



Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira – UFMG/CNPq/Fapemig

Os recentes debates sobre a importância, os problemas ou os desafios de uma base nacional comum curricular para a educação básica, bem como a definição de uma reforma do ensino médio definida por decreto presidencial, reacendem, juntamente com outros temas, a discussão da dimensão política implicada naquilo que podemos chamar de “definição curricular”. Só aqueles que teimam em fingir cegueira – para não falar dos que agem de má fé – podem ignorar que os pronunciamentos da Fundação Lemann, de entidades como Todos pela Educação, Amigos da Escola ou até mesmo do retrógrado parlamento brasileiro formado nas últimas eleições, são isentos de política. Ora, o debate em torno daquilo que vem sendo chamado preconceitualmente de “ideologia de gênero”, ou o movimento “Escola sem Partido” são apenas algumas das expressões do conjunto de forças sociais mobilizadas em torno da definição curricular. Essas forças, compostas por um amplo espectro de tendências com diferentes interesses econômicos, culturais, religiosos e morais, definem constantemente um pesado jogo político, recoberto por retóricas de isenção, independência, entendimento, interesses universais, nunca por interesses de subgrupos sociais. Como, portanto, pretender expulsar a política da educação e, especificamente, do currículo, se a própria definição

daquilo que deve ou não ser considerado relevante para ser ensinado já é uma definição política, venha de onde vier?

O propósito deste dossiê é, assim, revisitar alguns marcos da produção no âmbito da História do Currículo e das Disciplinas Escolares para, ao vermos atualizado o debate sobre definição curricular, pensarmos na trajetória histórica percorrida por essa delicada questão eminentemente política. Com os estudos históricos sobre o tema, nas suas diferentes vertentes, compreendemos que nada é neutro, inocente ou natural no processo de definição daqueles conhecimentos legitimados como dignos de serem transmitidos nas escolas, sejam científicos, artísticos, linguísticos ou quaisquer outros. Cada sociedade definirá nos seus próprios termos o que pretende da escola e produzirá as condições para transmitir alguns saberes em detrimento de outros.

Não é de surpreender, portanto, que a atual liderança da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), assim como muitos religiosos evangélicos – os mais perniciosos são aqueles imiscuídos na política partidária – nos últimos anos tenha atacado o que chamam de “ideologia de gênero” enquanto defendem a manutenção ou a volta do ensino religioso nas escolas públicas. Em uma operação discursiva interessante, autolegitimadora, desqualificam o que os outros professam ou defendem como “ideologia”, enquanto não pensam o mesmo dos seus dogmas religiosos, que pretendem espriar pelo conjunto das escolas públicas brasileiras. Aliás, ignoram completamente, por exemplo, que a religião, seja qual for, é algo do foro privado e, como tal, não há consenso sobre o seu pretense valor para a formação das novas gerações.

Pois a definição curricular expressa justamente os conflitos entre diferentes *formas mentis* em relação ao que deveria ser ensinado nas escolas. Empresários tentam impor o *ethos* econômico do mercado e da produção como a razão de ser dos currículos; religiosos tentam impor sua cosmovisão dogmática; cientistas, a sua perspectiva considerada “mais verdadeira” que outras; grupos editoriais querem interferir no currículo para fomentar a produção editorial que, em casos como o do Brasil, é generosamente estimulada pelo Estado; outros grupos organizados disputam o espaço nessa

arena para fazer valer a sua própria maneira de ver o mundo e pensar a organização social. Paradoxalmente, os professores – aqueles que dão vida aos currículos a partir das suas práticas – atualmente estão entre os agentes menos consultados em relação ao que deveria ser ensinado nas escolas. Em muitas formulações, inclusive, não são mais que meros agentes burocráticos de aplicação de *pacotes de instrução* (BRAGHINI, 2015).¹

Mas nem sempre foi assim, ou mesmo hoje, nem sempre é assim. A história do currículo e das disciplinas escolares, nas suas mais diferentes expressões, pôs em relevo justamente esse emaranhado de disputas em torno da definição do currículo e de uma política curricular. Em pelo menos três grandes vertentes, que na sequência serão caracterizadas e problematizadas, essa já consolidada tendência de estudos e pesquisas tem evidenciado a criação e o conflito como determinantes na definição curricular. Criação porque o currículo tem uma história e, como tal, é resultado de ênfases e omissões, como bem assinalou Ivor Goodson, na esteira do que propôs Raymond Williams, um dos intelectuais que mais estimularam as reflexões daquilo que viria a ser o campo da sociologia crítica da educação. Não é e não poderia ser, portanto, algo natural, espontâneo, definitivamente estável, e é devedor das ações de homens e mulheres encarnados, principalmente aqueles diretamente envolvidos com o cotidiano das instituições escolares, conforme sugere André Chervel, em outra perspectiva. Completa o quadro daquelas tendências as reflexões de autores tais como Bruno Belhoste e Dominique Pestre, que ajudam a compreender mais especificamente as disciplinas chamadas científicas, as quais também têm uma história que em nada se parece com a confortável ideia de que o currículo se atualiza linear e progressivamente conforme é produzido o saber científico. Essas três grandes tendências têm comparecido regularmente nos estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares, seja na forma de projetos, teses, dissertações, artigos, dossiês, comunicações em congressos etc.

¹ Até mesmo um ex-ministro da Educação, mas quando estava ainda no exercício das suas funções, recentemente se manifestou sobre a necessidade de rever alguns conceitos da Base Nacional Comum Curricular que estava em consulta pública naquele momento, afirmando que é preciso ensinar a língua culta na escola. Independentemente do fato lamentável de um ministro de Estado tentar interferir na definição curricular, mais emblemático é a naturalidade com a qual ele advoga a necessidade da “língua culta”, em muitos casos, sinônimo do ensino da gramática (TAKAHASHI, 2015).

Seria impossível dialogar, aqui, com toda essa vasta produção. Tampouco é o propósito. Mas o mapeamento dessas diferentes perspectivas teóricas dentro dessa tendência de pesquisa pode nos ajudar a compreender melhor como algumas retóricas que tentam esvaziar o currículo da sua dimensão política são, em última análise, retóricas autolegitimadoras de grupos que querem impor sobre uma determinada sociedade o seu modo muito particular de pensar a educação, o papel da escola e as finalidades de ensino. Autores como Arendt (1998), Burke (2002, 2012) e Darnton (1986), além do já citado Williams (2003), ajudam a entender o quanto o conhecimento é uma das principais armas dos jogos de poder e como alguns conhecimentos são legitimados como expressão de modos de pensamento de alguns grupos sociais em relação a outros, caracterizando claramente uma dimensão de luta cultural.

1. Um novo campo?

As preocupações com a história do currículo e das disciplinas escolares decorrem de preocupações com o ensino, sua qualidade e seus resultados. As vertentes de pesquisa que em seguida identificarei não nascem nos domínios específicos da disciplina histórica ou mesmo de preocupações restritas à História da Educação. Em alguma medida, elas nascem do influxo das teorias crítico-reprodutivistas, que passaram a fazer a crítica da escola como uma instituição de distribuição desigual do poder, tendente à manutenção do *status quo*, mas nascem também da crise epistemológica que balançou o *establishment* acadêmico a partir da década de 1950. Fundamentalmente nascem das preocupações com o lugar e as possibilidades da escola na transmissão da cultura, representada por aquilo que se nomeou “matérias” ou “conteúdos escolares”. Daí alguns defenderem que a História do Currículo e/ou das Disciplinas Escolares não é um domínio da História, da Sociologia, da História da Educação ou de qualquer domínio disciplinar específico; seria um domínio autônomo em relação às chamadas “disciplinas tradicionais”. Questão que reverbera em outra: quem estaria mais preparado para desenvolver estudos históricos sobre determinadas disciplinas escolares? Seriam os historiadores de ofício, incluindo aí os historiadores da educação, ou seriam os

professores “especialistas” de cada modalidade disciplinar? Embora eu compreenda que essa é uma falsa questão, simplesmente porque uns e outros precisaram percorrer diferentes domínios do conhecimento e da pesquisa, é preciso situá-la no conjunto de debates que mobilizam esse âmbito de estudos, até porque dizem respeito a problemas epistemológicos, políticos e culturais bem mais amplos.

No caso das contribuições de Ivor Goodson, por muitos identificadas como a vertente anglo-saxônica desse debate, é possível afirmar que a crise de alguns postulados da Sociologia do Conhecimento afetou a Sociologia da Educação, ensejando o desenvolvimento de uma Sociologia Crítica da Educação. Vários autores marcaram esse primeiro momento, sem que se possa traçar qualquer tipo de parentesco teórico indiscutível entre eles. No entanto, não é casual que a obra de Raymond Williams, sobretudo *The long revolution*, tenha se tornado uma referência obrigatória da crítica da educação, da escola e do currículo, no plano muito mais amplo das suas críticas à cultura (2003).

Michel Young, Michael Apple, Henri Giroux foram alguns dos autores que propuseram em outras bases as análises sociológicas sobre a cultura e a escolarização, muitas vezes operando com o par hegemonia/contrahegemonia. Dessa sociologia crítica que se preocupava com a dimensão política da escola e dos saberes escolares, temos, como um dos mais estimulantes produtos, a emergência do que hoje conhecemos *grosso modo* como História do Currículo, que, pelas mãos de alguns autores anglófonos, propôs a investigação da construção social do currículo em perspectiva histórica. O dossiê da *Revista Historia del Curriculum*, sugerido ao final deste texto, cumpre o papel de oferecer uma visão geral desse percurso.

Esse movimento ganhou força ao longo da década de 1970 e desembarcou no Brasil nos anos finais dos 1980 e iniciais dos 1990, momento no qual o país revia as bases da educação pública motivado pela então recém-

promulgada constituição de 1988, que prometia uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, que só conheceríamos em 1996.²

Nesse mesmo período chegam por aqui as contribuições de André Chervel, Jean Hébrard, Anne-Maria Chartier e outros autores franceses que, desde os anos 1970, criticavam uma leitura excessivamente esquemática sobre a instituição escolar como fomentadora de desigualdades sociais. Como veremos ao analisarmos a obra seminal de Chervel sobre esse aspecto, também indicada nas referências, um conjunto de teorias reprodutivistas era confrontada com uma perspectiva cultural que via a escola como uma instituição viva, que não refletia ou reagia passivamente aos imperativos estruturais. Principalmente Chervel desferia críticas às leituras historicamente desencarnadas, que viam a escola como lugar da inércia e da adaptação. Também neste caso eram questionadas explicações sociológicas, filosóficas ou pedagógicas para o pretenso fracasso da escola, o que levaria o autor a indagar sobre a possibilidade de um campo de estudos e pesquisas, a história das disciplinas escolares. Tanto os trabalhos de Goodson quanto os de Chervel, além de inúmeros outros autores que hoje são referência nos Estudos do Currículo ou da História da Educação, naquele momento pós-ditadura chegaram até nós pelas mãos de nomes importantes da pesquisa em educação no Brasil, tais como Eliane Marta Teixeira Lopes, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Lucíola Machado, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Circe Bittencourt, pesquisadores que traziam na sua bagagem das viagens à Europa ou aos Estados Unidos aquelas novidades acadêmicas que fincariam raízes nas reflexões sobre os sentidos da escola e, por consequência, do currículo.³

² Esse não é um detalhe sem importância. Do movimento de reconstrução democrática do Brasil pós-1985 surge e ganha força um conjunto significativo de tentativas de reforma da cultura e, portanto, da educação. A crítica ao modelo de gestão autoritária da escola não só impulsionou movimentos de educação popular, mas também iniciativas que visavam reconstruir a escola pública brasileira. As reformas do currículo eram parte dessa promessa de uma escola menos autoritária, mais democrática, na qual o conhecimento fosse uma arma de luta contra todas as formas de opressão e dominação. Talvez seja sintomático que, juntamente com iniciativas desenvolvidas por pesquisadores e educadores brasileiros, desembarcasse por aqui um conjunto de novas reflexões sobre a escola e as suas finalidades, os seus limites etc., as quais criticavam teorias que ajudaram a disseminar a ideia da escola como um lugar do conservantismo, da inércia, da adaptação. Isso se deveu também e em grande parte a um esforço de formação de pesquisadores brasileiros na Europa e nos Estados Unidos.

³ Referência obrigatória para quaisquer pesquisadores que pretendam enveredar pelos estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares é a pequena mas intensa série da *Revista Teoria e*

Em outra perspectiva, também advinda principalmente da França e localizada no âmbito da crise que assolava os tradicionais estudos sobre a história da ciência, autores como Dominique Pestre e Bruno Belhoste, entre os mais conhecidos, formulariam uma nova perspectiva de estudos que convidava os pesquisadores a compreenderem historicamente o desenvolvimento das disciplinas científicas, valendo-se dos contributos teóricos do que se denominou “nova história da ciência”, naqueles anos 1970 e 1980 inspirados em *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn, lançado em 1963. No Brasil essa discussão, hoje corrente inclusive nos congressos de História da Educação, chegou por outros caminhos que não o campo pedagógico *stricto sensu*, menos ainda pela História da Educação, mas pelo interesse de grupos de pesquisa que se dedicavam ao estudo da história das chamadas “ciências de referência” (Matemática, Física, Geografia etc.).⁴ Deste âmbito se espalhou pelo domínio de um subcampo denominado “ensino de ciências” e estabeleceu pontos de contato com os estudos históricos da educação e, portanto, do currículo.

Assim, esse longo preâmbulo pretendeu demonstrar como o que se conhece por história do currículo e história das disciplinas escolares não é uma mesma e só coisa, tampouco tem origens e finalidades similares, embora aproximadas. Basicamente, nasceu das preocupações de diferentes autores com as práticas das salas de aula. Metodologicamente, cabe a cada pesquisador aquilatar as consequências de uma ou de outra abordagem para os propósitos dos seus estudos, atento aos riscos de combinar aspectos

Educação, publicada no Rio Grande do Sul no começo dos anos 1990. Muito provavelmente, é a primeira iniciativa sistemática de tratar o currículo e as disciplinas escolares com uma perspectiva pluridisciplinar, com grande ênfase nos estudos históricos. Note-se que muitos estudos anteriores, no Brasil, tiveram o currículo como centro das suas preocupações, a começar pelos trabalhos de João Roberto Moreira (1954) para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mas nesses trabalhos a história não era o fulcro dos estudos curriculares, como passaria a ser a partir das iniciativas dos editores de *Teoria e Educação*. Não por acaso muitos dos textos publicados originalmente naquele periódico foram selecionados para este dossiê. Infelizmente não estão acessíveis on-line, embora não seja difícil encontrá-los em cópias não autorizadas.

⁴ Isso não chega a causar estranhamento. Tanto no Brasil como em outros países, inclusive na França, as disciplinas consideradas com maior status acadêmico normalmente se desenvolvem em um âmbito independente do campo pedagógico pensado como área de conhecimento. Ainda hoje, no debate público sobre a definição do currículo considerado “científico”, associações científicas que nem sempre têm preocupações de caráter pedagógico intervêm no debate, esgrimindo argumentos de autoridade sobre o “verdadeiro” estatuto das ciências, o qual seria domínio exclusivo da sua corporação e estranho aos educadores. Assim, é comum duas tendências advindas da França não necessariamente dialogarem entre si.

teórico-metodológicos nem sempre compatíveis. Mais do que um problema, é um ponto central para entendermos a multivocalidade e a polissemia dos estudos históricos das disciplinas escolares e do currículo, aspecto nem sempre levado em conta nos estudos contemporâneos.

2. Ivor Goodson e o currículo como construção social

Recentemente parece ter se esvaziado o sentido do qualificativo de “construção social”. Por vezes essa expressão é tão vaga que não mais qualifica processo algum. No entanto, quando atualizou a ideia do currículo como uma *construção* efetivamente desenvolvida ao longo do tempo no âmbito de cada sociedade, Goodson mirava basicamente uma tradição específica, a anglo-saxônica, com destaque para a Inglaterra, seu país de origem e onde atuou por muitos anos como professor da escola secundária. Ao se deparar com inquietações em torno do porquê de o currículo não ser efetivamente cumprido, algo que ainda hoje assola muitos professores, acadêmicos e gestores, o autor resolveu enveredar pelos estudos de natureza histórica. Nas suas buscas, deparou-se com uma dimensão pouco reconhecida até os anos 1970, que reconhece que as disciplinas escolares nem sempre nascem em uma pretensa ciência de referência. Ao analisar a trajetória de disciplinas tão diversas como a língua inglesa, a Geografia, as ciências etc., o autor observou que, antes de se consolidarem como um artefato estável e quase inquestionável dos currículos, as disciplinas escolares cumpriram um percurso que passava por sucessivas fases, desde o seu caráter utilitário para a vida cotidiana, até se converter em artefato com autonomia própria, alimentado pelos especialistas acadêmicos/universitários. Com suas pesquisas, o autor revelou o amplo espectro das forças sociais mobilizadas na definição do que deveria ser uma disciplina escolar: autoridades públicas, especialistas acadêmicos, mercado editorial, professores escolares e suas corporações e a comunidade (pais, alunos etc.). Muitos agentes, muitos sujeitos, muitos interesses conflitantes produziam debates, manifestações e retóricas que configuravam um significativo conflito social. Não se tratava apenas de reconhecer esse conflito na sua dimensão cultural, mas reconhecê-lo na sua

mais plena dimensão política. Assim, o autor contribuiu para “desnaturalizar” o currículo como um fato, um dado, ou algo absolutamente estático.⁵

Com os resultados das suas pesquisas o autor estabeleceria uma linha de interpretação que reconhece o currículo em sua construção em múltiplas camadas: o currículo prescrito, o currículo pré-ativo e o currículo ativo (que podemos caracterizar como “em ação” ou “em movimento”). A primeira camada é aquela das grandes finalidades oficiais propugnadas pelo Estado e seus representantes, revelando uma dimensão oficial do currículo: documentos legais, programas de ensino, livros didáticos e todo tipo de material que serve como uma diretriz básica a ser seguida por todos os envolvidos no ensino de uma determinada disciplina. Este não é um nível estático pois, conforme ensinou Thompson (1987), mesmo a lei expressa conflito e negociação. Mas essa camada do currículo, uma vez definida, tende à estabilização e a servir como guia de tudo aquilo que deverá ser feito em relação a cada disciplina, em todos os níveis da sociedade. O currículo prescrito tem a força, inclusive, de definir políticas de avaliação, de produção didática, de formação de professores etc., por isso mesmo merece a atenção de Goodson, que o considera uma das dimensões mais importantes da história do currículo.⁶ Por isso um texto, entre tantos outros da vasta obra deste autor, foi relacionado como uma das leituras que considero obrigatórias.

Valorizando a dimensão prescritiva que contribui na definição curricular, o autor nos provoca a questionar não apenas os parâmetros definidos nas salas de aula – as práticas –, mas também a investigar: 1) o que ocorre na

⁵ A já vasta obra de Goodson pode ser visualizada na sua página pessoal:

<<http://www.ivorgoodson.com/>>.

⁶ No Brasil, recentemente, na esteira de um amplo movimento mundial, as avaliações oficiais têm pautado a definição curricular em todos os níveis da educação básica. Algumas escolas que atendem o ensino fundamental “preparam” seus alunos para os exames oficiais. Isso porque dessas avaliações decorre tanto o reconhecimento da pretensa “qualidade” das escolas quanto boa parte do seu financiamento. Não é difícil observar que essa prática simplesmente retira da escola e do professor qualquer tipo de protagonismo em relação à definição do que deveria ser ensinado, uma vez que cabe à escola adaptar-se aos parâmetros oficiais/universais definidos em outras instâncias de poder, aspecto que certamente nega o papel intelectual do professor escolar. A recente aprovação da medida provisória de reforma do ensino secundário, de autoria de Michel Temer, apenas confirma essa perspectiva. Entre os assessores da malfadada reforma, estão representantes de alguns dos grupos privados mais poderosos no Brasil no que tange à “educação como negócio”. A simples afirmação das competências necessárias aos alunos, bem como a seleção arbitrária do que é essencial e do que seria acessório, sem consultar os milhares de professores que todos os dias ensinam os nossos jovens, demonstra como a definição curricular é uma questão delicada, a ponto de um presidente da república nela interferir de forma autoritária, via decreto.

aula; 2) o entorno político; 3) as definições pré-ativas (parâmetros anteriores) e 4) as definições intelectuais.

O primeiro dos quatro âmbitos sugeridos por Goodson diz respeito ao domínio da prática, do currículo “em movimento” nas salas de aula durante a interação entre professores e alunos em torno do conhecimento. É um aspecto fundamental de uma história do currículo, mas por muito tempo foi tomado como o aspecto mais importante, olvidando que, mesmo aquilo que ocorre na sala de aula conta com uma definição que antecede o momento das práticas escolares. Com isso, Goodson não invalida a experiência dos professores ou dos alunos, mas as inscreve no domínio daquilo que sujeitos encarnados fazem com os imperativos políticos, econômicos, culturais e pedagógicos. Ou seja, é preciso perguntar como professores e alunos historicamente atuaram frente às prescrições curriculares e, daí, buscar captar práticas criativas, resistências ou a mera adaptação. Não por acaso, muito provavelmente, alguns dos últimos estudos do autor em relação aos professores tenham enveredado pelas histórias de vida, por aquilo que ele mesmo nomeou “currículo narrativo”. Certamente por isso ouvir os professores é uma condição básica nessa esfera de estudos sobre o currículo e sua construção (GOODSON, 1995, 2007).

O segundo âmbito destacado pelo autor refere-se ao entorno político da definição curricular. Para ele seria ingênuo supor que o currículo é definido no vácuo temporal ou espacial dos conflitos sociais. Quando pensamos, por exemplo, em livros didáticos, tema e objeto bastante estudados hoje, devemos considerar que eles abordam conteúdos selecionados da cultura com fins pedagógicos. Mas essa *seleção cultural* não está isenta de debates e disputas, como bem lembra Goodson, operando com uma chave teórica fundamental para Raymond Williams (2003): tradição seletiva. Refutando as análises conspiratórias que explicam as relações de poder numa perspectiva unilateral, Williams mostra que todas as disputas em torno da definição, produção e reprodução cultural se dão a partir de um amplo leque de disputas em torno de concepções de mundo, sobre a sociedade, o sentido da cultura etc. Isso funda uma *tradição* que, à longa duração, vai lentamente definindo o que é mais “relevante” para uma determinada sociedade em termos de organização e criação cultural. Logo, a partir de um histórico de lutas, alguns aspectos da

cultura suplantam outros e se afirmam como um “valor em si”, muitas vezes reconhecidos como valor de um grupo ou de um país.

Obviamente, nesse caso, as expectativas e necessidades de determinados grupos não apenas se opõem às perspectivas de outros grupos sociais, mas até mesmo as negam. Seja como for, não é um processo “natural”, mas fruto de um processo longo e árduo de enfrentamentos, debates, negociações etc. No nosso exemplo, os livros didáticos são resultado de jogo de forças, para o qual concorrem o poder estatal, o mercado editorial, as finalidades sociais da escola, os interesses dos professores e das famílias, grupos de poder defensores de ideologias particularistas etc. Esse entorno político, portanto, não define a partir de uma vontade arbitrária o que deveria ser o conteúdo dos livros didáticos, mas a partir de uma amálgama de forças contraditórias.

O terceiro âmbito destacado por Ivor Goodson refere-se ao que ele denominou “definições pré-ativas”. Em uma apropriação bastante livre das contribuições do autor, gosto de pensar no duplo sentido de sua definição. Em um primeiro sentido, que me parece mais fiel a sua formulação teórica, as definições pré-ativas são parte da herança do passado que ajudou a moldar uma determinada disciplina ou o currículo. Esses parâmetros estão inscritos em uma trajetória histórica que marcou não só o formato e a estrutura das disciplinas escolares, mas também o que a sociedade e, em especial, os professores, pensam delas. Não por acaso é constante o debate sobre o que deveria ou não ser ensinado, em que perspectiva, com quais métodos etc., sempre em nome da inovação e contra o passado. Trata-se de uma constante tensão entre o momento presente da escola e os amplos processos que a ajudaram a se definir com os padrões que hoje mantém. Em um sentido amplo, isso seria também parte de uma tradição seletiva que nós pouco conhecemos, mas cujo resultado os grupos sociais assumiram como um fato.

Outro sentido para pré-ativo eu localizo na ação dos professores que antecedem as práticas das salas de aula. Nesse caso, trata-se de uma ação dos docentes para filtrar aquilo que o currículo prescrito – programas, livros etc. – definiu como necessário para ser ensinado. Nesse âmbito, no qual os professores mobilizam sua experiência, suas próprias necessidades e ainda não foram confrontados com os interesses dos alunos, o currículo sofre um

processo de reelaboração que muitas vezes escapa ao controle das autoridades educativas. De todo modo, o autor nos lembra que a prática sempre é herdeira de uma história (GOODSON, 1991).

O quarto e último nível proposto por Goodson se refere às definições intelectuais. Nesse plano o autor não nega a produção de ideias, concepções, pressupostos etc. que ajudariam a definir o currículo prescrito, podendo advir tanto de intelectuais, no sentido estrito do termo, quanto de técnicos, professores, políticos etc. que formulam ideias sobre o que e como deveria ser o currículo. Podemos reter o exemplo daquele movimento genericamente chamado de “Escola Nova” no Brasil. Muito se escreveu sobre a necessidade de reformar a educação, das inovações pedagógicas, da modernização do ensino, sendo que em muitos aspectos essa vasta produção se materializou em propostas curriculares no âmbito do Estado. Se aquelas ideias vingaram ou não nas práticas escolares, se os professores foram ou não afetados por aquelas definições, só os estudos históricos poderão demonstrar. De todo modo, nesse âmbito são desenvolvidas retóricas legitimadoras e fundamentos racionais selecionados *de e para* a escolarização, que ajudam a definir sua estrutura institucionalizada.

O que nos propõe Goodson, então, do ponto de vista da pesquisa sobre a história do currículo e das disciplinas, é compreender o currículo como tradição inventada, lugar de produção e reprodução social onde as prioridades político-sociais são soberanas (1991). Ele sugere, recorrendo à noção proposta por Eric Hobsbawm e Terence Ranger, “a continuidade com um passado histórico adequado”. Assim, para Goodson, o desconhecimento da história e da construção social do currículo implica na “manutenção da mistificação e da reprodução da forma e do conteúdo do currículo tradicional” (Ibid., p. 16). Por isso, estudar a história do currículo é um imperativo político. Metodologicamente, o autor sugere o estudo de três níveis de estudos históricos:

1. A história de vida ou individual;
2. A história grupal e/ou coletiva: profissões e/ou comunidades que configuram matérias e/ou disciplinas;
3. O nível relacional: as diferentes trocas nas relações entre grupos e entre indivíduos e grupos.

Sua proposição exige cuidados com os procedimentos históricos, uma vez que o reconhece a força da Sociologia na tradição dos estudos curriculares. Assim, propõe questionar noções confortáveis de continuidade e/ou ruptura; sugere cuidados com o tratamento do eventual, do singular, advogando que é preciso alguma generalização em relação ao estatuto histórico do currículo; questiona as grandes teorias que desconsideram a empiria de estudos de média e pequena escala e, por fim, afirma a necessidade de estudar a complexidade da ação e da negociação ao longo do tempo. Para ele, quando critica os exageros dos anos 1970 ao atribuírem ao professor e à sala de aula uma autonomia que ambos não têm, a matéria escolar é, historicamente, uma “fortaleza inexpugnável” (Ibid., p. 30). Daí sua preocupação com o estudo do currículo escrito como um parâmetro da prática, aspecto que nega qualquer perspectiva conspiratória em relação à definição curricular; antes, o define em marcos claramente políticos, sem superestimar as possibilidades dos professores escolares.

3. André Chervel: as disciplinas escolares como possibilidade de compreensão da cultura

Uma das referências mais visitadas pelos estudiosos que se ocupam da história das disciplinas escolares, André Chervel (1998), é um dos grandes responsáveis, se não o grande responsável, pela cunhagem de uma noção que inundaria os estudos em História da Educação: *cultura escolar*, ainda que ela ganhasse destaque pela obra de Dominique Julia (2001). Mais que uma noção abstrata advinda de um esforço teórico que precedeu o trabalho de pesquisa, essa noção nasceu das preocupações do autor com a compreensão histórica do ensino da língua francesa, mais especificamente sua ortografia. Ao investigar modos de fazer dos professores por meio de documentação variada, o autor concluiu, pela capacidade criativa da escola frente àquilo, o que autoridades e sociedades esperavam do processo de escolarização.⁷ No esteio

⁷ Guardadas todas as proporções, é preciso observar que, já na década de 1950, no Brasil, Antonio Cândido chamava a atenção para a necessidade de os pesquisadores acadêmicos conhecerem a

das suas críticas, estão as teorias da reprodução, da desescolarização e várias outras que tinham a escola como lugar do sempre igual a favor do *status quo*. Mirando as contribuições da Sociologia, da Filosofia e da Pedagogia, Chervel argumentaria que a escola é uma instituição viva, com uma dinâmica particular, que não é simples e mecanicamente determinada pelos jogos de poder extraescolares. Lugar de uma vida muito própria, que guarda as marcas de um processo muito singular, a formação das novas gerações, a escola não apenas transmitiria cultura, mas também a produz. Essa produção pode, segundo o autor, ajudar a inverter uma visão tradicional, mostrando que, estudando a cultura, entenderemos a escola e vice-versa.

Percorrendo o que considera a emergência da noção de disciplina como “ginástica intelectual” após a I Grande Guerra Mundial, o autor tenta desnaturalizar o uso do termo e mostrar como está historicamente marcado, criticando tanto a história da pedagogia quanto a ideia de que existem saberes de referência que definem o que seria uma disciplina.⁸ Para ele, a história das disciplinas,

Diante dessas duas correntes bem instaladas, se encarrega de estabelecer que a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência [...] a escola cria e recria os seus próprios saberes. (Chervel, 1990, p. 181).

Ao criticar a redução das disciplinas escolares às metodologias, que representariam um esforço de vulgarização, de simplificação de determinados “saberes científicos de referência” para as gerações mais jovens, o autor argumenta:

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do

dinâmica da escola e os modos de fazer dos professores. Sem isso, segundo o autor, seria impossível compreender a escola como uma estrutura viva (CANDIDO, 1983).

⁸ Nesse aspecto, a obra de Chervel estabelece uma interlocução clara com a noção de *transposição didática*, bastante disseminada pelos trabalhos de Yves Chevallard (1991). Para este autor, as disciplinas escolares seriam um tipo de “vulgarização” ou “simplificação” das chamadas “ciências de referência”, as quais, por um amplo processo de decomposição que envolve vários agentes sociais, chegariam às escolas em sua forma “didática”. Ou seja, as disciplinas seriam um subproduto do saber científico, algo definitivamente rechaçado por Chervel ou Julia.

conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir [...] quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns “saberes eruditos”, ela se arriscaria a não cumprir a sua missão. (Ibid., p. 182).

Com considerações como esta, o autor defenderia que as disciplinas escolares são artefatos culturais relativamente autônomos em relação ao entorno social, sustentando a necessidade dos estudos históricos para o entendimento do desenvolvimento de cada disciplina escolar, independentemente da história da Pedagogia ou da ciência. Nesse sentido, argumentaria que são necessários três níveis de preocupação dos historiadores: como a escola produz as disciplinas; sua função ou suas finalidades e seu funcionamento (Ibid.). Nesse ponto, defende que cada disciplina escolar é uma entidade *sui generis* e portadora de uma *economia interna* que deverá ser plenamente esmiuçada pelo estudioso interessado em compreendê-la historicamente. Para o autor, um dos grandes e mais importantes problemas para o entendimento histórico de uma disciplina escolar está na compreensão clara das finalidades que presidem a escolarização. Essas finalidades não são apenas pedagógicas, mas podem ser também religiosas, morais, sociopolíticas, culturais, psicológicas etc. Ou seja, contra uma tradição que compreendeu a escola apenas como reprodutora do conhecimento produzido em outras instâncias sociais, Chervel defende que ela produz cultura a partir de um conjunto muito amplo de funções entrecruzadas.

Se quisermos um exemplo, quando se ensinou ao longo da história a língua portuguesa, nem sempre as finalidades daquele ensino se resumiam à proclamada necessidade de aprender corretamente a língua materna, no caso do Brasil. Foi possível ensinar valores, atitudes e formas de socialização que tinham nos parâmetros da língua apenas um suporte para outros ensinamentos, independentemente do que pensavam disso os gramáticos, os linguistas, as autoridades ou a sociedade. Isso porque a escola enfrenta problemas de instrução, mas também de educação; existem diferentes realidades escolares; há um descompasso entre os programas oficiais e as práticas escolares, entre

outros problemas.⁹ Para o autor, ao contrariar uma ampla tradição de pesquisas que visavam a dimensão estrutural do ensino,

Não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino. [...] A definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão “por que a escola ensina o que ensina?”, e não pela questão à qual muito frequentemente nos apegamos: “que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?” [...] O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica. (Ibid., p. 190-191).

Nesse ponto, o autor reclama de forma contundente a necessidade de considerarmos a importância dos docentes na definição da disciplina; o papel da tradição e a relação entre docentes e finalidades do ensino. Assim como o fizera Ivor Goodson, Chervel defenderia que “A instauração das disciplinas ou das reformas disciplinares é uma operação de longa duração” (Ibid., p. 197). Nesse sentido, chama a atenção para que, nos estudos históricos, atentemos para a constituição de uma corporação de especialistas; a tensão entre a formação continuada e possível inércia docente; os fatores de solidez e estabilidade da disciplina escolar; o movimento de mudança e transformação das disciplinas; os interesses dos alunos e a dupla função real da escola na sociedade. Esse índice de preocupações permitiria ao estudioso das disciplinas escolares conhecer seu desenvolvimento histórico na sua inteireza, não repetindo as velhas fórmulas de tomar a história de uma disciplina pelas histórias dos seus conteúdos, ou do seu ensino, apenas. Para o autor, a

⁹ Observe-se a atualidade e a permanência do debate sobre as finalidades da escola. Na recente 38ª Conferência Mundial da Unesco, em Paris, houve uma clara oposição entre os defensores do direito à aprendizagem, capitaneados por grandes grupos empresariais (alguns internacionais) e alguns países europeus, EUA e Japão, e aqueles que defendem o direito à educação, entre eles o Brasil. Prevaleceu a segunda perspectiva como proclamação geral, na medida em que a educação como direito pressupõe um esforço de formação das novas gerações, não apenas sua instrução. O documento seguiu as deliberações do Fórum Mundial da Educação, realizado em maio de 2015 na Coreia do Sul, que tentou definir metas mundiais para serem alcançadas até 2030. Apesar dos parâmetros de avaliação internacionais, que claramente ajudariam a definir o currículo, a ênfase de Chervel na vida da escola e nas práticas dos professores e dos alunos permite sugerir que nenhuma proclamação internacional seria capaz de definir o que seria, na prática, a disciplina escolar. Talvez as repostas para o que muitos consideram o fracasso da educação devam ser buscadas em outros lugares ou aspectos, entre eles a “grande” política, sua falta de interesse pela educação e as condições objetivas para boas práticas pedagógicas nas salas de aula (infraestrutura das escolas, salário e carreira docente, qualidade da formação dos professores etc.), e não ingenuamente nos currículos, como querem fazer crer grandes conglomerados empresariais e parte do grande mídia. Ver: <<http://unesdoc.unesco.org/>>.

disciplina escolar é um artefato cultural extremamente complexo e necessita de um inventário muito amplo e rigoroso de perguntas para que possamos minimamente conhecer seus meandros.

Ao discutir o que podemos chamar de constituintes de uma disciplina, Chervel reflete sobre um aspecto fundamental para os historiadores. Haveria traços comuns entre as diferentes disciplinas? Para ele é importante compreender sua organização interna, de modo a capturarmos a presença do “novo” (a inovação) e do “velho” (a tradição) juntos, no seu interior. Como Goodson, sugere que o reformismo pedagógico pouco compreendeu sobre o desenvolvimento histórico das disciplinas.

Embora possamos dizer que Chervel desenvolveu um modelo metodológico que trata a disciplina como um “tipo ideal”, a ponto de defender que nem todo saber ou conhecimento pode ser “disciplinável” (Ibid., p. 216), é importante reconhecer que seu modelo, nascido de sua prática empírica, é uma importante baliza para os estudos sobre a história das mais diversas disciplinas. Ele definiria os componentes de uma disciplina escolar como sendo: a exposição pelo professor ou por um manual de um conteúdo determinado; práticas de exercitação; práticas de motivação e incitação ao estudo e provas de natureza avaliativa. Mostrando a dinâmica histórica das disciplinas escolares, Chervel chamaria a atenção para a relação entre a estabilidade e a transformação das disciplinas suscetíveis de serem ensinadas, seu processo de especialização, a noção de solidariedade didática e a ambiguidade de algumas rubricas, aspecto particularmente explorado por Dominique Julia.

Para Julia, o historiador das disciplinas deveria estar atento para o fato de que uma rubrica, qualquer que seja, nem sempre define a mesma coisa em diferentes tempos históricos. Por exemplo, mesmo que a língua portuguesa esteja nos currículos há mais de um século no Brasil, ela pode ter significados, ensinamentos e finalidades diferentes em cada tempo. Da mesma forma, mesmo que a rubrica não esteja declarada, elementos constituintes de uma disciplina podem estar presentes nos currículos, como podemos inferir da educação moral e cívica, que já foi uma disciplina no sentido formal do termo, com nome próprio, mas também já esteve diluída num conjunto de outras práticas

escolares, inclusive disciplinares, sem que um nome específico a designasse (JULIA, 2002; TABORDA DE OLIVEIRA & BIANCHINI, 2017).

André Chervel e Dominique Julia são dois dos principais autores que representam a disseminação de uma forma de inquirir historicamente as disciplinas escolares nos marcos de uma histórica cultural da sociedade. Nos estudos brasileiros recentes, talvez sejam os autores mais recorrentemente citados. Sem dúvida, sua contribuição se evidencia pela disseminação da noção de *cultura escolar*, que procura pôr em evidência o caráter dinâmico da instituição escolar, tão negligenciado pela Pedagogia, pela Filosofia ou pela Sociologia da Reprodução. Com isso, os autores não negam o diálogo entre a escola e a sociedade, como supõem alguns estudiosos açodados. Ao contrário, o que Chervel propõe é inverter certo sentido da tradição:

Não é raro que essa mutação disciplinar seja então imputada à influência, ao pensamento e à ação de determinado grande nome da ciência, da psicologia ou da pedagogia. O estudo preciso dos fenômenos inerentes ao sistema educacional e a cronologia exata da disciplina, ao contrário, frequentemente põem em evidência o papel desempenhado pelo estrito mecanismo da cultura escolar e da cultura da sociedade. Resta estabelecer as responsabilidades exatas de uns e outros, sem aumentar excessivamente o papel das ideias pedagógicas, como se tornou hábito de longa data (1990, p. 219).

Mesmo 30 anos após suas primeiras reflexões, e diante do conjunto às vezes compulsivo de tentativas de reforma dos currículos, não é demais lembrar que:

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola. (1990, p. 219).

4. A nova história das ciências e o estudo histórico das disciplinas escolares: uma nota

Uma terceira perspectiva de estudos que vem orientando muitos trabalhos sobre a história do currículo e das disciplinas tem seu raio de

preocupações definido pelo estudo das chamadas “disciplinas científicas”. Na verdade, essas preocupações decorrem da renovação dos estudos no âmbito da história da ciência, sobretudo aqueles desenvolvidos por Bruno Belhoste (1995) e Dominique Pestre (1996) na França, para quem a “velha” história da ciência centrada nos grandes nomes, feitos ou fatos – ideias ou “descobertas” científicas – deu lugar a uma nova historiografia, que considera a pluralidade de histórias das ciências e questiona sua tradicional noção unívoca.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da ciência não seria linear ou mesmo fruto do gênio, mas pautado por um estado permanente de conflitos – controvérsias – de forte cariz político. A ciência, na sua configuração histórica, não existe independentemente do poder, da economia ou da cultura; é movida por interesses de grupos e subgrupos sociais, bem ao estilo do que propôs Goodson em relação ao currículo, e não é portadora de nenhuma “aura” mágica especial. Pestre admite que esse âmbito de compreensão adveio, nos idos da década de 1980, tanto dos resultados do estudo de Thomaz Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*, quanto das contribuições de alguns historiadores ligados à história social inglesa. Contudo, segundo o autor, esse impacto dos chamados “historiadores profissionais” parece ter sido ínfimo na França.

Seja como for, cabe destacar que essa nova forma de conceber a história das ciências projetou novas luzes sobre a história das disciplinas escolares, na medida em que ajudou a desconstruir a ideia de que existia uma ciência inequívoca, a qual, segundo a tese dos defensores da transposição didática, se espraiaria pelas salas de aula na forma de uma “simplificação”. Ora, se a própria ciência é um fenômeno histórico plástico, dinâmico e isento de consensos, então como poderíamos supor que as chamadas “disciplinas científicas” seriam uma mera adaptação dos resultados das ciências de referência para o universo escolar? Nessa direção, um estimulante caminho de estudos tem sido oferecido por diversos pesquisadores brasileiros: o estudo da “materialidade escolar”, no que se refere a artefatos, instrumentos, materiais etc. Com maior ou menor inspiração nos pressupostos da nova história das ciências, que tenta definir novos objetos e novas abordagens não só para a história das ciências como para o estudo histórico das disciplinas científicas, esse estudo considera a relação entre ciência, seu ensino, instrumentos

científicos e sua história, a análise das práticas e sua diversidade, além da sua dimensão utilitária; a variedade de regimes de validação dos conhecimentos; a tecnologia literária expressa nos códigos, na linguagem e na escrita da ciência, incluindo as iniciativas de divulgação científica; e a história das organizações e escolhas técnico-científicas, do mercado consumidor de ciência (PESTRE, 1996).

No caso brasileiro, podemos lembrar os trabalhos do professor Wagner Valente (2001), centrado sobretudo na história da educação matemática e sua ênfase nos exames, nas provas, nos livros etc.; os trabalhos do professor Kazumi Munakata (2012), que têm dado grande ênfase à educação dos sentidos pelas “coisas” como uma das grandes viragens na história do currículo; além dos estudos da professora Katya Braghini (2016) sobre os instrumentos científicos como vetores do ensino desde o século XIX. Em todos esses casos, o currículo e as disciplinas são investigadas pela via da sua dimensão material, sejam os livros, os instrumentos/equipamentos, os exames, os espaços etc., renovando as formas de compreender historicamente o desenvolvimento e a estabilização das chamadas “disciplinas científicas”.

Essa direção de estudos permite pensar em uma profusão de abordagens e possibilidades de pesquisas que inter-relacionam necessariamente a dimensão micro e macrocontextual da história e tomam a ciência – e seu ensino – como lugar de luta cultural. A diversificação da história das ciências nas últimas três décadas, com consequências para a história das disciplinas responsáveis pelo seu ensino, considera a ciência como uma instituição ligada à história geral da sociedade, como uma prática e um fazer, e não só como um universo de conceitos e abstrações.

Assim, esses estudos, ao darem relevo à história do ensino das ciências em uma perspectiva renovada, se contrapõem a uma imagem da ciência simplista e virtuosa, assim como à idealização sobre seus sentidos, dando destaque ao cotidiano e local, ao trivial e ordinário, às suas finalidades sociais e cognitivas, à dimensão material tanto quanto ao pensamento científico, buscando compreender os contraditórios modos de fabricação/legitimação do saber (PESTRE, 1998). Essa perspectiva se nega a conservar e supervalorizar a dimensão teórica e abstrata que tanto marcou a tradicional história da ciência

como a tradicional história das ideias pedagógicas sobre o currículo e as disciplinas escolares, permitindo uma abordagem de diferentes orientações sobre a história do ensino das ciências.

5. Balanços são possíveis?

Este trabalho de introdução não pretendeu ser original. Nem poderia sê-lo! Além de muitas reflexões, análises, resenhas das obras dos autores e das perspectivas referidas que continuam a ser publicadas, pelo menos quatro referências básicas já se ocuparam de mapear esse “campo de estudos”: o da professora Circe Bittencourt (2003), provavelmente umas das primeiras tentativas de síntese, no Brasil, das diferentes vertentes que afetaram os estudos sobre a história das disciplinas escolares e que inscreve em perspectiva histórica sua chegada por aqui no fim da ditadura; o trabalho de Ana Galvão e Marcilio Souza Jr. (2005), que traça um mapa geral desses estudos em relação à História da Educação; o artigo do professor Antonio Viñao (2008), que dá relevância à história dos manuais escolares como a contribuição original dos pesquisadores espanhóis para o estudo do currículo e das disciplinas; e os estimulantes trabalhos de Maria do Carmo Martins (2007, 2010), sendo o segundo apresentado nos marcos do Endipe, em Belo Horizonte, no qual a autora procura diferenciar as perspectivas de pesquisa nesse domínio, ressaltando as contribuições de Goodson para pensarmos a escola e o currículo nos marcos da política. Aliás, a autora é uma das mais destacadas pesquisadoras neste campo no Brasil. Assim, considerando o público destinatário deste dossiê, para finalizar essa apresentação, me interessa problematizar algumas questões.

Além do diagnóstico de que a história do currículo e das disciplinas escolares se converteu em uma das grandes modas acadêmicas dos tempos recentes, não apenas no Brasil, não é demais lembrar que as grandes linhas de investigação apresentadas ainda são as referências fundamentais nesse âmbito, o que nos pede atenção para o risco da hipostasia da teoria e da reflexão metodológicas. Cabe perguntar: a despeito das décadas que nos separam das primeiras formulações dos autores destacados, por que continuamos a usar basicamente estes como referência – às vezes como

argumento de autoridade – dos novos estudos sobre a história das disciplinas? Se a história é disciplina de contexto, aspecto inúmeras vezes ressaltado por Ivor Goodson, quais seriam as especificidades brasileiras no tocante à possibilidade de compreendermos o desenvolvimento histórico de diferentes disciplinas? Dada a nossa complexidade política, cultural e geográfica, não seria necessário pensar em outros termos a possibilidade de investigar a história do currículo, tensionando os modelos teóricos apresentados? Ou, de fato, as disciplinas escolares estariam definidas pelos imperativos de uma mesma e única forma escolar, de caráter universal?

Por exemplo, muito se escreveu sobre o ensino secundário no que se refere à necessária equiparação de outras instituições com o Colégio Pedro II. Muito se escreveu a respeito e muito se repete este fato. Mas como, em realidade, se dava essa equiparação do ponto de vista curricular? Seria um excelente tema de pesquisa se extrapolássemos o estreito limite da documentação legislativa e burocrática. Afinal, será que as disciplinas de outros estabelecimentos equiparados ao Pedro II eram, de fato, similares no que se refere aos muitos aspectos que definem o currículo, segundo Goodson ou Chervel, por exemplo? Mesmo em relação à educação primária, é possível inquirir as diferentes modalidades de escolarização que conhecemos e fugir da nossa dependência da história dos grupos escolares e do modelo graduado. Não poderia advir daí outra forma de pensar a história do currículo e das disciplinas? Por exemplo, analisando as escolas reunidas ou isoladas?

É comum um conjunto de clichês em relação às contribuições desses autores, principalmente no que se refere à vinculação a uma história social no caso de Goodson, ou a uma história cultural no caso de Chervel. No entanto, penso que isso ocorre em grande medida, porque nos acostumamos a rotular o pensamento e fixá-lo em escolas teóricas, seja lá o que elas possam significar. Como é possível reconhecer, as preocupações dos dois autores nascem dos interesses pela compreensão dos ensinamentos reais praticados nas escolas, e não de departamentos acadêmicos de pesquisa afeitos às separações rigorosas no estilo “nós contra eles”. Isso os aproxima, em alguma medida. Inclusive, a propalada ideia de que Chervel se dedica à dimensão interna da escola enquanto Goodson à dimensão estrutural é apenas ilusória. Ambos os autores são claros ao situar a escola em um amplo arco de relações com a sociedade e

chegam a valorizar os professores como artífices privilegiados dos estudos sobre o currículo. Chervel mostra claramente um conjunto de imperativos estruturais que afeta a escola e sobre os quais agem os professores. Goodson, ainda que mais afeito ao currículo prescrito, não nega em nenhum momento a capacidade inventiva dos professores, inclusive tomando seu próprio exemplo.

Mas eu gostaria de destacar um aspecto diferenciador na obra dos dois principais referentes da história das disciplinas escolares no Brasil. Goodson inequivocamente enfatiza a dimensão política da negociação curricular. Eu não negaria que ela está presente, também, na obra de Chervel; mas para aquele, a política é um imperativo, enquanto para este, ela se dilui na cultura. Esse detalhe poderia ter pouco efeito prático (é claro que isso depende das lentes e dos interesses de cada pesquisador), mas, na verdade, a ênfase de Goodson nos alerta que a cultura não se produz ou se move independentemente dos jogos de poder que, em sociedades como a brasileira, são marcados por relações de força profundamente desiguais. Em Chervel isso está presente de maneira atenuada, como se fosse um truísmo, enquanto para Goodson é um fator preponderante da definição curricular, até porque a política é a arena da gestão dos interesses, das expectativas e das necessidades de diferentes grupos que dispõem de diferentes condições para disputar o poder. Nesse sentido, parece-me que as contribuições de Goodson, sem fazer *tabula rasa* da cultura, evidenciam que nem todos participam com as mesmas condições na definição curricular e na gestão da escola.

No caso brasileiro isso me parece bastante estimulante. Afinal, com a expansão do acesso à escola básica definida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), grupos sociais muito diferentes exigirão uma forma de conceber a relação com o conhecimento também muito distinta daquela que estamos acostumados a propor. Podemos simplesmente ignorar a experiência desses grupos e dos indivíduos que os constituem e impor algo como um “currículo mínimo” que pretensamente lhes garanta o direito à educação.

A questão é: quem definirá esse mínimo? Os acadêmicos? O ministro da educação? O presidente da república? Qual sua abrangência? Qual o lugar da diversidade cultural e regional na configuração do currículo? Como serão tratadas questões como a desigualdade econômica, que expulsa muitas

crianças e adolescentes da escola, dificulta o acesso aos produtos da cultura e marginaliza grandes contingentes de jovens? Como estabelecer parâmetros curriculares em uma sociedade na qual pululam as diferenças étnicas, de gênero, de classe, as quais normalmente são segregadas pelo pensamento oficial e não raramente objeto e discriminação e violência? De que tipo de currículo precisam esses jovens que promovem e experimentam a diferença? Daquele que prepara para o subemprego, fundado em meia dúzia de noções utilitárias? Como imaginar que um Conselho Nacional de Educação capitaneado por grandes empresas prestadoras de serviços educacionais (sic!) delibere um currículo que contemple os interesses, os valores e os conhecimentos de todos os diferentes grupos sociais? Enfim, a definição curricular, constantemente em “crise”, parece nos fazer ver que um dos grandes problemas da escola, hoje, seja o estabelecimento claro das suas finalidades, definidas a partir de interesses às vezes poderosos.

Daí a lembrança de que, embora seja um artefato cultural, o currículo jamais pode ser entendido fora da esfera da política, aspecto obsessivamente lembrando por Ivor Goodson. Temos que levar muito a sério quando um ministro de estado se arvora no direito de estabelecer certos conteúdos para uma base comum curricular, ou quando determinados grupos denunciam historicamente o que chamam preconceituosamente de “ideologia de gênero”.

1. Textos de referência (disponíveis na internet) sobre a história do currículo e das disciplinas escolares: Referências básicas

Esta lista de referências oferece ao leitor uma visualização da forte presença dos estudos sobre a história do currículo e das disciplinas escolares na História da Educação. Para o iniciante, lista um conjunto de textos que considero cobrir satisfatoriamente esse domínio de estudos e pesquisas. Para o pesquisador mais experiente, procura compartilhar algumas eleições feitas por mim ao longo desses quase 20 anos que venho me dedicando à sua história. Como toda seleção, ela se deu a partir de algumas ênfases e omissões, bem ao sabor de Raymond Williams. Primeiramente, salvo pouquíssimas exceções, não considere os textos publicados em anais de eventos. A razão é simples: não se trata de um balanço quantitativo da

produção, ou mesmo de um estado da arte preciso. No geral, em eventos da área de História da Educação, encontramos alguns trabalhos sofisticados, mas muitos trabalhos incipientes ou reiterativos. Além disso, buscar por todos os trabalhos que tratam do tema nos anais ou sítios dos eventos implicaria um tipo de investimento que julguei desnecessário para os propósitos desta apresentação. Assim, em relação aos eventos, listei apenas aqueles trabalhos que considero de grande relevância para o debate, seja pela qualidade daquilo que propõem como novidade, seja pela capacidade de fazer balanços minuciosos sobre este campo.

Claro está que provavelmente não cobri todas as novidades editoriais recentes, sobretudo no formato de livros. Aqui também é preciso reconhecer que isso requereria um esforço desproporcional aos meus propósitos, além de, provavelmente, inócuo. Isso porque, como pude discutir, muito do material “novo” que tem sido publicado pouco inova de fato, se limitando a iluminar uma determinada base empírica – normalmente programas de ensino – com as reflexões teóricas dos autores aqui apresentados. Pode ser interessante como estudo de caso, algo fundamental para esse domínio investigativo, mas pouco impactante do ponto de vista de novas reflexões e inovações metodológicas.

Em relação aos periódicos, uma parte significativa dos textos mais recentes está disponível na internet e é de fácil acesso. Aquilo que é mais difícil encontrar, e mais relevante, segundo o meu juízo, está aqui listado, ou mesmo disponibilizado. Das dez primeiras referências sugeridas, nove estão disponíveis na rede. A outra, o livro organizado por mim e por Serlei Fischer Ranzi, é aqui disponibilizado. Esses textos considero “obrigatórios” pelo seu caráter introdutório a um novo domínio de pesquisas, sendo alguns deles obras coletivas. A ideia é aproximar a discussão sobre o currículo e as disciplinas escolares em perspectiva histórica.

A seleção geral não se limita à História da Educação no estrito senso, mas se estende à teoria curricular, à Sociologia, à Filosofia, a Didática, conforme cada subcampo permite indagar historicamente o currículo e as disciplinas escolares. Muitos dos textos listados são bastante reconhecidos, como os de Gimeno Sacristán, por exemplo; outros são do domínio dos especialistas, como o de João Roberto Moreira. De todo modo, segundo meus critérios, todos os textos referidos de alguma forma ajudam a pensar e a entender a construção

social do currículo e das disciplinas escolares. Oxalá essa listagem possa ajudar os pesquisadores, novos e já experientes, no desenvolvimento de suas investigações. Assim, em relação às dez obras referências básicas sugeridas, valem alguns comentários.

O texto de Andre Chervel tornou-se um “clássico” de alcance mundial quando se trata de inquirir a cultura escolar e a história das disciplinas. A primeira noção, inclusive, provavelmente aparece nas suas obras pela primeira vez, justamente para problematizar o caráter inercial da escola e afirmar o seu potencial criativo. Entre tantos aspectos da cultura escolar, para o autor são justamente as disciplinas escolares que permitem que a escola seja mais que uma caixa de ressonância do seu entorno. Ela, tanto quanto seria moldada pela sociedade, ajudaria a moldá-la. Posicionando-se contra as teorias crítico-reprodutivistas, o autor lança uma nova perspectiva heurística em relação à escola, suas finalidades e suas práticas, tendo a história das disciplinas e de cada disciplina – no seu exemplo, a Gramática Francesa – como um guia para compreendê-la em suas múltiplas facetas.

De Yves Chevallard se pode afirmar que ele ajudou a problematizar o lugar das disciplinas escolares em relação à sociedade e as ciências de referência. Tomando a matemática como base o autor percorreu um caminho que propõe mostrar que por uma série de decomposições ou acomodações feitas em muitas esferas do mundo social, aquilo que seria o saber científico se (re)configura e se torna “escolarizável”. Ou seja, de alguma maneira os saberes de referências seriam “transpostos” para a ambiência escolar, graças a uma série de disputas, conflitos, embates que movem diferentes grupos de pressão, dos especialistas, passando pelas instâncias governamentais, até chegar às famílias, aos professores e aos alunos.

Em outra perspectiva, mas que não negligencia a dimensão política que dá suporte ao currículo e às disciplinas escolares, Ivor Goodson propõe um modelo no qual procura capturar a “trajetória histórica” das disciplinas escolares. Observando com atenção que nem toda disciplina escolar tem um saber científico prévio de referência, o autor mostra como a evolução das disciplinas se dá a partir de um uso comum ordinário por determinados grupos sociais, até o seu processo de definição acadêmica. Nesse processo, recursos,

status e jogos de poder vão definindo lentamente as transformações no interior de cada disciplina, e do currículo como um todo.

No âmbito mais preciso do ensino de Ciências, e contrapondo-se às formas tradicionais de pensar a História da Ciência, Dominique Pestre sugere uma incursão pela história das práticas menos que pela história das ideias científicas. Nesse sentido parece fecundo capturar como o ensino das ciências está encharcado pelo fazer comum dos cientistas como uma comunidade de especialistas que disputam entre si a primazia pelo certo, o inequívoco o comprovável. O autor lança luzes também sobre os critérios de validação do discurso científico, contribuindo para desnaturalizar sobre aquilo que se produz no âmbito científico e, que de alguma forma, adentra a definição curricular. Assim, se as chamadas “Ciências” não são “naturais”, mas fruto de uma história multifatorial na sua definição, o mesmo se pode dizer do estatuto histórico de cada disciplina escolar.

Outra referência importante é o dossiê História da Matemática. Isso porque o considero um esforço de sistematização de estudos de caso que poucos temos visto no Brasil. Assim, o conjunto dos seus artigos permite tanto vislumbrar o desenvolvimento histórico de uma pluralidade de formas de pensar as Matemáticas e os seus ensinamentos, como também importantes referências em relação aos suportes empíricos, as bases historiográficas e aos conceitos mobilizados. Nesse sentido, assim como as demais indicações, não creio que seja útil apenas para aqueles que têm os seus interesses de estudo e pesquisa voltados para o ensino daquela disciplina, mas para todos que enveredam pelo estudo histórico das disciplinas escolares como um todo.

Já, o texto de Antonio Viñao foi sugerido porque articula duas dimensões. Primeiro, tece amplas considerações gerais sobre a emergência dos estudos sobre a história do currículo e das disciplinas, mapeando os seus principais marcos fundadores, aqui já explorados. Mas, em segundo lugar, porque tenta situar a particularidade das pesquisas sobre os livros didáticos como uma contribuição dos pesquisadores espanhóis para o incremento deste âmbito de estudos. Dado que os livros didáticos, sejam como objeto ou como fonte, estão entre os objetos mais estudados, hoje, no Brasil, entendo a contribuição do professor Viñao como fundamental.

O livro disponibilizado na íntegra, organizado por Serlei Maria Fischer Ranzi e eu, cumpre um papel importante na medida em que foi um dos primeiros esforços de publicação no Brasil em relação a um mapa geral sobre o tema. Nele estão representados estudos de caso sobre diferentes disciplinas escolares, tais como Matemática, Geografia, Língua Espanhola, História, Educação Física, Educação Moral e Cívica, Física, além do texto introdutório de Circe Bitencourt, percorrendo o surgimento destes estudos e os seus efeitos na história da educação brasileira. Como está esgotado, e ainda hoje é bastante procurado, entendemos que seria de grande valia a sua disponibilização gratuita como parte desse esforço de divulgação/balanço do campo.

Da mesma forma, o dossiê *Historia del Curriculum (I)*, publicado na espanhola Revista de Educación, pode ser considerado um marco nos estudos sobre esse tema, por reunir trabalhos de autores que indagam em diferentes chaves analíticas o sentido dos estudos históricos sobre o currículo. Nele comparecem autores das tradições de estudos aqui identificadas, sendo que muitos dos textos se referem às possibilidades metodológicas de indagação das disciplinas escolares em chave histórica. Nele encontramos, inclusive, o texto de David Hamilton sobre os primórdios da escolarização moderna, fundamental para a compreensão do sentido histórico assumido pela organização do saber que desaguaria na moderna invenção do currículo.

Fecha o conjunto de sugestões o texto de Rosa Fatima de Souza, muitíssimo citado. A sua importância reside no fato não apenas da autora ser provavelmente a maior referência nos estudos históricos sobre o currículo no Brasil, mas também por se tratar de um dos primeiros esforços de sistematização histórica sobre a construção do currículo na escola primária brasileira, tomando São Paulo como referência básica. A autora captura a passagem de um tipo de currículo ligado à tradição, a outro de forte acento renovador e modernizador, ainda que em muitos casos limitado pela sua própria grandiosidade.

Essas sugestões, reitero, decorrem do que eu entendo ser essencial para adentrarmos nos domínios da história do currículo e das disciplinas, tanto em relação aos seus pressupostos teórico e historiográficos, como em relação à sua potência como estudo de casos que podem fecundar as formas de estudo e pesquisa sobre a escolarização e a sua relação com a sociedade,

sempre em chave histórica. Certo que eles são apenas a porta de entrada deste domínio, na sequência tento oferecer um conjunto de referências mais abrangentes e, tanto quanto possível, mais atualizado, com destaque à produção brasileira, mas não a ela restrita.

Referências Bibliográficas

ARENDR, Hanna. A crise da educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BELHOSTE, Bruno. *Les Sciences dans l'enseignement secondaire français*. Paris: INRP, 1995a.

_____. *Resume de l'exposé de Bruno Belhoste au Service d'Histoire de l'Éducation*. Paris: INRP, 1995b.

BITENCOURT, Circe Maria. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

BRAGHINI, Katya. Ensino híbrido ou ensino franqueado? 2015. Disponível em: <<https://www.pensaraeducacaoempauta.com/katya-13mar>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. O que os instrumentos científicos nos contam sobre a educação dos sentidos, na passagem do século XIX para o século XX? In: BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (Org.). *Diálogos sobre a educação dos sentidos na história*. Curitiba: UFPR, 2016. No prelo.

BURKE, Peter. *História e Teoria Social*. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. *Uma história social do conhecimento II: da Enciclopédia à Wikipédia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. *Educação e sociedade*. 12. Ed. São Paulo: Nacional, 1983.

CHERVEL, André. *La Culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

_____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, n1, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique, 1991.

DARNTON, Robert. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da *Encyclopédie*. In: _____. *O grande massacre de gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DOSSIÊ. História da Matemática: história de uma disciplina. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.11, n.34, 2011. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=280>

DOSSIÊ. Historia del curriculum (I). *Revista de Educación*. Madrid, 295, 1991.

DOSSIÊ. Historia del curriculum (II). *Revista de Educación*. Madrid, 296, 1991.

DOSSIÊ. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

_____. La construcción social del curriculum: posibilidades y ambitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*. Madri, n. 295, p. 7-37, maio/ago. 1991.

_____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v.1, n. 1, p. 9-42, jan./jun. 2001.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-71.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. *Pro-Posições*. Campinas, v. 18, n. 2, p. 39-50, maio/ago. 2007.

_____. *História social das disciplinas escolares: desafios acadêmicos e políticos*. Belo Horizonte: Endipe, 2010.

MOREIRA, João Roberto. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*. Rio de Janeiro: Inep, 1954.

MUNAKATA, Kazumi. Que coisa é a coisa das lições de coisas? In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (Org.). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: UFPR, 2012, p. 21-26.

PESTRE, Dominique. Les sciences et l'histoire aujourd'hui. *Le débat*, Paris, n. 102, p. 53-68, nov./dez. 1998.

_____. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens. *Cadernos IG/Unicamp*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 3-56, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 52. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>

SOUZA JÚNIOR, Marcilio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; BIANCHINI, Paolo. Educação política no Brasil e na Itália: duas histórias, muitos problemas comuns. *História da Educação*, Pelotas, 2017 (no prelo)

TAKAHASHI, Fábio. Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 out. 2015, Cad. Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

THOMPSON, Edward. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VALENTE, Wagner Rodrigues. (Coord.). *Os exames de admissão ao ginásio (1931-1969): arquivos da escola estadual de São Paulo*. São Paulo: FAPESP; PUC, 2001. CD-ROM.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 18, p. 173-215, 2008.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

Referências complementares

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.

ALVES, Cláudia; MIGNOT, Ana Chrystina (Org.). *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet; SBHE; FAPERJ, 2012.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. Joanna Francesa e Dorian Gray: passagens, paisagens e fronteiras em nomes, retratos, currículos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 2(53), p. 115-128, maio/ago. 2007.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará (1922-1923): as normalísticas e a pedagogia da Escola Nova*. Campinas: Alínea, 2009.

BELHOSTE, Bruno. *Culture scolaire et histoire des disciplines*. *Annali di Storia Dell'Educazione e Delle Istituzioni Scolastiche*. Brescia, v. 12, 2005.

BELHOSTE, Bruno; GISPERT, Hélène; HULIN, Nicole (Org.). *Les sciences au lycée: un siècle de reformes des mathématiques et de La physique en France et à l'étranger*. Paris: INRP, 1996.

BENCOSTTA, Marcus Levy. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa: tendencias emergentes en historia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Unesp, 1996.

CHERVEL, André. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris RETZ, 2008.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CHOPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa: tendencias emergentes en historia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Petrópolis: Vozes, 2004.

CORBALÁN, Maria Alejandra (Coord.). *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Buenos Aires: Biblos, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar*. la historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

DALABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Udesc, 2001.

DOSSIÊ. Historia del curriculum. *Revista de Estudios del Curriculum*. Barcelona, v. 2, n. 1, enero 1999.

DOSSIÊ. Historia de las disciplinas escolares. *Anuario de Historia de la Educación*. Buenos Aires, n. 5, 2004.

DUSSEL, Inês. Escuela e Historia em América Latina: perguntas desde la historia del curriculum. *Revista del Instituto de Investigaciones em Ciências de la Educación*, Buenos Aires, v. 2, n. 2, 1993.

ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

____ (Ed.). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: Ceince, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. Histórias de escolarização: reformas, currículos, disciplinas e práticas. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2009.

FERRAZ, Márcia Helena Mendes. *As ciências em Portugal e no Brasil (1772-1822): o texto conflituoso da química*. São Paulo: Educ; Fapesp, 1997.

FERREIRA, Marcia Serra; GOMES, Maria Margarida; LOPES, Alice Casimiro. Trajetória histórica da disciplina escolar Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968). *Pro-Posições*, Campinas, v. 12, n. 1 (34), p. 9-26, mar. 2001.

FIGUERÔA, Silvia F. de M. (Org.). *Um olhar sobre o passado: história das ciências na América Latina*. Campinas: Unicamp: São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

FOURQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANKLIN, Barry. La historia del curriculum en Estados Unidos: status y agenda de investigación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 39-57, maio/ago. 1991.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da. *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999., p. 109-126

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

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995b, p. 63-78.

_____. *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2000.

_____. *Estudio del curriculum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

_____. *Historia del curriculum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995c.

_____. *Learning, curriculum and life politics*. New York: Routledge, 2005.

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

_____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 230-254, 1990.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/274>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 3-32, 1992a.

_____. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992b.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 19-41.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-109, 1990.

_____. Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França – séc. XIX e XX). *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, jan./jun.2000.

_____. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002, p. 33-78.

HILL, Christopher. *Origens intelectuais da revolução inglesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Educação musical: a concepção escolar para o ensino da música*. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 161-179.

KAMENS, David; CHA, Yun-Kyung. La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, v. 2, n. 1, enero de 1999.

LEPENIES, Wolf. *As três culturas*. São Paulo: Edusp, 1996.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Edierj, 1999.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Edusf, 2002.

_____. As humanidades em debate: reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003, p. 141-170.

_____. “Eu me lembro que escolhi...”: memória e poder na seleção dos conteúdos para o ensino. Abordagens no campo curricular. In: CORBALÁN, Maria Alejandra (Coord.). *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Buenos Aires: Biblos, 2005. P. 105-118.

_____. *História, currículo e prática pedagógica: sobre memórias e narrativas*. In: Anais da REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006.

_____. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *História do ensino de história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONFERÊNCIA, MESAS-REODONDAS E SIMPÓSIOS, 7., Goiânia, 1994. *Anais...* Goiânia: Endipe, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTIMER, Eduardo Fleury; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Editorial. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 7-10, jun. 2007.

MUNAKATA, Kazumi. Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio de La Flèche, mesmo admitindo que era “uma das mais célebres escolas da Europa”? In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil*: contribuições para o debate. Bragança Paulista: Edusf, 2003, p. 39-99.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de; FRAGOSO, Wagner da Cunha. História da matemática: história de uma disciplina. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 625-643, set./dez. 2011.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. Florianópolis: EdUFSC, 1999.

PESSANHA, Eurize; GATTI JÚNIOR, Décio. *Tempo de cidade, lugar de escola*: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”. Uberlândia: Edufu, 2012.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990). In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil*: contribuições para o debate. Bragança Paulista: Edusf, 2003, p. 255-298.

_____. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003b.

POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; CASTRO, Miguel Angel Pereyra-García (Coord.). *Historia cultural y educación*: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares, 2003.

REZNIK, Luis. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

ROSSI, Paolo. *A ciência e a filosofia dos modernos*. São Paulo: Unesp, 1992.

_____. *O nascimento da Ciência Moderna na Europa*. Bauru: Edusc, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel (Ed.). *La enseñanza*: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1989.

SILVA, Irineu. *História dos pesos e medidas*. São Carlos: EdUFScar, 2004.

SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Rita Cristina de Lages. As práticas de ensino da língua francesa em Minas Gerais na primeira metade do século XIX. In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de (Org.). *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 121-141.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Caderno CEDES*, Campinas, ano 20, n. 52, p. 9-28, nov. 2000.

STEINBERG, Jonathan. O historiador e a *questione della* língua. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (Orgs.) *História social da linguagem*. São Paulo: Unesp, 1997, p. 235-248.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Atividade e natureza: a educação física para o ensino primário. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará (1922-1923): as normalísticas e a pedagogia da Escola Nova*. Campinas: Alínea, 2009, 105-128.

_____. *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

_____. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária (finais do séc. XIX, início do séc. XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *A cultura escolar em perspectiva histórica*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: UFPR, 2012.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THOMPSON, Edward. Educação e experiência. In: _____. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 11-47.

TURINA, Keli Fernanda Rucco; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Educando a sensibilidade: a puericultura como alicerce da moral e do trabalho na Escola Maternal da Sociedade de Socorro aos Necessitados (Curitiba, 1928–1944). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.11, p.863-884, 2011.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

_____. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 16, p. 121-135, 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de (Org.). *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Lição de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade*. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, p. 74-87, 2000.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A disciplina matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003, p. 217-354.

_____. Osvaldo Sangiorgi e o movimento da matemática moderna no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 583-613, set./dez. 2008.

_____. *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 1999.

VERGER, Jacques. *Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII*. Bauru: Edusc, 2001.

_____. *Homens e saber na Idade Média*. Bauru: Edusc, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002, p. 335-355.

_____. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 87-116.

VIÑAO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 93-110, 1995.

_____. *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: IMCED, 1996.

_____. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Pedago, 2007.

VIÑAO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WARDE, Mirian Jorge. A padronização do ensino secundário moderno nos Estados Unidos. In: PESSANHA, Eurize; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”*. Uberlândia: Edufu, 2012, p. 171-201.

_____. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998.

_____. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: Freitas, Marcos César de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez;Edusf, 1997, p. 289-310.

WHITTY, Geoff. *Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics*. London: Methuen & Co, 1985.

WUO, Wagner. A educação do espírito: metodologia das ciências físicas e naturais. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará (1922-1923): as normalísticas e a pedagogia da Escola Nova*. Campinas: Alínea, 2009, p. 217-239.

XAVIER, Ana Paula da Silva. *A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso (1837-1889)*. Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados, 2004.