>18</sup> britânico (ver Goodson, 2005).

Em gerações passadas, suas conexões com Eton e Oxford poderiam fornecer uma narrativa autoritária a fim de promover suas ambições políticas. O capital cultural e simbólico de tal educação poderia surgir com um enredo implícito e muito poderoso. Esses ambientes produziram tradicionalmente aqueles que governam enquanto o capital cultural e simbólico ainda se mantém intacto. Mas Cameron ficou preocupado com a construção de uma narrativa de vida aceitável. O dilema é delineado nessa entrevista com Martin Bentham, realizada antes que se tornasse líder:

Mas, como Cameron insiste, não é apenas sua preferência por programas picantes de televisão que chama a atenção para a imagem estereotipada que fizeram dele. Ele menciona sua ligação com a música “melancólica esquerdista” de bandas como: Smiths, Radiohead e Snow Patrol, o que provoca zombarias de seus amigos, como mais um exemplo de sua divergência com a tradicional imagem de membro do Tory. E também, talvez muito imprudentemente para a imagem de um recém-nomeado Secretário da Educação, admite ter muitas vezes, se comportado mal na escola, “em todos os tipos de ocasiões”.

No entanto, o mais importante é ele dizer que aquilo que o mantém firmemente ligado à vida comum é o trabalho de representar seus constituintes em Witney, Oxfordshire, e sua vida doméstica com sua mulher, Samantha, e seus

dois filhos, Ivan, de três anos, que tem paralisia cerebral e epilepsia, e Nancy, de um ano e dois meses.

“Serei eu refinado demais para prosseguir?”, ele ironiza, antes de explicar por que rejeita as críticas sobre o seu passado. “No tipo de política em que acredito, não deveria importar o que você foi no passado, mas sim com o que poderá contribuir no futuro, e acho que isto deveria ser assim para todos, de todas as partes da sociedade, todas as cores, idades e raças, e espero que isso sirva para os velhos etonianos, também”. (Bentham, 2005, p. 10)

Penso que Cameron percebeu que, se reelaborasse sua narrativa de vida, “não deveria importar o que você foi no passado”. Em outras palavras, ele mostrou-se preocupado com o fato de sua experiência de vida, de persistente e sistemático privilégio, poder interferir na narrativa que vem tentando criar para si e para seu partido, onde há “um autêntico cuidado e compaixão com os que ficaram para trás” e onde o que “as pessoas realmente querem é uma alternativa prática realista para o Labour”. Ele finaliza: “Sou tão refinado? Realmente, não deveria importar de onde as pessoas vêm – mesmo que seja de Eton”. Enquanto Eton pode ter sólidos direitos históricos relativamente ao capital cultural e simbólico, o capital narrativo que essa escola fornece é claramente um pouco mais difícil de se apresentar e tirar bom proveito. A avaliação honesta de Cameron desse dilema ilustra, elegantemente, a mudança sísmica na direção da política narrativa e como isso pode penetrar nas novas formas educacionais para a aquisição do capital narrativo.

No projeto “Learning Lives”, temos a oportunidade de verificar como a história de vida pode elucidar respostas de aprendizagem. O que fazemos no projeto é lidar com a aprendizagem como uma das estratégias que as pessoas empregam como resposta para os acontecimentos de suas vidas. O grande mérito dessa situação, da nossa compreensão da aprendizagem dentro do contexto de vida, é que captamos algum sentido na questão do engajamento com a aprendizagem, em sua relação com pessoas vivendo suas vidas. Quando vemos a aprendizagem como uma resposta para

<sup>18</sup> Partido Conservador Britânico.

situações reais, o engajamento pode ser dado como certo. Grande parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem dessa questão crucial do interesse, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. Como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado. Dessa forma, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. Em termos de espaços de transição, podemos ver a aprendizagem como uma resposta a transições eventuais, como doenças, desemprego e problemas domésticos, assim como transições mais estruturadas, relacionadas a credenciamentos e aposentadorias.

A forma como os nossos entrevistados no projeto “Life History”<sup>19</sup> descrevem a aprendizagem muitas vezes demonstra eloquientemente a mudança de padrões tradicionais do currículo prescritivo e de aprendizagem baseada em conteúdos para uma noção mais elaborada da aprendizagem narrativa. A fala a seguir, que reproduzirei por extenso, fornece-nos uma avaliação clara das diferentes formas de aprendizagem feita por um dos sujeitos que participaram desse projeto:

Bem, suponho que a primeira coisa que surge são... são as diferentes formas de... das aprendizagens que... que eu tive em minha vida, adquirindo habilidades ou adquirindo línguas, o que impõe uma marca sobre a qual você... você não tinha a menor idéia anterior, e quando você aprende

que você *pode* realmente *fazer* aquilo, e você não sabia que seria capaz disso no início, e isso realmente dá um sentimento de empoderamento. Isto é... eu acho que é... quer dizer... que é da vida toda, um processo ao longo da vida, porque ainda estou... eu ainda estou aprendendo a tocar violino, e o farei até... até o final, e continuo, eu espero, adquirindo novas línguas, então, estas são duas coisas que... que eu sei que continuarei, espero que, progredindo nelas. E então, há... há a aprendizagem sobre... sobre como ser um ser social em um... em um dado ambiente, o que tem a ver comigo, porque eu tive de me transferir de um país para outro, de aprender como as regras funcionam em qualquer espaço, em qualquer espaço determinado em que você vive, e elas mudam, então, é como traves no jogo de futebol que mudam, que continuam mudando, e você tem que mudar algumas coisas em seu comportamento. E você aprende que algo que você... algo que é adequado em uma sociedade, você percebe de forma completamente diferente. Isto é, definitivamente, um processo de... de aprendizagem, e é uma dupla aprendizagem, porque você aprende sobre a sociedade em que você está, mas também aprende sobre si mesmo, e como você reage a isso. Então, acho que a terceira coisa é... seria aprender sobre si mesmo como uma pessoa, e como você lida com isso, com a vida como ela é, você sabe, em geral, e isso também é para a vida toda, um processo da vida toda, de como... de como tornar-se o que você acha que uma pessoa devia ser, uma pessoa boa ou uma pessoa má, ou qualquer pessoa, qualquer tipo de pessoa, e você trabalha... trabalha para isso. Tente examinar o seu... seu próprio comportamento e a sua relação com... com o mundo, e tente perceber o sentido de por que as coisas acontecem com você, por que sua reação gerou alguma... alguma coisa, e como as circunstâncias afetaram a forma como você reage. Portanto, é um auto-exame, suponho, mas isso pode ser o terceiro tipo de... de aprendizagem. Acho... acho que é isso. Acho que estas são basicamente as três... as três coisas que posso pensar, a partir da minha cabeça. (“Learning Lives”, entrevista, 8 nov. 2002)

A aprendizagem narrativa definida por nosso entrevistado, “aprender a ser um ser social em um determinado ambiente”, aprender sobre si mesmo como pessoa e definir um projeto identitário, aproxima-se

<sup>19</sup> História de vida.

da noção de aprendizagem terciária definida por Bateson. A mudança de currículo que estamos analisando é a passagem de uma aprendizagem primária e de um currículo prescritivo para uma aprendizagem terciária e um currículo narrativo. Tal mudança se acelerará rapidamente, à medida que ocorra a mudança para uma organização econômica flexível. A inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado.

Bauman (2001, p. 138) explica:

Preparar para a vida – essa tarefa perene e invariável de toda educação – deve, em primeiro lugar e sempre, significar o cultivo de habilidades para se viver diariamente e em paz com as incertezas e ambivalências, com os diferentes pontos de vista e a ausência de autoridade infalível e digna de confiança.

Nenhum alerta melhor poderia ser dado contra as enormes inadequações das prescrições autoritárias do currículo: as qualidades necessárias são “fortalecer as faculdades críticas e autocriticas”, desenvolvendo as capacidades dos indivíduos para definir e narrar seus propósitos de vida e missões em um ambiente de rápidas mudanças.

E observa:

[...] a questão é. [...] que tais qualidades dificilmente podem ser totalmente desenvolvidas por esse aspecto do processo educacional, que se presta melhor para designar e controlar o poder dos teóricos e práticos da educação através dos conteúdos do currículo explicitados verbalmente. (2001, p. 138)

O currículo prescritivo e a aprendizagem primária de um conteúdo predeterminado, diz esse autor, é um jogo que está chegando ao fim. Em seguida, afirma: “A filosofia e a teoria da educação enfrentam a estranha tarefa de teorizar um processo formativo que não é dirigido desde o início pelo alvo designado antecipadamente” (*idem*, p. 139).

Se o currículo prescritivo está acabando, a nova era do currículo no novo futuro social ainda está, temos de admitir, longe de ser bem definida. Acredito que os esboços sobre a aprendizagem narrativa e o capital narrativo fornecidos aqui são o início de uma nova especificação para o currículo. Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a “mentira fundamental” que se situa no âmago do currículo prescritivo. No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos.

## Referências bibliográficas

- BATESON, G. *Mind and nature: a necessary unity*. New York: Batam Books, 1979.
- BAUMAN, Z. *The individualized society*. Cambridge: Polity Cambridge Press, 2001.
- BENTHAM, M. Am I too posh? It shouldn't really matter where you come from – even if it's Eton': David Cameron, one of his party's two new stars, has a taste for soap operas and The Smiths, and thinks all colours, races – and even public schoolboys – deserve a fair chance: The News Interview. *The Observer*, p. 10, 15<sup>th</sup> May 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Reproduction in education, society and culture*. 2. ed. Sage: London and California, 2000.
- FOOT, M. Best foot goes ever forward. *The Observer*, p. 20, 4 March, 2001.
- GAME, R. Educational reforms and the better off. *The Independent*, p. 17, 2 June 2005.
- GOODSON, I. F. *School subjects and curriculum change*. 3. ed. London and New York: Falmer, 1993.
- \_\_\_\_\_. *The making of curriculum*. Falmer: London and New York: Falmer, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Learning curriculum, and life politics*. London and New York: Routledge, 2005.

- HODSON, D. Science curricula change in Victorian England: a case study of the science of common things. In: GOODSON, I. F. (Ed.). *International perspectives in curriculum history*. London: Croon Helm, 1987. p. 139-178.
- LAYTON, D. Science as general education. *Trends in Education*, v. 25, p. 11-15, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Science for the people*. London: George Allen and Unwin, 1973.
- MEAD, M. *Continuity in cultural evolution*. New Haven: York University Press, 1964.

---

IVOR GOODSON, doutor em filosofia pela Universidade de Sussex, é professor titular da teoria de aprendizagem, no Centro de Pesquisa Educacional, da Universidade de Brighton, no Reino Unido. Atualmente coordena vários projetos de pesquisa voltados para os temas de ensino e aprendizagem, conhecimento profissional em

educação e saúde e as geografias culturais de migração, financiados por diferentes agências britânicas e europeias. Publicações mais recentes: *Education, globalisation and new times* (Edited by Stephen J Ball, Ivor F. Goodson and Meg Maguire, English Heritage series. London & New York: Routledge, 2007), *Learning, curriculum and life politics: The selected works of Ivor F. Goodson* (Abingdon: Routledge, 2005) e *Professional knowledge, professional lives: Studies in Education and change* (Maidenhead & Philadelphia: Open University Press, 2003). No Brasil publicou *Curriculum: teoria e história* (Petrópolis: Vozes, 1995) e, em Portugal, *A construção social do currículo* (Lisboa: Educa, 1997) e *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo* (Porto: Editora Porto, 2001). E-mail: I.F.Goodson@brighton.ac.uk

*Recebido em outubro de 2006  
Aprovado em fevereiro de 2007*