

Reforma e internacionalização curricular à luz da teoria da mudança de Ivor Goodson nos anais do GT 12 da ANPEd nacional e no *site* banco de dados de Goodson

Prof. Doutorando Alcides Mariano Ribeiro
Doutorando em Educação pela Universidade
Federal de São Carlos - UFSCAR - Brasil
Mestre em Educação pela Universidade
Federal do Triângulo Mineiro - UFTM - Brasil
Docente da Prefeitura Municipal de Ituverava - Brasil
<http://lattes.conpq.br/2199932818322128>
E-mail: alcidesmribeiro@hotmail.com

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade
Federal de Santa Catarina - UFSC - Brasil
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade
Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0805268924348920>
E-mail: lucas.bueno@uftm.edu.br

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Doutor em Educação pela Universidade
De Brasília – UNB – Brasil
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade
De Brasília – UNB – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1498719376426045>
E-mail: francisco.thiago@unb.br

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar o processo de implementação das políticas de reforma e internacionalização curricular, sobretudo, a partir da década de 1980 nos países emergentes latino-americanos, à luz da “Teoria da Mudança Curricular” de Ivor Goodson. Goodson é um expoente da perspectiva histórica e da abordagem crítica de currículo, fundamentada na Nova Sociologia da Educação (NSE) e instituída na Inglaterra a partir da década de 1970. O trabalho se ancora em Goodson (2018; 2012; 2008a; 2008b; 2007a; 2007b; 2007c; 2001; 1997; 1990); Costa, Silva e Oliveira (2018); Silva (2018; 2013); Costa e Lopes (2016); Ravitch (2011); Akkari (2011); Ferreira e Jaehn (2010); Moreira (2012; 2007); Nóvoa (1997). Empregamos como procedimento metodológico a investigação bibliográfica de cunho teórico com documentos empíricos colhidos no *site* e em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Grupo de Trabalho (GT 12) e no site internacional de dados do autor. Os resultados preliminares enfatizam que a construção padronizada de currículos verticalizados se apresentou como instrumento eficaz à dominação e privatização da educação, considerando os interesses do mercado capitalista e a internacionalização da economia, abalando a função social do professor e a construção autônoma do currículo.

Palavras-chave: Educação. Internacionalização Curricular. Teoria da Mudança Curricular. Ivor Goodson. GT 12 Anped.

Introdução

O objetivo deste estudo é analisar o processo de implementação das políticas de reforma e internacionalização curricular, sobretudo a partir da década de 1980 nos países emergentes latino-americanos, à luz da “Teoria da Mudança Curricular” de Ivor Goodson. Esse autor é um expoente da perspectiva histórica e da abordagem crítica de currículo, fundamentada na Nova Sociologia da Educação (NSE) e instituída na Inglaterra a partir da década de 1970 (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2013; GOODSON, 2008b; MOREIRA, 2007; FORQUIN, 1993).

Neste sentido, as últimas décadas evidenciam a intensificação da internacionalização da economia, caracterizada pela democracia burguesa e pelo capitalismo liberal. Para Goodson (2008b), este modelo político e econômico vem influenciando mudanças profundas nas sociedades. As forças políticas em luta pelo poder vêm implementando reformas em vários setores da sociedade, para atender às demandas econômicas globais e locais, com a crise do capital, principalmente desde o final do século XX, bem como para satisfazer aos interesses político-partidários (AKKARI, 2011; RAVITCH, 2011; GOODSON 2008b; SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007).

A educação e o sistema educacional (Básico e Superior) são setores que passaram, ao longo de sessenta anos, por profundas “reformas curriculares”, alinhando o currículo aos interesses econômicos do capitalismo liberal.

Dentro deste contexto, o sistema educacional dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos vem vivenciando “reformas curriculares” que, alinhadas à economia de mercado liberal, voltam-se para o atendimento imediato das próprias demandas e dos seus “clientes” (AKKARI, 2011; RAVITCH, 2011). Mudanças drásticas na estrutura econômica impulsionam alterações adaptativas na educação e no currículo. Este argumento indica que as mudanças curriculares são implementadas para garantir a gestão e funcionamento social da economia global. Consequentemente, o contexto mundial é, muitas vezes, a mola propulsora das “forças de mudança”. Os movimentos educacionais globais impulsionam as

mudanças empregadas nacionalmente que, por sua vez, as reproduzem localmente (AKKARI, 2011; RAVITCH, 2011; GOODSON 2008b; SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007).

Para Goodson (2008b), é necessário estudar a conjuntura histórica das mudanças curriculares. Neste sentido, é correto identificar e interpretar quais são as “forças”, ocultas ou não, que colocam as mudanças curriculares em movimento e transformação. Elas podem ocorrer em progressão ou regressão, em “[...] modelo de ondas de mudança, em que um período mais aberto, inclusivo e democrático é, muitas vezes, seguido por um movimento contrário, mais reacionário” (GOODSON, 2008b, p. 21). Mediante ao exposto, levantamos a seguinte indagação: *em que medida ocorreu o processo de implementação das políticas de reforma curricular a partir da década de 1980 nos países emergentes latino-americanos tomando como dados os anais do GT 12 da ANPED e o banco de dados de Ivor Goodson?*

Para refletir sobre o problema levantado, empregamos como procedimento metodológico a investigação bibliográfica de cunho teórico. Primeiramente, realizamos uma pesquisa no *site* e em anais nos últimos cinco anos (2018-2022) das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em busca de autores que pudessem contribuir para a construção da pesquisa, em que logramos êxito no Grupo de Trabalho (GT 12)¹, que trata de Currículo. O recorte temporal se justifica pelo fato de existirem pesquisas prévias de vasta publicação na área sobre a temática.

Passamos, então, a analisar textos que possuem trabalhos na temática do currículo e de mudanças curriculares, em uma perspectiva histórica e crítica, e a analisar o avanço das investigações dentro do recorte temporal estabelecido. Dentro do GT 12, selecionamos os seguintes autores: Costa; Silva e Oliveira (2018); Silva (2018; 2013); Moreira (2012; 2007); Costa e Lopes (2016); Ferreira e Jaehn (2010); Nóvoa (1997). No processo de seleção, foi levado em conta os teóricos que citam como principal autor de currículo, na perspectiva histórica e de análise das mudanças curriculares, o professor e pesquisador inglês Ivor Goodson². Os dados

¹Endereço eletrônico do Grupo de Trabalho nº 12 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), (<https://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>). Acesso em: 02 dez. 2022.

² *Site* internacional das publicações do professor e pesquisador Ivor Goodson (<https://www.ivorgoodson.com/translated-works>). Acesso em: 21 dez. 2022.

empíricos que levantamos contribuíram para a construção da primeira seção da presente pesquisa. Veja a ilustração teórica no quadro abaixo:

Quadro 1: Autores que credibilizam o estudo teórico de Ivor Goodson

Autor (res)	Título do trabalho	Ano	Tipo de publicação	Contribuição
Tomaz Tadeu da Silva	Apresentação. In: Goodson, Ivor. Currículo: Teoria e História.	2018	Capítulo de livro	Importância das pesquisas de Goodson no campo curricular
Tomaz Tadeu da Silva	Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.	2013	Livro	As teorias do currículo
Adriana Silva Costa; Edna Bernardo da Silva; Victor de Ozerina Oliveira.	O currículo em uma abordagem histórico-bibliográfica.	2018	Anais ANPED (GT 12)	O Avanço nas pesquisas sobre currículo no Brasil
Hugo Heleno Camilo Costa; Alice Casimiro Lopes.	A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural.	2016	Artigo	Importância das pesquisas de Goodson no campo curricular
Marcia Ferreira; Lisete Jaehn.	História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz.	2010	Anais ANPED (GT 12)	Importância das pesquisas de Goodson no campo curricular
Antônio Flavio Barbosa Moreira.	Currículos e Programas no Brasil	2012	Livro	Implementação curricular
Antônio Flavio Barbosa Moreira.	Apresentação. O campo do Currículo Hoje: debates em cena.	2007	Artigo	O debate atual sobre currículo
Antonio Nóvoa	Nota de apresentação. In: A construção social do currículo.	1997	Livro	A construção social do currículo em Goodson

Fonte: Elaborado pelo autor.

Posteriormente, pesquisamos no banco de dados de Goodson³ (*site* internacional de publicações) e encontramos trinta e oito (38) obras traduzidas em dez (10) línguas diferentes. Como critério de inclusão, selecionamos dez (10) obras relacionadas ao conceito de Currículo e Teoria da Mudança Curricular, nas línguas portuguesa (09) e espanhola (01): Goodson (2018; 2012; 2008a; 2008b; 2007a; 2007b; 2007c; 2001; 1997; 1990). Como critério de exclusão, descartamos vinte e oito obras que não correspondiam aos objetivos definidos na presente pesquisa. Este levantamento foi de fundamental importância para a construção do diálogo

³O banco de dados de Goodson encontra-se em seu próprio site internacional de publicações no endereço eletrônico a seguir: <https://www.ivorgoodson.com/translated-works>. Acesso em: 21 dez. 2022.

profícuo da segunda e terceira seção do trabalho. Exemplificamos o referencial norteador no quadro abaixo:

Quadro 2: Referencial teórico norteador dos conceitos de “Currículo” e “Teoria da Mudança Curricular” em Goodson

Autor (res)	Título	Ano de Publicação	Tipo de trabalho	Contribuição
Ivor Goodson	Currículo: Teoria e História	2018	Livro	Conceito de currículo
Ivor Goodson	Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social	2012	Capítulo de Livro	A construção social do currículo
Ivor Goodson	Trajatória para o Currículo - História pessoal e política social em estudos curriculares	2008 ^a	Artigo	Trajatória acadêmica do pesquisador
Ivor Goodson	As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas	2008 ^b	Livro	Internacionalização e Teoria da Mudança Curricular
Ivor Goodson	Currículo, narrativa e o futuro social.	2007 ^a	Artigo	A relação Currículo, escolarização e docência
Ivor Goodson	Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação	2007 ^b	Artigo	Crítica as reformas curriculares
Ivor Goodson	Políticas do conhecimento: Vida e trabalho docente entre saberes e instituições.	2007 ^c	Livro	A relação Currículo, escolarização e docência
Ivor Goodson	De la historia al futuro: nuevas cadenas de cambio	2001	Artigo	Teoria da Mudança Curricular
Ivor Goodson	A construção social do currículo.	1997	Livro	A construção social do currículo
Ivor Goodson	Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução	1990	Artigo	Surgimento das disciplinas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Deste modo, organizamos o texto em três partes, seguidas de considerações finais. Assim, em primeiro lugar, examinamos a importância da contribuição de Goodson aos estudos sobre currículo. Na sequência, verificamos sua conceituação de Currículo. Posteriormente, analisamos a reforma e a internacionalização curricular à luz da teoria da mudança curricular em Goodson. Ao final, tecemos algumas considerações sobre as “forças”, ocultas ou não, que colocam as mudanças curriculares em movimento e transformação.

A relevância de Goodson aos estudos curriculares

O teórico Ivor Goodson nasceu em 1943, em Woodley, Inglaterra, em uma família humilde. Estudou em escolas do operariado inglês e conseguiu se graduar em História Econômica. Em 1969, ingressou na atividade do magistério na “*Comprehensive Schools*” (escola integrada). Em 1970, Goodson foi para a cidade de Countesthorpe, região de Leicester. Ingressou no “*Countesthorpe College*” (escola operária), com a finalidade de lecionar para alunos entre 11 e 18 anos (GOODSON, 2008a).

Na primeira metade dos anos 1970, ele assumiu o cargo de “Diretor da Faculdade de Humanas em Milton Keynes”. Nesta instituição, criou uma linha de pesquisa denominada “Estudos da Comunidade”. Em 1975, ingressou na University of Sussex, em um projeto de “Educação ambiental urbana e da comunidade”. Os esforços empreendidos por ele possibilitaram alcançar o título acadêmico de Ph.D, com estudos sobre as mudanças curriculares (GOODSON, 2008a).

Atualmente trabalha como pesquisador na University of Cambridge e na University of Brighton. Desenvolve pesquisas sobre Estudos Curriculares, Estudos das Matérias Escolares, Teoria Narrativa e Vida Profissional Docente⁴. As principais abordagens qualitativas em educação estão situadas no Estudo de Caso Histórico e Histórias de Vida Docente. As obras foram publicadas no continente europeu, americano e asiático.

Na década de 1970, os objetivos dos estudos curriculares se voltaram para a compreensão do propósito central da elaboração e implementação curricular. A partir dos anos 1980, surgiram variadas teorias que contribuíram para o entendimento de um múltiplo leque de análises e interpretações sobre o conceito de currículo. Surge, assim, ao lado da teoria crítica, as teorias pós-modernistas, pós-estruturalistas, pós-colonialista e os estudos culturais (MOREIRA, 2007). Goodson é um dos principais nomes da teoria crítica aplicada ao contexto educacional, referência no estudo histórico do currículo (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2018).

Assim, em razão das devidas conceituações, ilustramos no quadro abaixo os mais expressivos teóricos da teoria crítica do currículo, uma vez que suas

⁴Estudos Curriculares: etimologia e epistemologia do currículo, currículo prescritivo, reconceitualização curricular e mudanças curriculares; Estudos das Matérias Escolares: gênese e evolução histórica; Teoria Narrativa: aprendizagem narrativa; e, Vida Profissional Docente: desenvolvimento profissional docente.

publicações se tornaram marcos para pensar e refletir a construção teórica do campo.

Quadro 3: Expoentes da Teoria crítica do currículo e da NSE

TEÓRICOS DO CURRÍCULO	INSTITUIÇÃO
Ivor Goodson	University Cambridge (Inglaterra)
Henry Giroux	Universidade McMaster (Estados Unidos)
Michel Apple	University Winconsin (Estados Unidos)
Peter Mc Laren	University Califórnia (Estados Unidos)
Gimeno Sacristan	Universidade de Valência (Espanha)
Perez Gomez	Universidad de Málaga (Espanha)
Michael Young	University Cambridge (Inglaterra)
Antônio Flavio Moreira	Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
José Augusto Pacheco	Universidade do Minho (Portugal)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Goodson (2018); Silva (2013); Apple (2008).

Dentro desta perspectiva, é notória a preocupação de Goodson com o campo do currículo e sua relação com a escolarização, as políticas públicas, as práticas educacionais e as pesquisas acadêmicas. As investigações curriculares empreendidas pelo autor têm se voltado a indagar e compreender o cotidiano aplicável às concepções e conteúdos no cotidiano de docentes e instituições educacionais (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2018; MOREIRA, 2007).

Goodson vem defendendo a pesquisa educacional pela ótica do “construcionismo social”. Sua perspectiva analítica busca combinar a “construção prescritiva e política dos currículos” e as relações de negociação na práxis. Assim, “para Ivor Goodson, o currículo é uma “construção social” que necessita ser investigada tanto no nível da prescrição, quanto no nível das realizações práticas” (FERREIRA; JAEHN, 2010, p. 7). O autor passou a realizar estudos na Europa e na América do Norte a partir da década de 1970.

Posteriormente, os estudos em História do Currículo no Brasil iniciam-se na década de 1980, tendo como principal interlocutor Ivor Goodson (FERREIRA; JAEHN, 2010). Assim, “o professor Goodson é referência obrigatória na área da história do currículo, sendo um dos principais responsáveis por sua notável vitalidade” (SILVA, 2018, p. 11). Para Moreira (2007), Goodson dispõe de notoriedade no campo do currículo e suas hipóteses de pesquisa continuam válidas no presente. Suas perspectivas teórico-metodológicas influenciam pesquisas e debates em vários países. Neste sentido, “os estudos de Goodson têm iluminado os esforços de inúmeros pesquisadores brasileiros que procuram compreender o

desenvolvimento das disciplinas nos currículos e perceber os fatores que afetam seus rumos” (MOREIRA, 2007, p. 114).

Na mesma perspectiva, Costa e Lopes (2016) apontam que as teorizações de Goodson são profícuas aos estudos de currículo no país. Eles relacionam o autor inglês com o desenvolvimento do pensamento de António Flavio Moreira, um dos principais teóricos do currículo no Brasil e concluem que ele: “[...] não só incorporou algumas das conclusões de Goodson em sua tese de doutorado, como contribuiu para a formação de um grupo de pesquisas focado na história das disciplinas escolares” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1011).

Segundo Ferreira e Jaehn (2010, p. 4), Goodson “[...] recorre ao estudo da ‘forma curricular’, entendendo-a como uma expressão das relações entre conhecimento e poder que interferem diretamente no controle social”. Concluem que a análise do currículo, segundo o teórico inglês, deve ser encarada como o principal aspecto para entender a reprodução da educação e as inúmeras afinidades à reprodução social, compreendendo, assim, os mecanismos de poder dos grupos dominantes e as reais influências na escolarização, a partir do controle social.

Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (1997) expõe que pesquisar historicamente como determinado currículo foi sendo construído em uma conjuntura histórica implica em um estudo crítico. Não basta olhar a história como um processo natural, precisamos desconstruir criticamente o “processo de fabricação” de determinado currículo, trazendo à luz os interesses implícitos e explícitos em sua configuração. A investigação histórica do currículo possibilita-nos compreender os determinantes e os condicionantes de suas mudanças e flutuações no tempo.

Após expormos brevemente a trajetória acadêmica de Goodson, relacionada com suas experiências profissionais, vamos abordar o conceito de currículo na perspectiva do autor.

O conceito de currículo em Goodson

O termo “currículo” tem gênese na antiguidade clássica, derivada da palavra latina “*Scurrere*”, que possui uma conotação de “correr”, referindo-se a “curso”. Traduzindo este significado etimologicamente, a definição pode ser associada a um “curso a ser seguido”, ou apresentado para estudo (GOODSON, 2018).

Por outro lado, o conceito “currículo” foi utilizado pela primeira vez para se definir como conjunto de conhecimentos somente no século XVII, em 1633, na Universidade de Glasgow (Escócia). A modernidade trouxe transformações na forma de conceber o conceito de currículo. Houve neste contexto uma significativa mudança no sentido pedagógico da educação, ocorrendo a transformação da pedagogia de classe para a de sala de aula e a introdução da prescrição. O currículo da era moderna passou a ser tratado em essência como matéria do sistema escolar (GOODSON, 2018).

Assim, o conceito de currículo como disciplina sequencialmente estruturada surgiu na modernidade, relacionada à ascensão da filosofia político-religiosa calvinista, propagada por João Calvino (1509-1564).

No texto *Institutas*, Calvino (2003) define o conceito de predestinação:

Chamamos predestinação o eterno decreto de Deus pelo qual houve por bem determinar o que acerca de cada homem quis que acontecesse. Pois, ele não quis criar a todos em igual condição; ao contrário, preordenou a uns a vida eterna; a outros, a condenação eterna. Portanto, como cada um foi criado para um ou outro desses dois destinos, assim dizemos que um foi predestinado ou para a vida, ou para a morte. Deus, porém, atesta esta predestinação não só em cada pessoa, mas também deu exemplo dela em toda a descendência de Abraão, da qual fizesse manifesto que está em seu arbítrio de que natureza seja a condição futura de cada nação (CALVINO, *Institutas* III, XXI.5).

Esta ideia arraigou homologamente a relação entre currículo e disciplinarização, com efeitos imediatos na diferenciação social. Os predestinados ou “escolhidos” possuíam o direito a uma escolarização avançada, por terem recebido aptidão apropriada, podendo, assim, avançar nos estudos universitários. As classes sociais trabalhadoras recebiam a educação organizada, por meio de um currículo conservador, básico e prático. Notamos, assim, o ideário de manutenção da ordem social, associado à ideologia calvinista (GOODSON, 2018).

Nesta perspectiva, os princípios de organização, eleição e disciplinarização social do calvinismo foram fundamentais para a construção da moderna sociedade capitalista, contribuindo para alavancar, no século XVIII, as raízes estruturais da Revolução Industrial.

A Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII, contribuiu para repensar a administração da escolarização, adaptando-a para atender às demandas de mão de obra dos proprietários dos meios de produção. Isso exigiu uma

racionalização administrativa, que influenciou a introdução do currículo prescrito no início do século XIX, atendendo aos anseios da economia industrial capitalista. Possibilitou, ademais, o triunfo do chamado “sistema industrial”, que passou a ditar a organização social. Neste aspecto, o papel familiar foi cedendo espaço para a padronização da escolarização estatal, responsável pela organização educacional das crianças, seu supervisionamento e controle social (GOODSON, 2018).

Para Goodson (2018), o currículo estabelecido no século XIX atuava como o mecanismo de “diferenciação social”, assumindo a responsabilidade de determinar e aplicar os assuntos válidos ao sistema educacional; não somente o currículo, mas a escola ofertada, que separa a formação intelectual para o comando e a formação profissional para a execução de tarefas.

Vemos que a escolarização, o sistema escolar, está diretamente relacionado à criação de um sistema amplo, o capitalista. A racionalização aplicada à educação combinava/combinava, segundo Goodson (2018), uma trilogia: pedagogia, currículo e avaliação. O autor enfatiza a estrutura de dominação em torno do sistema escolar, principalmente partindo do currículo, que agora pode atuar com efeitos duradouros e generalizáveis.

No final do século XIX, o modelo epistemológico do currículo associado à estrutura de escolarização estatal se tornou dominante, ocupando o ambiente educacional. Vemos que a estrutura de dominação econômico-social vai penetrando na formação das futuras gerações, via currículo oficial, contribuindo para a manutenção do “*status quo*”, via escolarização. O sistema se apresenta como o gestor normativo da educação a serviço dos anseios do capitalismo. Com efeito, surgem as especializações, as matérias e os exames, ajustando e determinando as regulações curriculares, partindo da universidade para o sistema escolar.

Goodson (2018, 2012, 1997) detectou que, no desenrolar da modernidade, a elaboração e a aplicação do currículo oficial foram estabelecendo uma forma privilegiada de manutenção das relações sociais, perpetuando a hierarquização social.

Afastando-se desta tendência, o autor buscou relacionar as experiências vivenciadas no cotidiano social e profissional, para refletir e construir o conceito de currículo, como construção social. Passemos a analisar as reflexões teóricas que culminaram no conceito socialmente construído de currículo.

A ideia de conceituar currículo como “construção social” surgiu nos estudos ingleses, a partir da década de 1960/70. O contexto histórico era caracterizado por uma intensa instabilidade educacional no ocidente, em especial, no campo curricular. É dentro deste fato que a abordagem crítica do currículo foi sistematicamente discordando do enfoque curricular prescritivo de controle educacional burocrático pelos grupos dominantes (GOODSON, 1997; 1990; GIROUX, 1997).

Deste modo, o estudo construcionista de currículo se apresentou como alternativa teórica para indagar os interesses relacionados à elaboração e implementação das prescrições verticalizadas de currículo (GOODSON, 2018). Estes estudos foram sistematicamente resultando em análises que apontavam o contexto da sala de aula como local de negociação, aplicação e resistência às imposições das prescrições (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2018; GOODSON, 1997; GIROUX, 1997; FORQUIN, 1993).

Assim, a partir de estudos etimológicos, epistemológicos e críticos à tendência curricular tradicional, Goodson (2018, 2012, 1997) definiu o conceito de currículo como:

a) Invenção de tradição

Manifestam valores, costumes, comportamentos, memórias e normas relacionadas à continuidade habitual com o passado. Neste sentido, a tradição estabelece a conservação de um passado histórico apropriado, em que as mistificações são construídas e reconstruídas tanto no conteúdo como na forma. Deste modo, o autor salienta que, ao longo da História, as prescrições tradicionais de currículo se apropriaram dessa narrativa, para perpetuar as prioridades sociopolíticas dos grupos dominantes, passando a fazer parte da cultura (GOODSON, 2018).

b) Artefato social

No sentido de ser idealizado e manufaturado para realizar determinados objetivos humanos específicos. Eles são visíveis na organização educacional e, ao mesmo tempo, indecifráveis, na medida que silenciam as prioridades sociopolíticas, o controle burocrático, o jogo de interesses, os objetivos implícitos da escolarização e as relações de poder. Neste sentido, o currículo é um artefato social facilmente observado, mas dificilmente decifrado (GOODSON, 1997).

c) Construção social

Materializa na prescrição, no processo e na prática. O autor defende construções curriculares, elaboradas com enfoque integrador, buscando a realidade concreta entre prescrição (nível pré-ativo) e prática (nível interativo). Neste sentido, a construção social do currículo, pensada e estruturada pelo autor, reconhece a complexidade existente no seio social e como a realidade concreta é negociada, construída e reconstruída. Assim, o enfoque integrador, dinâmico e relacional se apresenta como alternativa curricular que supere o jogo de interesses e de controle social que violam a essência prática do currículo (GOODSON, 2018, 2012, 1997).

Entendemos que a perspectiva de conceitualização de currículo em Goodson (2018, 2012, 2008b, 1997) envolve uma relação interativa entre elaboração e aplicação. Construir socialmente o currículo abrange os atores sociais envolvidos na perspectiva de educação esperada socialmente (Estado, Instituição e Sociedade) e prioriza as necessidades sociais de cada realidade em cada contexto (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2018). Assim, o currículo é pensado para ser construído horizontalmente, relacionando teoria e prática com enfoque integrador entre conhecimento (estudo) e realidade social concreta (vida). Deste modo, a construção social do currículo é dinâmica, aberta, incorporada, contextualizada, consciente e emancipatória.

Deste modo, definir um determinado currículo abrange a compreensão que ele precisa ser pensado e construído a partir de prioridades sociais e políticas. Para Goodson (2018), o componente central do currículo é trabalhá-lo na prática.

O autor acredita que no futuro o currículo possa envolver todo o tecido social, por meio das missões e objetivos de vida das pessoas. Neste sentido, Goodson (2018) defende a reconceitualização curricular que, segundo ele, envolve também a forma como os pesquisadores desenvolvem a teoria. Para ele, a saída que temos no contexto atual do sistema educacional é “[...] ser social, ser coletivo, ter a comunidade como base”(GOODSON, 2007c, p. 73). Assim, o currículo socialmente construído contribui sistematicamente na conscientização e emancipação das classes populares, inserindo-as na busca social da mudança, a partir da coletividade (GOODSON, 2007c).

Passemos para a análise do processo de implantação das políticas de reforma curricular, sobretudo a partir da década de 1980 nos países emergentes latino-americanos, à luz da Teoria da Mudança Curricular de Ivor Goodson.

Reforma e internacionalização curricular à luz da teoria da mudança de Ivor Goodson nos países emergentes latino-americanos

Na presente seção, analisamos o processo de implementação das políticas de reforma e internacionalização curricular, sobretudo a partir da década de 1980 nos países emergentes latino-americanos, à luz da “Teoria da Mudança Curricular” de Ivor Goodson. Os resultados são fruto da pesquisa e análise bibliográfica de cunho teórico com dados documentais empíricos colhidos no *site* e em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no Grupo de Trabalho (GT 12), além do site internacional de dados de Ivor Goodson.

A Teoria da Mudança Curricular tem gênese nas pesquisas de Goodson, que analisa historicamente as condições de mudança curricular em escolas do Ensino Médio nos Estados Unidos, Inglaterra, País de Gales e no Canadá. São investigações resultantes de três décadas de pesquisa (GOODSON, 2001). Para o autor, os “[...] estudos históricos da estabilidade e da mudança curriculares fornecem valiosos pontos de vista sobre os parâmetros e os objetivos do ensino” (GOODSON, 1997, p. 40). Assim, estes estudos tiveram diferentes perspectivas como estabilidade, conservação, conflito e mudança. Goodson (2007c, p. 43) conclui que “muitas reformas têm características comuns: procuram articular visões e alvos associados a estruturas e padrões de avaliação”. Com efeito, o conceito de “mudança” e no mesmo sentido “reforma” indicam o mesmo propósito. Representam “Culturas de desaprovação” ou “refutação”. O autor explica que se muda aquilo que não é aprovado, consentido ou ainda aceito. Deste modo, reforma-se aquilo que não é admitido ou que é reprovado pedagogicamente pela sociedade (GOODSON, 2008b). Portanto, a “[...] mudança organizacional envolve a substituição ou, na verdade, a destruição de uma ‘memória organizacional’ por uma nova memória”(GOODSON, 2007c, p. 43-44).

Assim, a teoria da mudança curricular direciona os esforços para analisar as mudanças originadas internamente, elaboradas e aplicadas no interior das instituições escolares, “de baixo para cima”. Também investiga as mudanças operacionalizadas externamente, desenvolvidas e sancionadas por agentes externos, “de cima para baixo” (GOODSON, 2008b). Neste sentido, elaboramos o quadro, a seguir, com os dois modelos de mudança, analisadas pelo autor em estudos na Europa e América do Norte. A compreensão e a distinção destes dois

movimentos, nascidos em contextos históricos diferentes, contribui para entendermos as forças que impulsionaram as mudanças curriculares ao longo da segunda metade do século XX e o início do século XXI.

Quadro 4: Teoria da Mudança Curricular em Goodson

Processo	Modelo Interno	Modelo Externo
A formulação da mudança	Surge das atividades ou ideias dos educadores, de exigências dos alunos ou das necessidades sociais.	Ocorre a partir de uma variedade de arenas externas, relacionadas a movimentos econômicos mundiais.
A promoção da mudança	Promovida pelos profissionais internos da educação visando melhorias básicas na educação	Elaborada por agentes externos, interessados em aplicar modelos de outros países na realidade local.
A legislação da mudança	Estágio para garantir sustentação e legitimação de um novo currículo.	Estabelece o incentivo legal para que escolas e educadores sigam as mudanças comandadas externamente.
O estabelecimento da mudança	Mitologização da disciplina por meio de seus direitos estabelecidos na legislação.	Sistematiza a implementação do currículo elaborado externamente aos propósitos do mercado.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

Como podemos notar no quadro comparativo, para analisar as forças que operam as mudanças, faz-se necessário entender primeiramente o contexto das condições de mudança. E neste sentido “[...] *desarrollar una teoria de cambio más sensible al contexto. Esta teoría emergente arbitra entre el cambiante balance de las relaciones externas y los asuntos internos en diferentes circunstancias históricas*” (GOODSON, 2001, p. 12). Em estudo anterior, Goodson (1997) apontou a necessidade de analisar a interrelação entre as forças de mudança curricular interna e externa que influenciam as reformas educacionais. Para o autor, o interno ou externo pode estar em conflito, “dessincronizados” ou alinhados “sincronizados”. Estes fatores determinam se as transformações vão ocorrer de maneira gradual ou rápida e até mesmo imprevisíveis (GOODSON, 2007c).

Do mesmo modo, Goodson (2008) afirma ser necessário estudar a conjuntura histórica das mudanças. Neste sentido, é correto identificar e interpretar quais são as forças, ocultas ou não, que colocam as mudanças em movimento de transformação; elas podem ser manobradas em progressão ou regressão. Conseqüentemente, vê-se um “modelo de ondas de mudança em que um período mais aberto, inclusivo e democrático é, muitas vezes, seguido por um movimento contrário, mais reacionário” (GOODSON, 2008b, p. 21).

Salienta-se ainda que o mesmo pode ser dito da influência política. As forças políticas em luta ideológica pelo poder não só implementam reformas para atender aos setores econômicos globais e locais, como para satisfazer interesses partidários, em estreita relação entre ambos. Os projetos educacionais são atrelados ao pensamento governamental do partido no poder que *“[...] cuando estos proyectos e intereses diferentes se organizan armónicamente, e Inmovimiento social que subyaceen el partido político o el cambio educativo gana fuerza y dirección”*(GOODSON, 2001, p. 10).

Por outro lado, as mudanças no conjunto das relações macroeconômicas também impulsionam mudanças ou reformas educacionais locais. Para Goodson (2008), no contexto da sociedade capitalista, o sistema educacional dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento se relaciona à economia de mercado, voltado para o atendimento imediato, suprimindo demandas. Esta exposição indica que as mudanças educacionais são, muitas vezes, implementadas para garantir a gestão do funcionamento da economia global, em detrimento das locais. Consequentemente, o contexto mundial é, na maioria das vezes, a mola propulsora das “forças de mudança”. Assim, os movimentos educacionais globalmente impulsionam as mudanças empregadas nacionalmente que, por sua vez, reproduzem-nas localmente, homeinizando e normalizando as visões de mundo locais (GOODSON, 2008b). Para compreendermos satisfatoriamente como as mudanças ocorrem, passamos a analisar primeiramente o movimento da mudança curricular interna.

O movimento interno de mudanças “de baixo para cima”

O movimento interno de mudança se inicia no “Pós-segunda Guerra Mundial”, no mundo ocidental, especificamente na Europa e América do Norte, expandindo o raio de ação a vários países do ocidente, até os anos 1970. Segundo Goodson (2008), este deslocamento em prol das mudanças educacionais, a partir do contexto social interno foi estimulado pelo ideário de construir currículos socialmente inclusivos, agregando as classes marginalizadas do sistema educacional público. Estas convicções estão inseridas em um contexto amplo de movimentos, em busca de direitos e reconhecimento social de minorias, na conjuntura da Guerra Fria. Em decorrência, educadores e pesquisadores das universidades encontraram o propício

momento para implementar mudanças que atendessem às exigências que chegavam do seio social.

Com efeito, o movimento interno de mudança curricular no países desenvolvidos avançou consideravelmente entre as décadas de 1960 e 1970, no Canadá até meados de 1990. Neste contexto, a responsabilidade educacional se concentrava “nas mãos de professores e educadores”, encarregados de iniciar e promover a mudança educacional. Por conseguinte, os educadores gozavam de considerável autonomia. Eram, assim, respeitados como especialistas da elaboração e implementação curricular, pelo inestimável conhecimento do contexto social que vivenciavam. Estas condições históricas geridas internamente forneciam capacidade de angariar caminhos de “legitimação externa” (GOODSON, 2008b).

Ilustração 1: Movimento interno de mudança “de baixo para cima”



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

Dessa forma, a mudança é elaborada internamente para ser regularizada, buscando o reconhecimento “externo”, garantindo, assim, a implementação da legislação. Nas palavras de Goodson (2001, p. 11), “[...] *los agentes de cambio interno trabajan dentro de los contextos escolares para iniciar y promover el embio con un marco externo de sostén y promoción*”. Em suma, a complexidade na execução das mudanças, mesmo sendo operadas internamente, tinha a necessidade de legitimação externa, conferindo apoio e credibilidade à regulamentação. Neste sentido o autor explica que “o ponto importante é que a

invenção e a geração da ideia de mudança começam internamente e depois operam para obter a legitimação externa” (GOODSON, 2008b, p. 64).

Quadro 5: Implementação do movimento interno de mudança curricular

1º Movimento: produção	2º movimento: legitimação
Elaboradas por profissionais da educação com experiências e conhecimento do contexto social amplo; Intuito de incrementar o currículo atendendo às demandas sociais; Resposta a resistências dos alunos ou invenções do mundo externo; Objetivos comuns, entendidos como bem-social.	Apoio externo para garantir a implementação da proposta em legislação; Garantia de legitimidade disciplinar, entendida como “licença” ou “patente” sustentada pela força plena da lei.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

Como observamos no Quadro 3, o processo de implementação de mudança curricular, por sua complexidade e abrangência, se efetiva por meio de legitimação externa. Neste sentido, Goodson, (2001, p. 10) afirma que “[...] *cualquier cambio, para ser sostenido, requiere de la convergencia de las nuevas fuerzas en cambio con el contexto histórico de la escolarización*”. Estas forças de mudança emergem por meio dos anseios sociais de deslocamento e renovação curricular. Portanto, a busca por transportar os anseios provenientes da sociedade na materialidade curricular carece de concentrar os projetos em regulamentação.

Com efeito, o papel dos educadores nos processos de mudança curricular é essencial. De acordo com Goodson (2008b), os educadores eram revestidos de certa “missão interna”, “senso de propósito” e desejo de participar de mudanças que contribuíssem para evoluir o sistema educacional em última instância. Assim, também, os profissionais da educação eram reconhecidos como “agentes vitais” a provisões de políticas públicas. Neste interim, podemos notar uma respeitável confiança social na elaboração de propostas curriculares a cargo dos especialistas na área, “em que professores eram profissionais autônomos e podiam, de certa maneira, decidir sobre o currículo e outras coisas mais” (GOODSON, 2007c, p. 86).

Neste processo, a função social do professor foi interpretada como força moral, capaz de elaborar as mudanças no currículo com ideário inclusivo. Na visão de Goodson (2001, p. 11), “[...] *el cambio educativo trabaja más exitosamente cuando la reforma reconoce los compromisos personales de los maestros*”.

Similarmente, o reconhecimento dos professores neste processo de lutas e aclamação de mudanças pode contribuir para se aplicar ao seio social. Consequentemente, os anseios sociais estavam depositados nos educadores, portavozes das angústias sociais. Portanto, em momentos de equilíbrio de forças, a condução profissional interna de mudança adquire um expressivo empoderamento na definição de políticas em educação (GOODSON, 2008b). O mesmo não ocorre quando as mudanças são direcionadas ao movimento externo; passemos à análise.

O movimento externo de mudança “de cima para baixo”

Outro modelo da Teoria da Mudança é a “mudança curricular externa”, modelo inverso à “mudança curricular interna”. Goodson (2008b) a define como uma mudança que é comandada por “grupos externos”. No primeiro modelo, as mudanças são elaboradas internamente de forma horizontalizada e posteriormente buscava-se “de baixo para cima” o seu reconhecimento. Na mudança curricular externa, o movimento é “de cima para baixo”, as mudanças são elaboradas verticalmente por grupos de interesse (nacionais, internacionais ou a combinação deles) que posteriormente negociam a aplicação internamente.

Este movimento curricular está relacionado às transformações político-econômicas conjunturais, a partir da queda do Muro de Berlim em 1989, associado ao fim do chamado socialismo real, com a desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1991), contribuindo para a intensificação da internacionalização da economia e a propagação do capitalismo liberal pelo mundo (AKKARI, 2011). De acordo com Goodson (2008b), estas mudanças estão relacionadas ao discurso triunfalista de “fim da história”, propagado pelos países capitalistas, liderados pelos EUA. Indubitavelmente, estes valores menosprezam as alternativas sociais idealistas no campo político e econômico, subjugando-os e aparelhando-os a crenças nos valores comerciais e da democracia burguesa. Assim, o modelo político-econômico capitalista, pautado na economia de mercado, desconstrói a literatura histórica idealista, minando as forças de atuação, já paralizadas pela inércia do contexto.

O modelo externo de mudança passou a deliberar as políticas curriculares no mundo ocidental com o advento da intensificação da internacionalização da economia (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2018; MOREIRA, 2012). Como descrito por

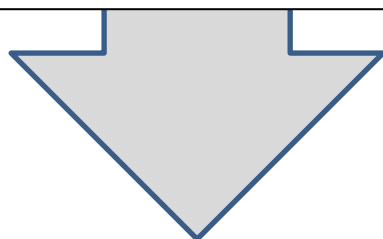
Goodson (2008b, p. 68), “essas forças externas se seguiram, essencialmente, às mudanças sísmicas da década, a partir de 1989, na promoção da globalização e da mercandização”⁵, criando, assim, as condições para a emergência da “Nova Ordem Mundial”, regulada na expansão do capitalismo liberal. Neste modelo econômico-administrativo, as mudanças educacionais passam a ser comandadas externamente, controlando o currículo e o ambiente de ensino, de acordo com as demandas econômicas.

A intensificação da internacionalização da economia e as reformas curriculares nos países desenvolvidos passaram a influenciar as políticas educacionais de vários países emergentes latino-americanos⁶ (AKKARI, 2011). Do ponto de vista de Goodson (2008b), as reformas externas, a partir da década de 1980, são “movimentos mundiais”, estabelecendo “modelos” a serem adotados. Explica ainda que rapidamente as idealizações de propostas de mudança vão sendo adotadas pelas “elites políticas” de outros países, influenciadas por grupos de interesse. Entendemos, assim, que ao adotar um “modelo” de outra realidade educacional, os governantes elevam as ganâncias econômicas e políticas acima das necessidades reais do contexto histórico social da nação.

Ilustração 2: Movimento externo de mudança “de cima para baixo”

Movimento externo de mudança (verticalizado)

- Mudança que é comandada por “grupos externos”;
- As mudanças são elaboradas verticalmente por grupos de interesse (nacionais, internacionais ou a combinação deles) que posteriormente negociam a aplicação internamente;
- Valores que menosprezam as alternativas sociais idealistas no campo político e econômico, subjugando-os e aparelhando-os a crenças nos valores comerciais e da democracia burguesa;
- Passou a deliberar as políticas curriculares no mundo ocidental com o advento da intensificação da internacionalização da economia;
- Controle sobre o currículo e o ambiente de ensino, de acordo com as demandas econômicas;
- Colocar a educação como exclusividade do setor econômico é reduzir o currículo socialmente construído à lógica da racionalidade técnica, pautada nos valores produtivos em detrimento da relevância reflexiva.



⁵ Caracterizada pela intensificação da internacionalização da economia.

⁶ Segundo Beech (2009) entre as décadas de 1980 e 1990 estas reformas ocorreram no: Equador (1983), Uruguai (1985), Chile e El Salvador (1990), República Dominicana (1992), Argentina (1993), Bolívia e Colômbia (1994) e Brasil (1996).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

Transferir as reformas curriculares dos países desenvolvidos para outros contextos, outras realidades em outros países (latino-americanos) é uma evidente implementação contraprodutiva. Na opinião de Goodson (2007b), adotar reformas padronizadas de países com outras realidades socio-educacionais é se deter a um “instrumento obtuso”. Cada nação tem uma realidade “sob medida”, que deve trabalhar para construir currículos que atendam às reais necessidades sociais e às missões dos profissionais. A padronização se apresenta como instrumento eficaz à dominação do mercado capitalista, a partir da internacionalização da economia, mas, a educação não deve ser padronizada (GOODSON, 2008b).

Beech (2009) exemplifica o caráter das reformas ocorridas nos países latino-americanos.

Outro traço que marca tais reformas é seu caráter de “reformas globais”, pois essas políticas não estavam orientadas para modificar apenas alguns aspectos dos sistemas educativos, mas sim propunham uma revisão completa dos sistemas educativos latinoamericanos para adaptá-los ao século XXI (BEECH, 2009, p. 35).

Com efeito, Akkari (2011) salienta que, na “aldeia global” contemporânea, são evidentes as tentativas de associar as políticas educacionais aos valores comerciais. Goodson (2008b, p. 61) analisa que “as questões educacionais tendem a ser estimuladas por questões vocacionais: questões de competitividade e eficiência econômica são amplamente propagadas”. Colocar a educação como exclusividade do setor econômico é reduzir o currículo socialmente construído à lógica da racionalidade técnica, pautada nos valores produtivos em detrimento da relevância reflexiva. Como descrito pelo autor, “[...] o educacional e o econômico não são sinônimos” (GOODSON, 2008b, p. 61).

Por conseguinte, colocar a educação como sinônimo de economia afeta diretamente as mudanças curriculares. De acordo com Goodson (2008b, p. 65), “[...] com frequência, a mudança econômica ocorre tanto em ciclos de ondas longas quanto de ondas curtas - e que o mesmo acontece com a mudança educacional”. Diante disso, longos ciclos de estabilidade econômica passam a ser traduzidos em solidez curricular, mas, por sua vez, mudanças drásticas na economia, uma crise,

por exemplo, significa períodos curtos de estabilidade. Podemos, assim, perceber como a oscilação econômica tem determinado as políticas de currículo à sua lógica.

Consequentemente, as mudanças externas atuais reduziram drasticamente o papel autônomo do educador latino-americano. Do ponto de vista de Goodson (2008b, p. 64), “hoje os grupos de educadores são menos agentes ou parceiros iniciadores e mais transmissores de propósitos externamente definidos”. Este é um exemplo de suprimir a delegação de poder dos profissionais que vivenciam o contexto educacional e entregar a responsabilidade da elaboração curricular nas mãos de técnicos. Os educadores, que anteriormente gozavam de considerável autonomia, eram, assim, respeitados como especialistas da elaboração e implementação curricular, tornam-se atualmente aplicadores de propostas externas, como podemos perceber em Goodson (2001).

Las fuerzas de cambio externamente ordenadas son todas muy buenas como acciones simbólicas triunfalistas anunciando el nuevo orden mundial, pero amenos que ellas desarrollen sensibilidad hacia el contexto educativo y las misiones personales de los maestros, el triunfo puede ser de vida corta e insostenible. Así, la dirección externa y la definición de las reformas a gran escala no aseguran una implementación interna y desarrollo sostenido (GOODSON, 2001, p. 10-11).

Como podemos notar, as forças externas de mudanças abalam a função social do professor e a construção autônoma do currículo, sobretudo na América Latina. Como descrito por Goodson (2008b, p. 35), “na nova coalizão, o professor é considerado um transmissor do currículo definido por outras pessoas, nesse caso, o Estado nacional”. De fato, é notória a desconexão das crenças profissionais e missões pessoais dos docentes neste modelo externalizado. Afinal, os educadores não gozam de autonomia e respeito, como especialistas na elaboração e implementação curricular, mas são definidos como transmissores das invenções de outros.

Quadro 6: Implementação do movimento externo de mudança curricular

1° Movimento: produção	2° movimento: legitimação
<p>Elaboradas por eleitorados externos (técnicos, grupos políticos e grupos empresariais);</p> <p>Intuito de alinhar o currículo para atender às demandas econômicas do setor produtivo;</p>	<p>A mudança é comandada externamente e posteriormente negociada internamente;</p> <p>Os educadores são entendidos como transmissores de propósitos externos;</p>

Resposta às necessidades do mercado interno e externo; Objetivos econômicos, expansão de mercados e do lucro.	O estabelecimento da legislação incentiva as instituições de ensino a seguirem as orientações elaboradas externamente, por meio da política meritocrática.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goodson (2008b).

Como podemos perceber, as circunstâncias que envolvem as mudanças curriculares externas estão intimamente entrelaçadas aos interesses políticos e econômicos oficiais. Vamos analisar as principais críticas aos movimentos verticalizados de mudança. Para Hagemeyer (2011, p. 233), as mudanças primeiramente são resultados de influências “[...] e de requerimento das reformas educacionais oficiais que encaminham as definições dos rumos da educação no país, respondendo às agendas neoliberais do panorama conjuntural atual”. Podemos notar, a partir da reflexão da autora, como são construídas as políticas educacionais nacionais, a partir das influências dos movimentos de reformas globais. Estas reformas, muitas vezes, ocorrem para atender às demandas neoliberais do mercado capitalista internacional, influenciando, por sua vez, as políticas educacionais dos países emergentes latino-americanos.

Inclusive, a nova agenda de implementação de reformas curriculares baseadas nos movimentos econômicos globais prejudicam a atuação profissional autônoma dos professores, relegando-os à função de reprodutores de saberes externos. A verticalidade dos “órgãos oficiais” no processo de implementação de modelos curriculares, atrelada às ondas do setor econômico, cerceiam a autonomia, criatividade e inovação docente. Assim, estes profissionais são transformados em aplicadores de propostas externas, suprimindo a autonomia e a capacidade de atuação.

Goodson (2007b) denuncia o discurso legitimador das propostas de mudança curricular:

Muitas reformas educativas atuais, teorias de mudança educativa e desenvolvimento profissional iniciam-se a partir do pressuposto de que uma vez que nem tudo anda bem com as escolas (verdadeiro), a reforma e a mudança só podem ajudar a situação (falso) (GOODSON, 2007b, p. 19).

Podemos observar que o discurso legitimador das mudanças curriculares menospreza o contexto social, educacional e as experiências docentes. Como

caracteriza Goodson (2008b, p. 59), “elas demonstraram uma desconsideração quase intencional das tentativas anteriores de mudança e dos contextos e estruturas do ensino já engastado e historicamente sedimentado”. Nesse interim, os implementadores desse modelo de “reforma externa” depositam integralmente as esperanças em um “novo tom”, triunfalista, com novas diretrizes. Assim, não consideram as forças sociais e históricas sedimentadas nas relações socialmente construídas anteriormente.

Neste processo, o equilíbrio de forças, interna e externa, é abalado. Adotar e implementar políticas curriculares desconsiderando os profissionais internos, conhecedores do contexto, instabiliza o percurso educacional. Os agentes das mudanças externas ignoram as continuidades internas, confrontando, assim, o seio socio-histórico do ambiente educacional. Neste sentido, as forças externas de mudanças engendram determinada inversão curricular, irreconhecível ao contexto educacional historicamente sedimentado (GOODSON, 2008b).

No mesmo sentido, Akkari (2011) alerta:

O processo de internacionalização produz tensões políticas nacionais de Educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais ou locais) e os imperativos internacionais (globais).
[...] Essas mudanças constatadas durante as últimas décadas transformaram o papel do Estado-nação e reduziram sua missão histórica de solidariedade coletiva entre os diferentes grupos sociais para garantir o acesso aos serviços educacionais a um número maior de indivíduos (AKKARI, 2011, p. 15).

Neste sentido, os resultados práticos, a médio e longo prazo, da implementação de mudanças que não reconhecem o contexto socio-histórico amplo, tendem a fracassar. Como afirma Goodson (2008, p. 68), “[...] sem uma sensibilidade ao contexto, as novas forças de mudança podem naufragar na colisão com as duras rochas sedimentares do contexto escolar existente”. Portanto, a inversão do movimento das forças de mudança, comandadas agora externamente, colidem com as resistências dos anseios sociais, dos propósitos profissionais e pessoais dos educadores em nível nacional e local.

Mediante o exposto, levantamos a seguinte indagação: em que medida a implementação de mudança curricular externa pode ocasionar anomalias ao contexto educacional? Na medida em que se distancia dos interesses sociais amplos, “[...] esse tipo de ‘afastamento’ do propósito público, comum, é

frequentemente visto em sociedades que não têm uma missão moral legítima” (GOODSON, 2007c, p. 19). Assim, ser moral é trabalhar para unir os propósitos sociais às políticas públicas de currículo, construindo-o socialmente. Podemos, assim, compreender os pressupostos do autor em defesa da construção social do currículo, a partir da atuação interna dos sujeitos participantes desse processo, o professor.

Além disso, as propostas de mudanças no currículo educacional devem ser implementadas de acordo com as demandas que chegam da sociedade, intermediadas horizontalmente pelos docentes. Como descrito por Goodson (2001, p. 10), “[...] *cuandolas reformas a gran escala fallan en la incorporación del sentido de pasión y propósito de los maestros, los cambios que proponen enfrentarán mayores problemas de sostenimiento y generalización.*”. Neste raciocínio, podemos notar a tendência de fracasso, do modelo externo de mudança. Por sua vez, as demandas sociais devem ser o timão norteador da implementação de reformas curriculares, observando as necessidades de cada contexto social, sustentando e generalizando as ações.

Reafirmamos, assim, que os efeitos nefastos das mudanças externas afetam diretamente a formulação curricular pelos professores. Do ponto de vista de Goodson (2007c, p. 39), “uma maneira de ver estas mudanças e reformas é por meio dos sinais evidentes que nossos professores mais criativos e engenhosos são os mais desencantados com as novas prescrições e diretrizes”. Assim, elas cerceiam os espaços de atuação, suprime a capacidade de mobilização, empoderamento, narrativas de vida, experiências e participação na elaboração curricular.

Deste modo, a agenda externa de mudanças na política curricular desconsidera o papel fundamental dos docentes. Goodson (2007c, p. 86) denuncia que as propostas educacionais externas estão “[...] sendo planejadas por políticos que não sabem absolutamente nada de educação e fazem isto, em larga medida, para dar aos eleitores a impressão que se preocupam com a educação”. Dessa forma, os governos locais aparelham as mudanças curriculares às demandas do setor produtivo internacional. O autor conclui que “o mercado e o lucro” não estão interessados na função social e moral do setor, seus interesses se concentram no dinheiro, traduzido pelo lucro (GOODSON, 2007c).

As consequências das mudanças externas, verticalizadas “de cima para baixo”

Como consequência, as mudanças externas, verticalizadas “de cima para baixo” levam ao desenvolvimento de uma série de anomalias no sistema educacional. Vamos analisar as principais consequências. Para Goodson (2008b, p. 60), elas desencadeiam “uma ampla série de problemas, desde o descontentamento dos professores, passando por uma restrição desestimuladora de oportunidades de currículo, até o crescente alheamento, por parte dos alunos”. Com efeito, fica notório o choque entre as forças externas de mudança e “as duras rochas sedimentares do contexto escolar existente”, exemplificadas anteriormente. Logo, o descompasso entre a realidade interna concreta e as tentativas externas de mudanças desconsideram o contexto social concreto.

Portanto, é visível, nas últimas décadas, o fracasso das mudanças comandadas externamente⁷. Na apreciação de Goodson (2008b, p. 68), “em muitos países ocidentais, o otimismo da mudança comandada externamente parece estar se fragilizando, diante da continuidade da prática escolar”. Goodson (2008b) esclarece o embaraçoso jogo de culpa que recai sobre os profissionais da educação:

Em muitos países, há um pânico moral porque uma soma tão grande de capital financeiro e político foi gasta em reformas educacionais com um resultado aparentemente tão pequeno que aquele jogo embaraçoso de "culpas e desaprovação" já começa a ser jogado. Os professores são considerados culpados, ou os alunos são considerados culpados ou até as famílias são consideradas culpadas: o que raramente é considerado culpado é o programa de mudança externa mal articulado (GOODSON, 2008b, p. 68).

Conferimos a complexidade da implementação de mudanças externas e como elas afetam o seio social. Na elaboração desse modelo de mudança, os profissionais da educação não são consultados, “[...] ao contrário, as mudanças têm sido perseguidas de uma maneira que quer parecer que acontecerão, apesar das crenças pessoais e ideais do professor” (GOODSON, 2007c, p. 26). De tal modo, elaboram a política “de cima para baixo”, não levam em consideração o contexto social e a realidade local, mas, no final do processo, culpam os professores e a

⁷ Para Goodson (2018), o fracasso educacional ocorre a partir do controle burocrático exercido pelo Estado e consequentemente privilegia a teoria sem necessariamente vinculá-la à prática, assegurando estabilidade e ocultando as relações de poder em seu interior.

sociedade. Portanto, os responsáveis neste contexto são os tecnocratas, a serviço das elites, pois não possuem conhecimento na área, atuando com finalidades e interesses econômicos liberais.

Além disso, a tendência a mudanças externas, sem considerar as forças históricas da localidade desestimula a atuação docente e o processo de construção curricular. Como descreve, “[...] o exagero triunfalista leva, sistematicamente, a um desempenho profissional de pior qualidade, quando as forças da mudança atuam com força externa, mas ignorância interna” (GOODSON, 2008b, p. 69). Neste sentido, o autor critica a postura do modelo externo de mudança que despreza o professor e a relação social e histórica na realidade onde atua. E conclui que, sem o envolvimento profissional “[...] no âmago de quaisquer mudanças e reformas”, haverá, conseqüentemente, a longo prazo, a insustentabilidade da mudança (GOODSON, 2008b, p. 69).

Goodson (2001) demonstra um posicionamento contrário às mudanças comandadas externamente:

En general, yo sostengo que el problema del cambio en el currículum y, por supuesto, la distancia entre la teoría y la práctica del cambio, surge a causa de que la gente que está a cargo del control de la educación ignora los proyectos personales, creencias y misiones de los educadores (GOODSON, 2001, p. 11).

O exposto esclarece as preocupações do autor na diferença entre a mudança prescrita e a implementação na prática. Na análise de Goodson (2008b), os sistemas nacionais de educação são refratários das mudanças externas. Elas enfrentam oposição das forças sociais e dos profissionais envolvidos no processo educacional. Portanto, ignorar os projetos pessoais, as crenças e missões dos educadores localmente acarreta, como visto, o choque entre as forças historicamente sedimentadas. E conclui: “é muito improvável que a mudança organizacional, sem um apoio ou acompanhamento ao nível institucional (isto é, com significado para grupos mais vastos), venha a ter efeitos a longo prazo” (GOODSON, 1997, p. 30).

Por conseguinte, uma das principais conseqüências das mudanças externas estabelecidas pelas prescrições padronizadas e criticadas pelos profissionais da educação é a total desconsideração aos propósitos sociais e comunitários dos educandos. Nas palavras de Goodson (2007a, p. 250), “[...] muito do planejamento

curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem compreensão da situação de vida dos alunos”. Assim, notamos a insensibilidade técnica que desvaloriza as reais necessidades sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional, professores e alunos. O desprezo aos propósitos sociais engendra o “desencanto”, levando “diretamente a um ensino sem inspiração e deslocado dos propósitos e oportunidades de vida para o estudante”(GOODSON, 2007c, p. 28).

Além disso, as forças externas da mudança curricular transfere os propósitos sociais da educação para o setor econômico. Como caracteriza Goodson (2008b, p. 37), “a balança agora se inclina cada vez mais na direção do poder do eleitorado externo e, em particular, das exigências dos negócios e do comércio”. Com isso, “[...] a vida humana está sendo transformada em velocidade espantosamente rápida; laços e propósitos sociais e comunitários estabelecidos estão dissolvendo-se”(GOODSON, 2007c, p. 22).

Da mesma forma, as forças de mudanças externas trabalham para esvaziar a função social docente, bem como a elaboração e implementação horizontal do currículo socialmente construído. Na visão de Goodson *et al*, (2007c, p. 32), a racionalidade técnica, ao rejeitar “[...] os velhos profissionais (professores por vocação, com experiência), diante da mudança e reforma (professores técnicos), pode ser um movimento similarmente catastrófico”, assim como a desconsideração dos profissionais da educação na elaboração curricular em prol de uma racionalização que privilegia a lógica produtiva favorece a construção de relações frias de trabalho, sem engajamento, sem paixão, sem rumo ou propósito, que caracterizou por tantas décadas a função social do professor. O trabalho passa a ser um trabalho mecânico, automático, desinteressado dos propósitos sociais.

Em virtude disso, o processo de minar a função social docente ocorre na Educação Básica e no Ensino Superior, como aponta Goodson (2007c):

Sabemos muito bem o que está acontecendo às universidades: os profissionais estão perdendo suas condições de trabalho, estão perdendo a estabilidade, estão perdendo dinheiro e estão perdendo o seu ideal intelectual. [...] o poder ataca as classes profissionais com o objetivo de expropriá-las de sua capacidade crítica e de seus vários ideais intelectuais(GOODSON, 2007c, p. 95).

Como descrito por Goodson (2007c), este ataque ocorre buscando garantir o “monopólio da política” e conseqüentemente da “crítica” aos implementadores técnicos das reformas externas pela via da burocratização. Assim, o poder desagrega a capacidade de mobilização e reivindicação da “vanguarda criativa” dos professores, tanto da escola como das universidades, pela via de dominação. Com isso, o autor conclui que “[...] estão apertando demasiadamente o cerco e ameaçando transformar o ensino em uma profissão atrativa somente para os submissos e dóceis e, inversamente, não atraente para os criativos e competentes” (GOODSON, 2007c, p. 39).

Mediante o exposto, levantamos a seguinte indagação: qual concepção teórica de mudança curricular é advogada por Goodson? Sem dúvidas, aquelas implementadas “de baixo para cima”, por meio da “auto-regulamentação” curricular. Neste sentido, Goodson, (2007c, p. 88) explica que a “regulação e controle deveriam ser responsabilidade das escolas”. O autor defende que as mudanças internas de currículo consideram “as narrativas dos professores”, as experiências e diferenças entre os seus grupos. Somente assim, o currículo pode ser socialmente construído e reconstruído para atender os atores do processo, o sujeito social. Pois, segundo o autor:

Pero mi posiciones que, a través de la consulta y cooperación de los maestros, hay una posibilidad de hacerlos cambios más humanistas e igualitarios; de ese modo los cambios son, también, más aceptables para la gente que -como yo y Ud.- creemos en la justicia social (GOODSON, 2001, p. 11).

Assim, o autor assinala as convicções que marcaram sua trajetória de vida pessoal e profissional, acreditando na “educação da classe trabalhadora” e no papel do professor como sujeito de mudança. Nas palavras de Goodson, (2007c, p. 92), “[...]a ‘personalidade da mudança’ ajuda as pessoas a definirem visões, a historiar vidas e as ajuda, também, a definirem carreiras morais. Este permanece sendo um epicentro para mudança social”. Dessa forma, a horizontalidade da mudança curricular interna, defendida pelo autor, ao invés de buscar padronização, expande as possibilidades de os sujeitos históricos construírem a narrativa das próprias histórias.

Mediante a exposição, as forças de mudança externa, relacionadas ao capitalismo liberal, característica da sociedade global, tende a entrar em colapso? Segundo Goodson (2008b, p. 68), a análise dos ciclos de mudança na perspectiva histórica demonstra que, “o triunfo aparente dos mercados e da globalização no ensino é, provavelmente, apenas uma fase temporária”. Desse modo, a construção histórica de práticas institucionalizadas e de memórias sociais e profissionais das escolas unirão forças para equilibrar a balança que curvou para o lado mercantilista da educação. E conclui, “[...] as mudanças que irão realmente emanar no período pós-milênio virão de uma colisão entre as forças de mudança comandadas externamente e o existente contexto histórico do ensino” (GOODSON, 2008b, p. 68).

Portanto, a esperança do autor se torna evidente nos indícios encontrados em pesquisas científicas, que salientam as frustradas tentativas mercadológicas em alguns países desenvolvidos, como Inglaterra (governo de Margaret Hilda Thatcher) e Estados Unidos (governo Ronald Wilson Reagan) (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2018; GOODSON, 2008b; RAVITCH, 2011)⁸. De acordo com Goodson (2008b, p. 70), “algumas das atuais iniciativas estão começando a fracassar, imagino que o mesmo tipo de renegociação ocorrerá quando a teoria de mudança externa começar a enfrentar o desafio da sustentabilidade e da generalização”. Contudo, a insustentabilidade do modelo de mudanças externas, pautadas no mercado liberal, de padronização produtivista da educação, poderá abrir espaço para que as forças internas de mudança possam romper esta tendência educacional. A expectativa depositada pelo teórico é a ideia de uma progressiva revolução da elaboração de políticas curriculares para os profissionais especializados da educação, os professores.

Considerações Finais

Compreendemos o conceito de currículo como construção social que se materializa na prescrição, no processo e na prática, um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos. Entendemos que o currículo deve ser encarado como fruto de um processo, revestido de conflitos, lutas,

⁸ Na América Latina e Caribe estas ideias foram veiculadas por organismos multilaterais como: OREALC, CEPAL, Banco Mundial, UNESCO (AKKARI, 2011; GOODSON 2008b; SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007).

tradições e concepções. Assim, o currículo constituído e oficialmente implementado é moldado por inúmeros processos que o definem como conhecimento válido, aceito e a serviço dos interesses de determinado grupo social. Deste modo, percebemos que o currículo, assim, tem este poder em suas entranhas, de produzir e reproduzir identidades e subjetividades, excluir ou incluir.

Apreendemos sobre a relevância da construção e realização do currículo, a partir da prática, de maneira igualitária, que a única saída para o sistema educacional é por meio da coletividade social, e ter como base a comunidade como símbolo de resistência às imposições que vêm das prescrições verticalizadas.

Compreendemos que os conceitos de reforma e de mudança possuem o mesmo sentido e propósito. Muda-se aquilo que é desaprovado, substituindo uma determinada memória organizacional por outra. A Teoria da Mudança Curricular direcionou seus esforços para compreender as forças que impulsionaram as mudanças curriculares a partir de dois movimentos distintos: mudança interna, elaborada e desenvolvida horizontalmente; e mudança externa, elaborada e aplicada verticalmente.

Constatamos a partir da pesquisa realizada no GT 12 da ANPED e no site banco de Goodson que a mudança curricular interna se pautou pela horizontalidade, desenvolvida e implementada pelos profissionais da educação, os professores. Eles possuíam autonomia, respeito e poder para construir mudanças no currículo em conexão com o seio social. Assim, mudava-se internamente e, posteriormente, buscava-se a legitimação externa dos órgãos educacionais para reconhecimento via legislação, movimento “de baixo para cima”. Neste processo, a função social do professor foi interpretada como força moral, capaz de elaborar as mudanças no currículo com ideário inclusivo.

Por outro lado, verificamos que o movimento externo de mudança curricular teve início a partir da década de 1980 nos países desenvolvidos, permanecendo nos dias atuais. Sua gênese foi relacionada às transformações político-econômicas geopolíticas com a crise do socialismo real, a desintegração da URSS e a hegemonia do capitalismo liberal. Assim, a mudança curricular externa possui como característica a verticalidade “de cima para baixo”. Neste sentido, elas são elaboradas e implementadas por técnicos e burocratas do Estado com o objetivo de mudar o currículo educacional em consonância com os interesses do mercado

econômico. Deste modo, a educação foi relacionada aos interesses do mercado econômico, objetivando o lucro.

Observamos ainda que o modelo de mudança curricular externa influencia as políticas educacionais de vários países. Assim, a partir da década de 1980, os países emergentes latino-americanos iniciaram o processo de adoção dos modelos curriculares dos países desenvolvidos, influenciados por grupos de interesses, transferindo para suas nações currículos de outras realidades educativas, desconsiderando suas reais necessidades sociais e as missões de seus profissionais. Neste sentido, a construção padronizada de currículos prescritivos, obtidos em outra realidade social e educacional se apresentou como instrumento eficaz à dominação e privatização da educação aos interesses do mercado capitalista com a internacionalização da economia.

Portanto, o processo de implementação das políticas de reforma e internacionalização curricular a partir da década de 1980 nos países emergentes latino-americanos ocorreram de forma externa, verticalizada “de cima para baixo”. Entendemos que foram baseadas nos movimentos globais, atrelada às ondas do setor econômico, para atender às demandas neoliberais do mercado capitalista internacional.

Estas mudanças reduziram o papel autônomo do educador. Eles passam a ser reconhecidos como transmissores de currículos elaborados externamente. Assim, o empoderamento, a autonomia e o idealismo político dos educadores, que anteriormente participavam horizontalmente da elaboração e definição de currículos socialmente válidos, tornaram-se aplicadores de propostas elaboradas externamente por técnicos que não vivenciavam a realidade educacional concreta. Deste modo, compreendemos como as forças externas de mudanças abalaram a função social do professor e a construção autônoma do currículo.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo: Artmed, 2008.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. Currículo sem Fronteiras, v.9, n. 2, pp.32-50.

CALVINO, João. As Institutas ou Tratado da Religião Cristã, Volume I-IV. 2. ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2003.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. In: Rev. Bras. Educ, n.21, v.67, 2016.

COSTA, Adriana Silva; SILVA, Edna Bernardo da; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. O currículo em uma abordagem histórico-bibliográfica. In: Anais Anped (GT 12), 2018.

FERREIRA, Marcia; JAEHN, Lisete. História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. In: GT Currículo ANPED, 2010.

FORQUIN, Jean-claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1993.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor. Estudando o currículo: uma perspectiva construcionista social. In: Currículo: Teoria e história. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor. Trajetória para o Currículo - história pessoal e política social em estudos curriculares. Educação Temática Digital, n. 9, 2008.

GOODSON, Ivor. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação, n.12, v. 35, 2007.

GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. Pro-Posições, n. 18, v.2, 2007.

GOODSON, Ivor. Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2007.

GOODSON, Ivor. De la historia al futuro: nuevascadenas de cambio. Páginas, n. 2, v.2, 2001.

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação, n. 2, 1990.

HAGERMEYER, Regina Cely de Campos. Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. Currículo sem Fronteiras, n.1, v.11, 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Apresentação. O campo do Currículo Hoje: debates em cena. In: Educ. rev. n. 45, 2007.

NÓVOA, Antonio. Nota de apresentação. In: GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: Goodson, Ivor. Currículo: Teoria e História. 15°. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3°. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.