

*Um Projeto Social para o Currículo:
Perspectivas Pós-Estruturais*

Cleo H. Cherryholmes

O currículo como um campo de estudo não deriva, como muitos outros campos da educação, de outras disciplinas acadêmicas ou aplicadas. A psicologia educacional tem raízes na psicologia, a filosofia da educação na filosofia, o estudo das políticas educacionais na ciência política e a administração educacional nos campos aplicados da administração pública e privada. O currículo lida com problemas que são singularmente educacionais da mesma forma que o ensino tem suas próprias tarefas especiais. Mas o ensino confronta-se com a situação concreta de salas de aula, estudantes, conteúdo e professores. As tarefas enfrentadas pelo currículo são menos imediatamente urgentes.

Uma tal independência é rara. É invejável, entretanto, na medida em que a liberdade para traçar nosso próprio caminho, escolhendo e selecionando entre diferentes problemas e orientações, é valorizada. Mas há também custos. Há um senso de segurança, se não de certeza, quando é possível basear-se numa disciplina para orientar a pesquisa, para ajudar a identificar problemas "importantes" e para definir técnicas e metodologias aceitáveis de pesquisa. Dada a independência disciplinar fundamental do currículo não é surpreendente que sua história seja marcada por contínuas agitações e conflitos, porque é sempre possível questionar os propósitos, crenças, valores, pressupostos, metáforas e orientações que fixam sua direção e significado.

Várias metáforas relacionadas à morte e à enfermidade têm sido usadas para descrever o campo: em 1969, Schwab usou a palavra "moribundo";¹ em 1975, Huebner falou que o campo estava "agonizante";² em 1980, Jackson questionou a "existência" de um campo do currículo.³ Mas há uma série de contra-evidências, nesse período, de que o currículo está vivo e, se não está bem de saúde, ao menos "vai levando". Há debates acalorados envolvendo os "reconceptualistas", os "empiristas conceituais" e os "tradicionalistas".⁴ Além disso, continuam vivos os velhos debates positivistas,⁵ a fenomenologia, a teoria crítica, assim como outras formas de críticas.⁶ O currículo, pode-se concluir com

segurança, não está morto. Entretanto, é razoável perguntar-se se seus conflitos e discordâncias significam enfermidade, desintegração ou agonia. Estas metáforas, é o que argumentarei, resultam de uma concepção errônea do currículo e de sua dinâmica. Ademais, seus conflitos internos e suas agitações não são anômalos, mas caracterizam *todos* os campos de estudo.⁷ Apenas ocorre que a independência disciplinar do currículo exacerba esta condição.

Este ensaio propõe um argumento em resposta a duas questões. Por que o estudo do currículo tem sido tão turbulento e conflitivo? Qual é seu projeto central? O ensaio inicia com uma definição de currículo e uma breve introdução ao pensamento estrutural e pós-estrutural. (Uma vez que os argumentos pós-estruturais algumas vezes parecem estranhos para aqueles de nós treinados nas tradições analíticas, há uma breve introdução à lingüística estrutural a partir do trabalho de Ferdinand de Saussure). Descreverei, depois, o movimento conhecido como "ensino da estrutura das disciplinas", desencadeado no início dos anos 60, analisando-o pós-estruturalmente a partir das perspectivas de Michel Foucault e Jacques Derrida. Finalmente, discutirei o significado de tudo isso para o currículo e a educação.

Uma advertência, antes de prosseguir. Qualquer profissão opera simultaneamente em muitos níveis. Há os praticantes que implementam achados de pesquisa e se envolvem cotidianamente nas práticas do campo. Há os pesquisadores que tentam clarificar e ampliar o conhecimento do campo. Há os instrutores que ensinam a literatura, as normas e as práticas do campo aos novos ingressantes. Há aqueles que trabalham na elaboração, que trabalham, no caso do currículo, sobre novos materiais de sala de aula e sobre novas abordagens da organização da sala de aula e da escola. Estas distintas atividades têm discursos distintos, embora mutuamente reforçadores. Elas estão preocupadas com tarefas imediatas diferenciadas, embora tenham em comum propósitos e objetivos mais amplos. A preocupação deste ensaio é com o conhecimento, os propósitos e os objetivos do currículo; centro-me, em última instância, na forma como um movimento particular propôs-se a organizar o campo; por que foi convincente por um tempo; e por que falhou em cumprir suas promessas. Esta análise ajudará a clarificar a dinâmica do estudo do currículo e a desenvolver o projeto social que lhe é central. Existem formas melhores e formas piores para empreender qualquer projeto e eu concluo com uma discussão de algumas das formas que são convincentemente melhores.

A tentativa de basear o ensino na "estrutura das disciplinas" nas escolas públicas influenciou a prática curricular cotidiana num grau maior ou menor, dependendo da matéria, do tamanho da escola, do nível e da educação dos professores, da região do país, do contexto escolar local, etc. Mas para que possamos controlar nossas atividades cotidianas em vez de sermos controlados por elas, devemos ser capazes de expressar o que é que estamos buscando. Meu

objetivo neste ensaio é iluminar e analisar o movimento curricular conhecido como a "estrutura das disciplinas", com o objetivo de explorar o significado e o propósito do currículo.

Currículo

Início com uma definição de currículo, derivada da literatura, que será ligeiramente alterada na seção final deste ensaio. Johnson definiu currículo como "uma série estruturada de resultados desejados de aprendizagem".⁸ Essa definição deve ser rejeitada. Ela foi selecionada em parte porque distingue entre currículo e ensino, mas este critério é equivocado porque supõe uma distinção categórica entre currículo e ensino *antes mesmo* que currículo seja definido. Obviamente sem uma definição de currículo não é possível saber se o currículo é distinto de ensino ou não.

Zais, baseando-se no trabalho de Taba, argumenta em favor de um *continuum* entre currículo e ensino, em vez de uma forte distinção:

A força central da concepção de currículo de Taba, entretanto, está em que os aspectos mais amplos (isto é, mais gerais) dos propósitos, conteúdo e método pertencem ao domínio do currículo, enquanto os aspectos mais próximos e específicos são apropriadamente atribuídos ao ensino e à instrução.

McCutcheon apreendeu o significado de Zais com resultados mais produtivos:

Por currículo quero significar *aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender* na escola, através tanto do currículo oculto quanto do explícito, assim como aquilo que eles não têm oportunidade de aprender porque certas matérias não foram incluídas no currículo — aquilo que foi chamado por Eisner de "currículo vazio".¹⁰

Aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender refere-se a comunicações e ações explícitas que são legitimadas e aprovadas. Aquilo que os estudantes *não* têm oportunidade de aprender refere-se àquelas coisas que estão fora do currículo. Esta definição refere-se à substância daquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender e às regras e procedimentos pelos quais aquelas oportunidades são proporcionadas.

Poderíamos ser tentados a criticar esta definição porque ela inclui tudo. Mas essa crítica, ao mesmo tempo que apreende o sentido da definição, deixa de percebê-lo. Ela apreende o aspecto de que, quando temos uma oportunidade

de aprender, nossa atenção é dirigida para um objeto e afastada de outros: quando os estudantes aprendem sobre a Guerra Civil Americana eles não estão aprendendo sobre a Revolução Francesa. Mas esta definição inclui tudo e não exclui nada? Não! Uma tal afirmativa deixa de compreender que aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender envolve a seleção de um objeto de estudo, tal como ele é apresentado, *assim como* a exclusão de outros objetos. Os estudantes aprendem tanto a partir das oportunidades excluídas quanto a partir daquelas que são fornecidas. Mas eles aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado objeto; esta distinção é importante. Uma tarefa para o estudo do currículo, nessa visão, consiste em descobrir por que e como oportunidades são fornecidas e por que outras oportunidades são deixadas de lado. O currículo é, em parte, um estudo daquilo que é valorizado e priorizado, assim como daquilo que é desvalorizado e excluído.

Uma visão estrutural do currículo

Por que o estudo daquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender seria tumultuado ou desesperador? A descrição que faço exige que pensemos no estudo do currículo como um sistema simbólico que pode ser analisado como se fosse um sistema de signos, nos termos da lingüística estrutural. Alguns pontos gerais sobre a análise estrutural em lingüística precisam de uma introdução. Primeiramente, uma definição:

O signo lingüístico une um conceito e uma imagem-som... Proponho reter a palavra *signo* para designar o todo e substituir *conceito e imagem-som*, respectivamente, por *significado e significante*.¹¹

Correndo o risco de sacrificar algumas nuances da formulação de Saussure, "significante" será substituído por "palavra" e "significado" (embora o termo "significado transcendental" — a ser explicado brevemente — seja retido) por "definição" ou "conceito". Em segundo lugar, outra lição estrutural é que "o vínculo entre significante [palavra] e significado [definição ou conceito] é arbitrário".¹² A convenção social atribui palavras a definições ou conceitos: por exemplo a palavra "árvore" é atribuída a "uma planta maderífera perene, tendo usualmente um único tronco principal, geralmente com alguns poucos ramos ou mesmo nenhum". (Esta definição e as que se seguem são extraídas do *Webster's Seventh Collegiate Dictionary*). Em alguns casos as palavras, definições e conceitos são atribuídos a objetos. Em francês a palavra para "árvore" é *arbre*. À medida que nos movemos de uma linguagem para outra, a palavra para um conceito ou objeto continua a mudar.

Em terceiro lugar, os signos não existem fora de um sistema lingüístico. Em quarto lugar, o valor de um signo é determinado por suas relações com outros signos:

A linguagem é um sistema de termos interdependentes, no qual o valor de cada termo resulta tão-somente da presença simultânea de outros.¹³

"Rendimento escolar", por exemplo, é definido em relação a objetivos, conteúdo, normas ou padrões, e assim por diante. Por si mesma a palavra "rendimento" não tem valor lingüístico algum. Tampouco, digamos, um "objetivo educacional" seria inteligível fora de um contexto de estudantes, conteúdo, e ensino.

Finalmente, o valor lingüístico de um signo não está contido numa presença isolada, mas numa série de diferenças entre signo e signo:

Tudo se resume a isto: na linguagem existem apenas diferenças... Prova disso é que o valor de um termo pode ser modificado sem que seu significado ou seu som seja afetado, tão-somente porque um termo vizinho foi modificado.¹⁴

A análise estrutural preocupa-se com signos, não com objetos. Ela está preocupada com práticas significantes, com a forma como a linguagem é organizada e usada, não com a verdade. Que pode a análise estrutural nos dizer sobre currículo?

A abordagem estrutural dos sistemas de signo está preocupada com as categorias e classificações de uma argumento, mito, romance, poema particular, ou no presente caso, da teoria curricular, do conteúdo do livro didático, guias curriculares, testes, e assim por diante. A análise estrutural identifica quais signos estão incluídos, agrupados, excluídos, etc. Ela pode ser pensada como expondo uma série de conjuntos lingüísticos em que cada signo designa um conjunto e cada conjunto é definido pelo que inclui e exclui. A forma pela qual um dado sistema agrupa as coisas e as coloca em hierarquias ou em oposições determina seu significado, assim como a orientação global do próprio sistema. O significado de qualquer sistema dado, de acordo com a análise estrutural, pode ser discernido por meio de uma identificação das definições ou conceitos atribuídos a palavras e das hierarquias de valores e oposições que elas criam. A análise estrutural expõe o sistema constituído pelos signos.

Os seguintes pares de termos em oposição mostram alguns dos exemplos de termos ou conjuntos lingüísticos que estruturam o currículo: sucesso/fracasso, teoria/prática, conceito/fato, centrado no aluno/centrado na matéria, alfabetizado/analfabeto, cognitivo/afetivo, organização/desorganização, sín-

tese/conhecimento de coisas específicas, sociocêntrico/egocêntrico, etc. As prioridades e valores de um sistema de signos podem ser determinados a partir do conhecimento de qual termo de um par é valorizado, e isto é geralmente representado colocando-se o termo valorizado em primeiro lugar. Diversas abordagens curriculares valorizam o primeiro termo, em detrimento do segundo, em muitos dos pares precedentes.

Na prática, o valor lingüístico de uma palavra pode ser determinado através de um dicionário. Para a palavra "realizar", por exemplo, é dada a definição "trazer a uma conclusão exitosa: conseguir". Naturalmente, pode-se perguntar que definições estão vinculadas a "conclusão" e "conseguir". Para "conclusão" é dada a seguinte definição: "um julgamento com base em raciocínio, a consequência necessária de duas ou mais proposições tomadas como premissas", ou "resultado, produto". Para "conseguir" é dada a definição: "fazer completamente, executar" ou "chegar a (uma medida de tempo ou distância)". Uma definição transforma-se numa série de palavras, cada qual com sua própria definição e a cadeia de relações torna-se indeterminadamente ampla.

Numa perspectiva mais ampla, não é muito satisfatório dizer que o significado de um sistema de signos é fixado por um processo pelo qual toda palavra está relacionada a uma definição que, por sua vez, se torna uma palavra (ou palavras) que está (estão) relacionada(s) a outras definições e assim por diante, num processo sem fim. Onde paramos? Ou: onde começamos? O significado, em muitos sistemas de signo, é fixado por um apelo a uma idéia ou conceito que transcende o sistema de signos, fornecendo, portanto, estabilidade a seus significados. Isso é chamado de "significado transcendental" ou "significado semântico transcendental". Eagleton escreve:

Ocorre que, a partir desse jogo de palavras, certos significados são elevados, pelas ideologias sociais, a uma posição privilegiada, ou tornam-se os centros ao redor dos quais outros significados são obrigados a girar. Considere, em nossa própria sociedade, Liberdade, Família, Democracia, Independência, Autoridade, Ordem, e assim por diante.¹⁵

Leitch sugere que outros candidatos à origem da verdade, outros nomes para "significado transcendental", são "a palavra falada, a voz da razão ou a palavra de Deus".¹⁶

Que significados, em currículo, têm passado por transcendentais? Ou, dito de outra forma, que significados têm nos sido passados como transcendentais? Os candidatos incluem o "sistema" de Tyler, a Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom, a abordagem baseada na estrutura das disciplinas e o "prático" de Schwab. Pode ser rapidamente demonstrado que os candidatos a significado transcendental, no campo do currículo, arranjam as prioridades de

valor em pares binários. Qual termo é valorizado depende de qual significado transcendental é rei/rainha por um dia. Uma análise estrutural da taxonomia de Bloom revelaria os seguintes pares: teoria/prática, conceito/fato, centrado na matéria/centrado no aluno, organização/desorganização, cognitivo/afetivo e síntese/conhecimento de coisas específicas, em que o primeiro termo é valorizado em relação ao segundo. A análise de algumas versões da educação humanística revelaria algo parecido com o seguinte: centrado no aluno/centrado na matéria, prática/teoria, afetivo/cognitivo. Não está claro por que razão, no campo do currículo, essas e outras oposições podem ser revertidas e novamente revertidas, dependendo do significado transcendental reinante. É menos provável que isso ocorra em outros campos (tais como administração ou psicologia educacional) porque seu significado é fixado, em parte, por disciplinas acadêmicas fora da educação profissional, mesmo que a a ligação não seja explícita. Os significados privilegiados que organizam outros campos também mudam, mas com frequência dão a aparência de estabilidade ou ao menos de evolução lenta: não se têm noticiado ultimamente muitas revoluções kuhniannas nesses campos. Um dos argumentos da análise que Kuhn faz das revoluções científicas, embora seja raramente lido dessa forma, é que um paradigma dominante funciona como um significado transcendental até que seja derrubado e substituído.¹⁷

Uma análise estrutural do campo do currículo ajuda a compreender a forma como o campo é (ou tem sido) conceitualmente organizado, quais são (ou têm sido) as tarefas centrais do campo e como os curriculistas devem proceder (ou têm procedido). Mas os pressupostos estruturais contêm elementos que podem, em última análise, enfraquecer as interpretações estruturais. O estruturalismo fundiu-se à crítica pós-estrutural e foi por ela sucedido.¹⁸ Duas das principais abordagens da crítica pós-estrutural serão agora esboçadas. Em seguida será feita uma análise do movimento curricular baseado na estrutura das disciplinas.

Uma visão pós-estrutural do currículo

A análise estrutural discute, em parte, questões sobre significados transcendentais. De onde vêm? Como são produzidos? Por que se originaram? Que afirmam? A mudança da análise estrutural para a pós-estrutural na crítica literária foi gradual, mas resultou em modos dramaticamente diferentes de análise e crítica. Culler descreve como a análise estrutural e uma certa forma de análise pós-estrutural funcionam:

Em termos mais simples, os estruturalistas tomam a lingüística como um modelo e tentam desenvolver "gramáticas" — inventários sistemáticos

de elementos e suas possibilidades de combinação — que dariam conta da forma e do significado de obras literárias; os pós-estruturalistas investigam a forma pela qual esse projeto é subvertido pelos mecanismos dos próprios textos. Os estruturalistas estão convencidos de que o conhecimento sistemático é possível; os pós-estruturalistas reivindicam conhecer apenas a impossibilidade desse conhecimento.¹⁹

Os desenvolvimentos contemporâneos na análise pós-estrutural datam dos anos 60 e podem ser identificados com as carreiras e os escritos de Michel Foucault e Jacques Derrida, embora certamente não estejam limitados a eles. Eles oferecem diferentes relatos do significado dos sistemas de signos e acabam por rejeitar grande parte daquilo que está contido na análise estrutural. Farei alguns poucos comentários sobre o pensamento de cada um deles, antes de passar para uma aplicação de suas formulações.

Michel Foucault

Foucault repetidamente rejeitou o rótulo de “estruturalista”. Ele se considerava um historiador dos sistemas de idéias e mapeou o desenvolvimento de sistemas de pensamento ou práticas discursivas tais como os que constituem as prisões modernas, as instituições mentais, os hospitais, a sexualidade, a economia política e a gramática geral, para mencionar apenas alguns.²⁰ As instituições sociais e políticas e as práticas discursivas, ele argumenta, são mutuamente constituídas:

As práticas discursivas não são pura e simplesmente formas de produzir discurso. Elas estão corporificadas em processos técnicos, em instituições, em padrões de comportamento geral, em formas de transmissão e difusão e em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm.²¹

Foucault estava interessado em analisar o discurso e sua produção histórica, cultural, política, econômica e lingüística. Ele estava preocupado com a forma como os discursos são constituídos pelas instituições e como eles as constituem. O objetivo é dar conta de como um texto vem a ser o que é e não “explicá-lo” ou “interpretá-lo” ou dizer o que ele “realmente” quer dizer.

Em sua primeira fase ele se referia a seu trabalho como uma “arqueologia do conhecimento”.²² Isso foi mudado, mais tarde, para uma “genealogia das idéias”.²³ A metáfora genealógica expressa uma rejeição clara da análise sincrônica que o estruturalismo, em sua formulação clássica, favorecia. A arqueologia sugeria algo demasiadamente estático. Foucault descreveu as longas, lentas,

quase imperceptíveis, mudanças nas práticas discursivas, que foram ocasionalmente alternadas com conflitantes disjunções que transformaram significados em sistemas de signos. É inevitável, argumenta Foucault, que os discursos sejam materialmente produzidos por arranjos sociais, políticos e econômicos específicos. Eles não são simplesmente construções idealistas. As práticas discursivas não podem ser desligadas de seu contexto histórico. Especificamente, uma prática discursiva — um conceito que está no centro do trabalho de Foucault — é:

Um corpo de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram para um dado período, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de operação da função enunciativa.²⁴

As regras de um discurso governam o que pode ser dito e o que deve permanecer impronunciável. Suas regras identificam quem pode falar com autoridade e quem deve escutar. Elas são anônimas porque não existe nenhum autor identificável, assim como tampouco têm uma origem clara.²⁵

Vejam como isto funciona no currículo. Nós, como estudiosos do currículo, estudamos discursos que formam esse campo, tais como teoria social, filosofia da ciência, organização escolar, psicologia do desenvolvimento, disciplinas acadêmicas, etc. Depois que, certificadamente, dominamos o discurso do currículo, nos permitem ou nos pedem que falemos com autoridade sobre currículo (ou até nos pagam para isso). Mas não temos nenhum acesso direto às origens do discurso. Nos termos de Foucault, tornamo-nos “locutores anônimos” ou, como diz Shapiro:

Seria apropriado, na visão que Foucault tem da questão, reverter a noção familiar de que as pessoas fazem afirmações e dizer que as afirmações fazem pessoas.²⁶

As implicações desse argumento para a prática social são enormes e dramáticas. Gostamos de pensar que estamos no controle da prática educacional e de que ela é organizada na base de afirmações verdadeiras. Mas a verdade não pode ser falada na ausência do poder e cada arranjo de poder tem suas próprias verdades.

A verdade é uma coisa deste mundo: ela é produzida apenas em virtude de múltiplas formas de constrangimento. E ela induz efeitos regulares de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela aceita e que ela faz com

que funcionem como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que nos permitem distinguir entre afirmações falsas e verdadeiras, os meios pelos quais cada uma delas é sancionada; as técnicas e procedimentos que atribuem valor na aquisição da verdade; o *status* daqueles que são encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.²⁷

A verdade é historicamente situada. Os discursos dominantes determinam o que conta como verdadeiro, importante, relevante e o que acaba por ser falado. Os discursos são gerados e governados por regras e poder. A possibilidade de separar o significado de um sistema de signos das condições que o produziram é rejeitada. Pode ocorrer que a relação entre uma palavra e uma definição ou conceito seja arbitrária, como afirmam os estruturalistas, mas essas configurações arbitrárias são produzidas por fatores históricos, culturais, políticos, econômicos e lingüísticos.

Jacques Derrida

Uma segunda forma de crítica pós-estrutural está associada com a obra de Jacques Derrida e centra-se no texto escrito. Essa crítica contesta a asserção de que o significado de um texto está localizado em suas oposições e nas cadeias de palavras e definições identificadas pela análise estrutural. Uma poucas sentenças do livro *Gramatologia* esclarecem onde Derrida começa:

Não há significado que escape, mais cedo ou mais tarde, ao jogo das remessas significantes, que constitui a linguagem. O advento da escritura é o advento do jogo, o jogo entrega-se hoje a si mesmo, apagando o limite a partir do qual se acreditou poder regular a circulação dos signos, arrastando consigo todos os significados tranquilizantes, reduzindo todas as praças-fortes, todos os abrigos do fora-de-jogo que vigiavam o campo da linguagem. Isto equivale, com todo o rigor, a destruir o conceito de "signo" e toda sua lógica.²⁸

Lembremos que a lógica do signo de Saussure ligava palavras e definições, de um lado, e significados transcendentais (de sentido fixo), do outro. Derrida argumenta que o significado não é centrado ou fixo porque está preso num jogo de referências entre palavras e definições. Isso pode ser visto em textos escritos que dão a aparência de estabilidade, mas não têm centro algum, nenhum significado transcendental, nenhum sentido semântico transcendental. Os significados estão dispersos, indo da palavra para a definição, para as definições de palavras na definição, e assim por diante. Essa dispersão de significados destrói o conceito estrutural de signo de Saussure. Ler é, em parte,

uma busca, seguindo traços de significado num texto. Uma conseqüência da dispersão de significados num texto é que as categorias de inclusão e exclusão que são propostas se *desconstroem*, se rompem.

Derrida escreve num outro trabalho: "Tentei sistematizar uma crítica desconstrutiva precisamente contra a autoridade de sentido inscrita nos significados transcendentais".²⁹ Significados transcendentais representam compromissos de um sistema de signos. A crítica desconstrutiva expõe esses compromissos e, no processo, mostra como a lógica do texto se confunde e se contradiz a si mesma. Eagleton formula isso da seguinte forma:

Algumas vezes esses sentidos [significados transcendentais] são vistos como a *origem* de todos os outros, a fonte do qual fluem; mas essa é uma forma curiosa de pensar, pois para que esse sentido alguma vez fosse possível, já deviam existir outros signos.³⁰

Em termos simples, a idéia de um significado transcendental é uma ficção. Pode-se argumentar, entretanto, que as disciplinas e profissões, incluindo o estudo e a prática do currículo, não são possíveis sem essa ficção. No currículo, temos visto uma sucessão de candidatos à posição de significado transcendental e muitas pessoas esperam, sem dúvida, que um deles surja para organizar agora e para sempre o estudo daquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender. Isso parece ser o que as pessoas têm em mente quando expressam desejos por uma teoria de currículo que nos diga o que fazer. Só podemos perguntar: como será uma tal teoria? Quanto durará?

É justo perguntar se a desconstrução promete uma base firme, imune a sua própria crítica. A resposta é simplesmente não. Derrida escreve: "Não creio que algum dia será possível *simplesmente* fugir da metafísica".³¹ Um significado transcendental é um compromisso metafísico, um compromisso que excede à justificação racional, científica, lógica. Estamos sempre presos num jogo de referências, em traços de significado, em significados dispersos na linguagem e adiados no tempo. A negação de um centro fixo enfraquece a noção estrutural de significado e dá origem ao termo *pós-estruturalismo*.

Esse é um argumento radical. Não é possível basear um texto em algo estável e fixo, situado além de si mesmo. O argumento derrideano representa um ataque fundamental à linearidade dos textos (curriculares, literários, filosóficos, etc.), ao significado como identidade, ao uso de termos primitivos (não-definidos) nos argumentos da linguagem natural e em teorias formais axiomáticas,³² ao apelo a conceitos privilegiados com a finalidade de dirigir um determinado discurso (como a hierarquia dos objetivos educacionais de Bloom, para dirigir a seqüência e o planejamento educacional) e à noção de que os textos falam com uma só voz e não com muitas. Enquanto Foucault argumenta

que o discurso não é nunca livre do poder e do interesse, Derrida mostra que a lógica dos textos não corresponde à sua retórica, que eles não são o que reivindicam ser. O argumento pós-estrutural afirma que discursos e textos, incluindo aqueles que constituem o campo do currículo, não são autônomos e fazem asserções fictícias.

Duas questões merecem atenção. Em que consiste o projeto desconstrutivo e o que ele significa para o currículo? Eagleton descreve a desconstrução dessa forma:

A desconstrução desenvolve a idéia de que as oposições binárias com as quais o estruturalismo clássico trabalha representam uma forma de ver que é típica das ideologias. As ideologias gostam de traçar fronteiras rígidas entre o que é aceitável e o que não é, entre eu e não-eu, verdade e falsidade, sentido e não-sentido, razão e loucura, central e marginal, superfície e profundidade.³³

O texto tem como referente não apenas o que está escrito na página impressa. Ele também inclui outras palavras e definições, outros traços da linguagem, que tornam possível atribuir valor e significado ao que está escrito. Para compreender um texto devemos nos movimentar entre o que está presente e o que está ausente, o que está escrito e o que não está escrito. Devemos ler tanto aquilo que está escrito num texto quanto seus silêncios. Os compromissos ideológicos de um determinado significado transcendental podem ser iluminados através de um exame das fronteiras do texto e da determinação do que está dentro e do que está fora. Já que o texto é um produto cultural, histórico, não será surpresa descobrir que ele reflete ideologias políticas e sociais dominantes.

Ryan descreve o texto como "o tecido ou teia de referências e relações diferenciais que recobrem tanto processos lingüísticos quanto o mundo histórico".³⁴ Eagleton caracteriza o texto como uma "complexa trama de signos, como sendo constituído de movimentos para trás, para frente, e para os lados, como o ausente e o presente da linguagem em seu processo real".³⁵ Levada à sua conclusão, a desconstrução afirma que aquilo que se coloca como o centro e a base de um sistema de signos como o currículo é uma ilusão, porque aquilo que está expresso pressupõe outros signos e símbolos que já existem e esses, por sua vez, pressupõem ainda outros. Se tentarmos remontar as idéias centrais a suas origens descobriremos que ou elas levam continuamente a idéias prévias ou então se contradizem mutuamente.

À primeira vista, os argumentos pós-estruturais de Foucault e Derrida podem parecer um tanto esotéricos e exóticos. Tem-se o direito de perguntar o que tudo isso tem a ver com currículo. Tentarei agora responder a essa questão,

utilizando a análise pós-estrutural para examinar uma importante perspectiva de planejamento e desenvolvimento de currículo.

Uma análise pós-estrutural da perspectiva conhecida como "Estrutura das Disciplinas"

A sucessão de idéias curriculares colocadas em ação desde a Segunda Grande Guerra e apresentadas como significados transcendentais demonstra duas coisas: que tem havido uma busca contínua de um centro fixo que sirva de fundamento para o pensamento e para os argumentos sobre currículo; e que ele não foi encontrado. No início dos anos 60, os educadores foram pressionados a basear seu ensino na estrutura das disciplinas acadêmicas. Sob muitas formas, esta foi uma das marcas do estruturalismo (no sentido amplo descrito acima) e do positivismo no pensamento curricular norte-americano. Centrarei minha discussão na prática discursiva de importantes educadores do início dos anos 60 e não no discurso de sala de aula, o qual seria, de qualquer forma, difícil de documentar.

Aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender é socialmente produzido e historicamente situado. O movimento curricular que enfatizou a estrutura das disciplinas surgiu de uma variedade de discursos que se entrecruzavam e se reforçavam.³⁶ É sempre fácil para os políticos e para as pessoas leigas proeminentes falar mal do sistema educacional, mas no final dos anos 50, a educação estadunidense estava particularmente vulnerável, devido ao constrangimento nacional em relação ao Sputnik I. Em 4 de outubro de 1957, a União Soviética lançou o primeiro satélite espacial. Isso foi visto como uma ameaça à segurança nacional dos Estados Unidos. Era importante para os Estados Unidos competir tecnologicamente com a União Soviética e permanecer à sua frente. Portanto, para o bem da segurança nacional e em nome do patriotismo, a educação pública tinha que ser melhorada.

Como as escolas poderiam ser melhoradas? Uma das abordagens apresentadas consistia em "voltar aos fundamentos educacionais". Mas tornar todo mundo competente em leitura, escrita e aritmética não salvaria a nação. Uma outra abordagem era tornar as escolas mais acadêmicas. O que os estudantes precisavam aprender devia ter um caráter acadêmico e refletir a estrutura das disciplinas. Esse tipo de abordagem talvez tenha sido mais claramente desenvolvido por Jerome Bruner.

Em setembro de 1959, um grupo de cientistas, acadêmicos e educadores importantes se encontrou em Woods Hole, em Cape Cod. A tarefa consistia em discutir como a educação científica nas escolas primárias e secundárias poderia ser melhorada. Em 1960, Bruner fez um relatório de suas deliberações e recomendações num livro pequeno, mas influente, *O Processo da Educação*.³⁷ Uma

das conclusões era que se deveria dar aos estudantes “uma compreensão da estrutura fundamental daquelas matérias que eles escolhessem estudar”.³⁸ Previa-se que se teriam, como conseqüência, quatro resultados:

- (1) compreender os fundamentos de uma matéria torna-a mais compreensível;³⁹
- (2) aprender princípios gerais ou fundamentais assegura que a perda de memória não significará perda total, que aquilo que permanecer permitirá reconstruir os detalhes quando for necessário;⁴⁰
- (3) compreender algo como uma instância específica de um caso mais geral — é isso que significa compreender um princípio ou estrutura mais fundamental — significa ter aprendido não apenas uma coisa específica, mas também um modelo para compreender outras coisas semelhantes que se possa vir a encontrar;⁴¹
- (4) reexaminar constantemente o material ensinado nas escolas elementares e secundárias, visando desenvolver seu caráter fundamental, pode estreitar a distância entre o conhecimento “avançado” e o conhecimento “elementar”.⁴²

Esse era um argumento persuasivo defendido por acadêmicos importantes. As vantagens eram óbvias para qualquer pessoa seriamente interessada no sucesso educacional: ensinar a estrutura de uma matéria atingia o centro do conhecimento disciplinar, era econômico em termos da quantidade de idéias a ser aprendida e era duradouro de duas formas: haveria uma retenção aumentada do que era aprendido e o que era aprendido se tornaria obsoleto mais lentamente por causa de seu caráter fundamental.

Dois outros discursos educacionais apresentavam convergência com o da estrutura das disciplinas e contribuíram para reforçá-lo. Um deles foi a conhecida “Taxonomia dos Objetivos Educacionais” de Bloom, que exerceu uma influência estrutural explícita sobre a educação. Nesse discurso, endossado por respeitáveis autoridades, os conceitos eram visto como superiores aos fatos; a compreensão ao conhecimento de fatos específicos; a aplicação à compreensão; a análise à aplicação; a síntese à análise e a avaliação à síntese. As categorias valorizadas e as categorias desvalorizadas no discurso dos objetivos educacionais não podiam ter sido expressas de forma mais clara. Com a Taxonomia isso ficava codificado e legitimado. Não havia uma estrutura apenas nas disciplinas, havia uma estrutura também nos objetivos educacionais. Em outras palavras, a Taxonomia dos Objetivos Educacionais explicitamente adotava uma abordagem estrutural dos resultados educacionais. Os conceitos eram mais valorizados que os fatos e a aprendizagem centrada na matéria era mais valorizada que a aprendizagem centrada no aluno. E o compromisso normativo consistia em organizar os objetivos educacionais de forma hierárquica. A taxonomia pressu-

punha, naturalmente, que a matéria tinha uma estrutura que permitia tal arranjo.

O outro discurso que contribuiu para esse movimento foi a conhecida abordagem de Tyler.⁴³ Um pouco mais que uma década antes, Tyler tinha aplicado princípios da administração científica à educação, mostrando aos educadores como pensar sistematicamente, como decidir entre diferentes objetivos, como listar experiências de aprendizagem, como organizá-las e como avaliar resultados. A abordagem de Tyler é uma aplicação clássica do estruturalismo à educação. É óbvio que os objetivos de aprendizagem por si mesmos pouco significam se não estiverem situados numa estrutura de experiências organizadas de aprendizagem e que a avaliação de objetivos de aprendizagem contribui para a instrução sistemática. De forma similar, um instrumento de medição usado para a avaliação, por si mesmo, tem pouco significado fora de uma estrutura de objetivos e de experiências de aprendizagem que possam permitir interpretá-lo claramente. Por si mesmo, cada fase do sistema de Tyler pouco significa; seu significado depende de suas diferenças em relação a outras partes do processo e das relações entre elas.

Em suma, o conhecimento disciplinar, os objetivos de aprendizagem e o currículo receberam interpretações estruturais. As disciplinas teriam estruturas fundamentais, as quais, se ensinadas, trariam benefícios poderosos e duradouros, desde que os objetivos de aprendizagem tivessem sido organizados de forma hierárquica e os passos sistemáticos da gerência científica tivessem sido aplicados à educação. Era difícil se opor à utilização da taxonomia de Bloom e da abordagem de Tyler como suportes do ensino da estrutura disciplinar, se é que essa oposição chegou a ser considerada. Tudo se encaixava. Tudo, de um ponto de vista curricular, parecia estar no lugar certo.

Nesse ponto, um analista foucaultiano poderia perguntar como poderia ter sido diferente. Discursos poderosos estavam em ação. Eles se reforçavam mutuamente. Bruner se baseava numa epistemologia positivista e num empirismo lógico, Bloom na psicologia educacional (também influenciada pelo empirismo) e Tyler na gerência científica (e eficiente). Dados os imperativos políticos de uma situação internacionalmente ameaçadora, o discurso estava posto, limitado e legitimado. Por uma série de razões, cada uma delas persuasiva e poderosa à sua própria maneira, ensinar a estrutura das disciplinas tinha-se tornado no momento o significado transcendental para o campo do currículo. Ela *centrava* o sistema; ela *fixava* o significado, no campo da educação. Trabalhando-se a partir da estrutura disciplinar, tudo podia ser arranjado, dos objetivos à avaliação. Em retrospecto, entretanto, a idéia da estrutura disciplinar estava amplamente baseada numa visão positivista do conhecimento cujos fundamentos filosóficos tinham-se desgastado na altura da década de 60.

A perspectiva baseada na estrutura das disciplinas parecia ter os seguintes pressupostos:

- (1) a estrutura do conhecimento disciplinar era logicamente coerente e completa;
- (2) o conhecimento disciplinar era logicamente válido e baseado em asserções de verdade, desde os primeiros princípios até às hipóteses testáveis;
- (3) o conhecimento disciplinar era factual e explicativo e não avaliativo;
- (4) a linguagem científica era neutra em relação a valores e passiva na descrição e explicação de fenômenos.

O primeiro e segundo pontos pressupõem uma distinção entre asserções analíticas e asserções sintéticas; o terceiro, entre fatos e valores; e o quarto, uma visão da linguagem como passiva e descritiva e não como ativa e avaliativa. Uma importante consequência da distinção analítica/sintética é que a conclusão, num argumento logicamente válido, segue-se *necessariamente* das premissas do argumento e *não* está sujeita a testes. Assim, se uma teoria ou explicação é estabelecida de uma forma dedutiva válida e se seus primeiros princípios são válidos, então suas conclusões também devem ser verdadeiras. É fácil compreender por que essa suposição é central para a abordagem estrutural do conhecimento disciplinar. As duas últimas suposições conceptualizam o conhecimento e a ciência como separados, de alguma forma, do mundo que está sendo descrito e explicado.

As contribuições de Quine à lógica moderna e as de Austin e Wittgenstein à filosofia da linguagem destroem as bases em que se sustentam essas suposições.⁴⁴ Quine sustentava que não era possível ver os argumentos da linguagem natural em termos de representação da verdade. Portanto, não se pode demonstrar que o conhecimento disciplinar seja logicamente completo ou que represente a verdade. Austin e Wittgenstein, de formas diferentes, mostraram que a fala é ação e não apenas descrição (Austin chamou isso de "falácia descritiva") e que o valor e os compromissos institucionais permeiam a linguagem e aquilo que é dito. A estrutura disciplinar, pois, não consiste de argumentos factuais passivos, que representem a verdade de uma forma não-ambígua e que exclua a avaliação. Era necessário um novo relato da estrutura disciplinar, mas ele não podia ser visto no horizonte.

Sem desanimar, Bruner e Phenix, entre muitos outros, promoveram currículos baseados em estruturas disciplinares que, supostamente, representavam a verdade, eram objetivos e cumulativos, embora a natureza precisa dessas estruturas, por boas razões, nunca fosse explicada. Em Woods Hole havia seis matemáticos, nove psicólogos, nove físicos e biólogos e oito pessoas que

representavam a história, os estudos clássicos, a medicina e a cinematografia. As questões que eles discutiram eram centralmente filosóficas, mas não houve a participação de um *único* filósofo. Estava sendo travada uma importante guerra cujos resultados eram importantes para uma abordagem estrutural das disciplinas, mas ninguém estava lá para fazer um relato das últimas batalhas ou sobre os mortos e feridos.

Aquilo que acabamos de descrever ilustra o argumento de Foucault de que o poder torna a verdade possível. Não se podia esperar que os argumentos de Quine, Wittgenstein, Austin e outras posições educacionais contrárias fossem obstaculizar o movimento da estrutura das disciplinas. A força motora estava fundamentada em exigências políticas internas e externas à educação profissional e não nos méritos substantivos dos argumentos.

A análise foucaultiana é um movimento contínuo que vai do discurso à história; que vai, por exemplo, do argumento de Bruner em favor da abordagem estrutural do currículo a eventos atuais na educação, passando por acontecimentos políticos nacionais e internacionais. O fato de a estrutura disciplinar ter se tornado um significado transcendental para o currículo foi um acidente da história que não teve um único autor. Uma vez em movimento, aquele movimento determinou *quem* podia falar e *o que* podia ser dito. Os curriculistas não estavam no controle de seus discursos; ao invés disso, as práticas discursivas dominantes ditavam quem era um curriculista. A prática discursiva tinha mudado e aqueles que antes tinham falado com autoridade sobre o currículo estavam do lado de fora e aqueles que anteriormente estavam do lado de fora do currículo, por exemplo, especialistas acadêmicos, estavam agora do lado de dentro. E não havia ninguém perguntando por que o racismo, o sexismo, a história dos trabalhadores, a história das minorias, a desigualdade ou a injustiça social não eram ensinados. A configuração de poder que vinha dos vários discursos, práticas e situações conferiam aos argumentos de Bruner, Bloom e Tyler efeitos de verdade. O poder, assim como a verdade, tinha falado porque o poder precedeu e tornou possíveis asserções que eram recebidas como verdade.

Uma análise desconstrutiva, à maneira de Derrida, centra-se menos no contexto histórico e mais no argumento. Que oposições binárias expressa uma abordagem como a da estrutura das disciplinas e como elas podem ser desconstruídas? A abordagem baseada na estrutura disciplinar pressupõe a existência de um corpo de conhecimento cumulativo, hierárquico. Aceitava-se que os especialistas nas diferentes disciplinas acadêmicas deviam estabelecer a pauta educacional, e suas suposições sobre a estrutura disciplinar levaram a um conjunto de categorias valorizadas/desvalorizadas: teoria/prática, conceito/fato, aprendizagem centrada na matéria/aprendizagem centrada no aluno, cognitivo/afetivo. Essas oposições separavam o que era central do que era marginal.

Como é possível desconstruir essas oposições? A respeito da oposição teoria/prática, escreve Ryan:

Toda teoria é ou uma teoria de uma prática passada a qual ela descreve ou então de uma prática futura, à qual ela está dirigida, além de ser ela própria uma prática. A prática pura é sempre, ela própria, uma certa teoria da prática.⁴⁵

Quanto à suposta superioridade dos conceitos sobre os fatos é bastante sabido que os conceitos científicos não são empíricos a menos que apontem para a possibilidade de observações factuais. Inversamente, as observações factuais só são possíveis dado um pano-de-fundo conceitual. Os conceitos e fatos apontam para coisas no mundo e se dependem mutuamente. Se os conceitos e os fatos são mutuamente constitutivos, somos levados a perguntar por que os educadores valorizam os conceitos científicos em detrimento dos fatos. Quando os conceitos disciplinares são valorizados em detrimento dos fatos, o mundo tal como conceptualizado pelos acadêmicos é privilegiado em detrimento de conceptualizações alternativas, tais como as artísticas, humanísticas, estéticas, pragmáticas, etc., e os fatos enfatizados por orientações alternativas são deixados de lado.

Quanto à aprendizagem baseada na matéria e à aprendizagem baseada no aluno, os aprendizes não existem sem matérias e uma matéria a ser aprendida não existe fora de aprendizes que a precedam. Quando as matérias são valorizadas em detrimento dos aprendizes, os interesses de certos aprendizes (os responsáveis pela constituição das matérias, os *experts*) são valorizados em detrimento dos interesses de outros aprendizes (os alunos). A oposição "centrada na matéria/centrada no aluno" simplesmente privilegia a primeira espécie de aprendizes, os *experts*.

Finalmente, chegamos à oposição cognitivo/afetivo. Supostamente, uma ênfase cognitiva valoriza o conhecimento "objetivo" e uma ênfase afetiva lida com valores, sentimentos, atitudes e opiniões. Mas uma orientação cognitiva não pode existir sem julgamentos de valor prévios que destaquem algumas cognições como mais importantes ou como mais dignas que outras. Aquilo que é cognitivo não pode ser produzido nem ensinado sem referência a alguma avaliação prévia. A oposição cognitivo/afetivo age para ocultar julgamentos prévios de valor. E esses compromissos ocultos são justamente aqueles sustentados pelas autoridades e pelos *experts*.

Na altura dos anos 70, uma série de contribuições ajudou a destacar as limitações da abordagem de currículo baseada na estrutura das disciplinas. Ela foi desconstruída, embora esse termo não fosse usado, quando se tornou amplamente reconhecido que as asserções retóricas de Bruner e Phenix, entre ou-

tros, ultrapassavam a lógica de seus argumentos. Primeiramente, como foi observado antes, o positivismo lógico e seu sucessor, o empirismo lógico, cada um dos quais tinha contribuído para a base epistemológica de uma abordagem curricular centrada na estrutura das disciplinas, não eram mais filosoficamente defensáveis. Não surgiu nenhuma interpretação alternativa da estrutura das disciplinas e, dada a publicação do influente livro de Kuhn, *A estrutura da revolução científica*, uma tal interpretação era extremamente necessária.⁴⁶ Em segundo lugar, os acadêmicos que procuraram, no início dos anos 60, mapear a estrutura de suas respectivas disciplinas, estavam longe de terem sido bem sucedidos em suas tarefas.⁴⁷ Em terceiro lugar, a situação política internacional *vis-à-vis* à União Soviética tinha mudado. Em quarto lugar, a política interna nos Estados Unidos estava agora dominada pelo Movimento dos Direitos Civis, pela guerra contra a pobreza e pela crescente controvérsia sobre o envolvimento militar dos Estados Unidos no Vietnã. A estrutura disciplinar não mais dirigia os esforços curriculares. Na altura dos anos 70, havia vozes, incluindo a de Bruner,⁴⁸ perguntando por que as questões sobre racismo, sexismo e desigualdade e injustiça social não eram discutidas nas escolas. (Na altura dos anos 80, essas demandas, por sua vez, tinham sido praticamente silenciadas, na medida em que a ordem tinha mudado para a busca da "qualidade" educacional). As forças externas à educação profissional estavam fazendo demandas que eram diferentes daquelas vocalizadas dez anos antes. O poder estava falando outra vez e desta vez contando uma história diferente. A verdade curricular não era mais produzida por *experts* disciplinares. A verdade curricular era agora produzida por ativistas sociais, por pessoas que protestavam contra a guerra, por educadores humanistas. As relações de poder designam quais asserções têm o efeito de verdade. Aquilo que é considerado verdadeiro e legítimo muda, se restabelece, se recoloca, à medida que o poder se move. Foi isso que aconteceu com o currículo.

Um projeto social para o currículo

Ensinar a estrutura das disciplinas é uma das propostas, entre muitas outras, que têm sido promovidas para centrar, organizar, fixar o significado e trazer coerência ao currículo. A história do campo do currículo pode ser lida como uma série de repetidas invasões de idéias organizadoras que dirigem a atenção por um tempo até que sejam expulsas pela próxima invasão. Cada novo invasor está além do controle do educador individual, reflete eventos políticos externos assim como internos à educação, representa ideologias contemporâneas proeminentes e pode ser desconstruído. Significados transcendentais propostos, tal como ensinar a estrutura disciplinar, recuam por, pelo menos, duas razões: primeiramente, os eventos materiais, externos, que estimularam sua

adoção desaparecem ou tornam-se menos pressionantes e/ou novos acontecimentos desarranjam o discurso e as práticas relacionadas — uma hipótese foucaultiana. Em segundo lugar, a persuasão organizadora de uma determinada idéia mostra-se, subseqüentemente, suspeita, seja devido à crítica direta seja devido à análise indireta — uma hipótese derrideana. O argumento foucaultiano tende a uma asserção sintética, empírica, enquanto o derrideano é mais analítico.

Em que consistem o currículo e a educação numa era pós-estrutural? O estudo e a prática do currículo determinam onde e em que bases as oportunidades de aprender são fornecidas e em que ponto a desconstrução daquelas oportunidades cessará. A construção e desconstrução circulam em torno de uma questão central: por que razão se deve oferecer oportunidades de aprender algo sobre um objeto, em primeiro lugar? Os currículos podem ajudar os estudantes a adquirir uma compreensão de seus discursos, de como o conhecimento e o poder se criam e se recriam mutuamente ou, então, eles podem se centrar na aceitação dos discursos existentes juntamente com suas oportunidades, constrangimentos e opressões singulares. As construções curriculares e as críticas desconstrutivas permitem que se façam julgamentos sobre objetivos, sobre experiências de aprendizagem, sobre sua organização e sua avaliação — todos eles necessários sob alguma forma, em algum momento, mas aos quais não devemos atribuir o *status* de significados transcendentais. Se a crítica pós-estrutural nos ensina alguma coisa é que devemos desconfiar das asserções argumentativas e das afirmações sobre conhecimento e sobre política baseadas em apelos à precisão, à certeza, à clareza e ao rigor.

Esse último argumento parece um pouco curioso, desconfortável e não-familiar porque se espera que os argumentos acadêmicos e profissionais comecem com uma questão e terminem com uma resposta. Os argumentos acadêmicos e teóricos conduzem à certeza e prometem a verdade, ao tentarem fixar a identidade daquilo que se está estudando. Por exemplo, supostamente a teoria do currículo deveria nos dizer *o que é o currículo* e, de forma autorizada, nos dizer o que fazer quando chegar a hora de desenvolver, implementar e avaliar o currículo. A lição pós-estrutural consiste em nos dizer para desconfiar dessa autoridade. Grande parte da sensação de falta de familiaridade e exotismo do argumento pós-estrutural se enfraquece quando é aplicado à vida cotidiana. O trabalho, as relações, as crenças, as habilidades e nós mesmos não somos idênticos de um dia para o outro, ou mesmo de um momento para o outro, ou de um lugar para o outro. Sempre existem diferenças. Teorias e princípios organizadores formulados como significados transcendentais são produtos da atividade humana e portanto são necessariamente marcados pelas incertezas e transitoriedade dos esforços humanos.

Pensemos na prática e na teoria social de forma alegórica. A prática social, neste caso o currículo e a educação, pode ser comparada à humanidade depois da queda. O que fazemos na vida cotidiana é negociado, comprometido, contingente, sujeito ao erro e ao defeito. Teorias e primeiros princípios prometem redenção. Existe a esperança e a expectativa de que a teoria nos dirá o que é bom e o que é verdadeiro, como fazer cálculos corretos e evitar o erro. Uma vez que a teoria é produzida pela humanidade em seu estado de queda não deve ser surpreendente, pois, que seja também caracterizada por incompletude, ambigüidade, erro e contradição.

Como devemos proceder? Tanto os construtores quanto os desconstrutores são necessários ao currículo e à educação. Alguns serão melhores na tarefa de construir, outros na de desconstruir. Os construtores devem compreender que aquilo que é construído é temporal, falível, limitado, comprometido, negociado e, em última instância, incompleto ou contraditório. Cada construção será, ao final, substituída. Os argumentos desconstrutivos devem ser formulados de forma que sejam seguidos de construção e que ela seja encorajada. O campo do currículo tem experimentado, involuntariamente, ciclos de construção e desconstrução. Esses ciclos têm sido interpretados como doença, agonia e anúncio de morte do campo. A esperança de se encontrar um propósito ou causa que fundamente o trabalho em currículo e em educação e fixe seu significado de uma vez por todas, entretanto, está mal colocada: trata-se de uma ficção. Entretanto, a busca contínua de significado e propósito e a subseqüente desconstrução dos candidatos que se apresentam não precisa ser causa para desespero. A compreensão de que essa é a natureza da história, da política e dos textos traz consigo importantes mudanças no pensamento sobre currículo e educação. Entretanto, se a estrutura — perdoem-me a utilização do termo — do currículo e a forma como ele se move continuar a não ser reconhecida, é provável que a euforia seja seguida por depressão, a depressão de euforia novamente e assim por diante, sem nenhuma base para uma compreensão ou um diálogo firme.

Se o discurso no campo do currículo for visto como fragmentado, puxado e empurrado, contraditório e incompleto, como respondendo a forças profissionais e políticas para além de nosso controle imediato, sujeito à desconstrução e se nós escolhermos constituir, de forma consciente, uma dialética da construção/desconstrução, a natureza do discurso curricular mudará. Em vez de falar principalmente sobre taxonomias de objetivos, estruturas de disciplinas e objetivos de aprendizagem, a conversação se voltará para a questão de que tipo de sociedade e escola queremos, sabendo muito bem que elas se constituem mutuamente. Por exemplo, queremos dar oportunidades de aprender a estrutura das disciplinas, em detrimento do ensino sobre as causas e conseqüências do racismo, do sexismo e da desigualdade e injustiça social? Se com-

paramos o argumento que Bruner formulou em 1960 e o que expressou em 1971 e 1973, de que as questões sociais deveriam estar no centro do currículo, poderemos ver o movimento de tração e retração. Cada argumento era persuasivo quando foi feito, mas as práticas discursivas e as estruturas sociais que tornavam cada argumento persuasivo nunca foram discutidas. Como chegar a ver o que existe por trás do discurso? Como chegar àquilo que estrutura o que dizemos? Por que escolhemos as palavras que escolhemos e fazemos as afirmações que fazemos?

Embora a análise pós-estrutural seja relativamente nova em discussões da prática social, embora ela não prometa nenhum significado transcendente, final, é ainda assim possível delinear como seria o currículo e a educação numa era pós-estrutural. Shapiro descreve o objetivo de uma prática social pós-estrutural:

Ao invés de ampliar o controle dominante, evidente na prática social de várias agências sociais, precisamos criar práticas discursivas alternativas, estruturas retóricas que constituam uma contestação aos padrões existentes de pensamento. *Precisamos de uma forma de pensar/falar que não permita ao poder nenhum lugar para se ocultar.*⁴⁹

Mas mesmo esta afirmação simples, direta, ilustra a dificuldade da tarefa. Se o poder torna a fala e a escrita possíveis, então o apelo de Shapiro descontrói, porque o poder precede o pensamento/a fala. Existe sempre a possibilidade de que o poder esteja se ocultando, emboscado em algum lugar, por detrás do que é dito. Dado que não é possível separar a fala do poder, que se pode esperar da prática curricular e educacional?

O currículo é aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender. Aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender depende, como foi destacado antes, daquilo que eles *não* têm oportunidade de aprender. O poder distribui oportunidades e não-oportunidades. Assim, o currículo está estreitamente ligado à administração e instrução educacional porque cada conjunto de atividades, ao mesmo tempo que produz oportunidades, limita o que pode ser aprendido. O currículo não é um campo educacional isolado, autônomo. Em vez disso, ele é parte de nossa sociedade mais ampla e obedece aos mesmos ritmos que moldam nossa política, música, negócios, tecnologia, etc. Muitas afirmações sobre a enfermidade ou a morte do currículo resultam do fracasso em captar essas conexões, assim como das demandas monumentais que se fazem em relação ao campo. É como se se esperasse que os curriculistas dissessem aos educadores o que fazer. Mas a aceitabilidade do que é vocalizado tem que refletir os interesses contemporâneos daqueles que estão no poder e não existe nenhuma razão para se pensar que a retórica da resposta corresponda à

sua lógica. O estudo do currículo é o processo de passar de uma resposta para a outra, quando se pergunta o que os estudantes têm oportunidade de aprender. Esperar que os curriculistas dêem uma resposta definitiva sobre aquilo que os estudantes devem ter oportunidade de aprender é exibir uma grande ignorância dessa questão e do campo do currículo. Tendo compreendido isso, quais estratégias curriculares parecem promissoras?

O trabalho curricular tem lugar numa ampla variedade de contextos, cada qual com diferentes alcances e abrangências: departamentos e ministérios de educação, editoras que comercializam livros didáticos, cursos sobre metodologias, comissões curriculares no âmbito de delegacias escolares e de escolas, salas de aula individuais. O que é construído em cada nível é moldado por aquilo que é herdado das gerações sociais, organizacionais ou profissionais anteriores. Saussure formula esse argumento muito claramente e aqui o pensamento estrutural e o pensamento pós-estrutural convergem e depois se separam:

A palavra, embora aparentemente escolhida livremente com respeito à idéia que representa, é fixa e não livre, com respeito à comunidade lingüística que a utiliza... Nenhum indivíduo, mesmo que queira, pode modificar, de nenhuma maneira, aquilo que foi feito; e o que é mais, a própria comunidade não pode controlar uma única palavra sequer; *ela está presa à linguagem existente.*⁵⁰

Discursos herdados entram em contato uns com os outros, algumas vezes reforçando-se, outras vezes entrando em conflito. Um dos passos de uma estratégia pós-estrutural consiste na descrição das relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas, de um lado, e a teoria e a prática curriculares, de outro. Por exemplo, poderíamos perguntar: quais foram as condições históricas e políticas que tornaram a abordagem de Tyler, a *Taxonomia dos Objetivos Educacionais* de Bloom e o "prático" de Schwab persuasivos? Essas questões não devem ser tratadas, entretanto, de uma forma simplista, excessivamente determinista. A política não cria o currículo a partir do nada. Em vez disso, o poder transforma os discursos nos quais uma categoria, tal como a estrutura disciplinar, recebe mais saliência e importância que outras. Tensões internacionais não criaram a noção de estrutura; elas atribuíram, entretanto, um valor educacional à estrutura disciplinar que não existia antes. O poder cria oportunidades para a fala e o discurso, mas não cria cada uma das categorias do discurso. O problema consiste em determinar como o poder molda o discurso curricular e por que certas matérias são privilegiadas em detrimento de outras.

Um outro passo, na crítica pós-estrutural, leva-nos a perguntar diretamente quais interesses estão sendo atendidos e quais estão sendo excluídos. É fácil identificar quem se beneficia sob um currículo organizado em termos da

estrutura disciplinar. Pode-se esperar que os estudantes de grupos que têm sido bem-sucedidos na escola também serão bem-sucedidos num currículo acadêmico. É de se supor que os estudantes de grupos sociais que não tenham enfatizado o sucesso acadêmico não se saiam bem. Os especialistas acadêmicos serão recompensados. Os curriculistas que defendem posições humanistas ou baseadas em questões sociais serão, no momento, profissionalmente marginalizados.

Um terceiro passo pós-estrutural consiste em determinar quem participa com autoridade no discurso curricular, quem escuta e quem é excluído. Se alguns são sistematicamente excluídos, não devemos nos surpreender se seus interesses também forem sistematicamente ignorados. Em quarto lugar, interpretações alternativas daquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender deveriam ser produzidas porque, de uma perspectiva pós-estrutural, uma boa hipótese é a de que nada é o que parece ser na superfície. Em quinto lugar, quais são as categorias valorizadas e dominantes? Uma vez que as categorias dominantes não podem fundamentar a lógica do sistema, é apenas prudente procurar saber quais são os valores e as ideologias que levam à escolha dos princípios organizadores no currículo. Em sexto lugar, as propostas e demandas curriculares devem ser examinadas à luz das mudanças e desenvolvimentos em outras disciplinas. Em sétimo lugar, a análise pós-estrutural sugere que prestemos atenção não apenas aos tópicos que normalmente estão à vista, mas que fiquemos atentos também às condições históricas e às estruturas sociais através das quais os tópicos são constituídos, reconstituídos e legitimados. Devemos prestar atenção não apenas aos tópicos que são colocados diante de nós por nossas profissões, organizações, livros-textos e demandas sociais, mas às condições que produziram aquelas pautas.

As abordagens estruturais levam a listas de verificação (*checklists*); a crítica pós-estrutural resiste à compilação de uma lista duradoura. Existem, certamente, coisas para se ter em mente ao se formular seja uma crítica foucaultiana seja uma crítica derrideana, mas pode ser mais produtivo pensar na construção do currículo, na genealogia da construção e na sua desconstrução de forma mais metafórica. A crítica pós-estrutural argumenta que a linearidade do texto, sua organização, sua justificação e seu argumento podem ser enganadores.

Eis aqui três metáforas que oferecem imagens úteis e contrastantes, embora relacionadas, para pensarmos sobre o que foi argumentado: ciência normal e revolucionária; discurso normal e anormal; pensamento reflexivo e irreflexivo. Embora Kuhn, no livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, não tivesse formulado seu argumento em termos pós-estruturais, ele apresenta um paralelo aproximado ao relato de Derrida. A atividade científica move-se entre a ciência normal, de um lado, a qual é governada por um paradigma que “representa a constelação inteira de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pe-

los membros de uma dada comunidade” (ou que “denota uma espécie de elemento naquela constelação, as soluções de quebra-cabeça concretas, empregadas como modelos ou exemplos”) e a ciência revolucionária, de outro, na qual os paradigmas são rejeitados e substituídos.⁵¹ A ciência normal é, mais ou menos, uma atividade de testagem de hipóteses, na qual as teorias são elaboradas e preenchidas. Ocasionalmente, o paradigma — o significado transcendental do momento — entra em colapso. A atividade científica, então, adquire conotações revolucionárias e se estabelece uma busca por um novo conjunto de princípios diretores e novas soluções de quebra-cabeça orientadoras, um novo paradigma. A ciência, nessa visão, consiste no movimento entre a atividade normal e dirigida por regras, de um lado, e a busca revolucionária de novas regras, por outro.

O discurso normal e o discurso anormal são discutidos por Richard Rorty em *A filosofia e o espelho da natureza*.⁵² Ele observa que, após incontáveis tentativas fracassadas por parte de filósofos do século XX, para fornecer uma fundação para o conhecimento, Wittgenstein, Dewey e Heidegger convergiram numa mensagem historicista comum. “Cada um dos três nos lembra que as investigações das fundações do conhecimento ou da moralidade ou da linguagem ou da sociedade podem ser simplesmente uma apologética, uma tentativa para eternizar um certo jogo de linguagem contemporâneo, uma prática social ou uma auto-imagem”.⁵³ Isso descreve bastante bem os argumentos em favor da estrutura disciplinar no currículo. Em termos curriculares, a busca de “uma” teoria do currículo, “um” primeiro princípio, “um” esquema organizador, “um” procedimento de avaliação é uma tentativa de eternizar uma prática social particular, a qual não passa de um acidente de tempo e espaço. Ela representa um esforço para negar nossa humanidade, ao negar as diferenças e o movimento.

Rorty dedica uma atenção razoável em seu último capítulo à educação e à “edificação”, em que edificação significa “encontrar formas novas, melhores, mais interessantes, mais frutíferas de falar”.⁵⁴ A edificação começa com o discurso normal, o qual é dominado por “descrições do mundo oferecidas por nossa cultura (p. ex., através da aprendizagem dos resultados das ciências naturais)”. A passagem, então, é para um discurso anormal que é sempre parasítico em relação ao discurso normal. Vale a pena citá-lo extensamente:

O objetivo da filosofia edificante é manter a conversação fluindo e não encontrar a verdade objetiva. Essa verdade, na visão que estou advogando, é o resultado normal do discurso normal. A filosofia edificante é não apenas anormal, mas reativa... O perigo que o discurso edificante tenta evitar é o de que um dado vocabulário, uma maneira pela qual as pessoas possam vir a pensar sobre si mesmas, as induza ao erro de pen-

sar que de agora em diante todo discurso possa ser, ou deva ser, discurso normal. O congelamento da cultura daí resultante seria, aos olhos dos filósofos edificantes, uma desumanização dos seres humanos.⁵⁵

Um discurso edificante movimenta-se da construção para a desconstrução, da estrutura para a crítica, da conversação e argumentação normais para a conversação e a argumentação anormais, e também na direção inversa, sempre desconfiado da certeza e da precisão.

Uma terceira forma de pensar sobre a crítica estrutural e pós-estrutural é a descrita por Culler em *On Deconstruction: Theory and Criticism After Structuralism*.⁵⁶ Baseando-se no trabalho de J. Hillis Miller, ele escreve sobre a crítica "reflexiva" e a crítica "irreflexiva" da literatura.⁵⁷ O crítico reflexivo traz "a literatura à luz do dia, num alegre positivismo". O crítico irreflexivo leva a análise lógica a regiões que são alógicas, absurdas e sugere significados mais profundos: "o pós-estruturalismo irreflexivo chega para despertar o estruturalismo reflexivo do sono dogmático ao qual foi levado por sua 'fé inabalável' no pensamento e na promessa de uma ordenação racional".⁵⁸ Ser reflexivo, engenhoso, astuto, sobre o mundo tal como ele é, em sua aparência, nos encurrala, nos desumaniza, nos engana. O trabalho curricular precisa ser as duas coisas: reflexivo e irreflexivo.

Conclusão

É hora de completar a argumentação e explicar por que, historicamente, o estudo do currículo tem-se mostrado tão turbulento. Como observamos, isso tem sido interpretado como significando enfermidade, morte ou dissolução, enquanto outros campos da educação têm exibido, aparentemente, mais estabilidade. Pode-se argumentar que as disciplinas das quais a psicologia educacional, a filosofia da educação, a análise da política educacional e a administração educacional são, em parte, derivadas, contribuem para sua aparente estabilidade. A educação de professores ou a metodologia, por exemplo, tratam de situações concretas. Mas o currículo não está historicamente situado na tradição de uma disciplina acadêmica, nem está estrangido por uma situação concreta. A complexidade das demandas feitas ao estudo e à prática do currículo contribui para seu caráter frouxo, sua indecisão, suas contradições e sua falta de um centro, de uma base, de uma fundação.

Mas a aparente estabilidade de outros campos da educação e a correspondente falta de estabilidade do currículo são ambas ilusórias. As disciplinas acadêmicas e o conhecimento que elas produzem não são estáveis, como demonstrou Kuhn de forma persuasiva.⁵⁹ Mesmo seguindo uma "revolução científica", as disciplinas ainda assim têm tradições e legados. As questões mu-

dam e as soluções de quebra-cabeça são descartadas, mas existe ainda alguma noção sobre o que constitui o campo, se ele é filosofia ou economia ou ciência política. Significados transcendentais ou disciplinas acadêmicas são, a longo prazo, ficção, mas a curto prazo (digamos, a duração de uma carreira profissional média) são estáveis. A expectativa de vida das idéias fundacionais pode ser maior numa disciplina acadêmica do que no campo do currículo, por várias razões. As disciplinas acadêmicas são mais frouxamente vinculadas a eventos e exigências políticas (tal como o surpreendente lançamento de um satélite pela União Soviética) do que o campo do currículo. Os problemas de pesquisa e as tarefas das disciplinas são mais estreitamente enquadrados e policiados do que as tarefas holísticas enfrentadas pelo currículo; Kuhn, por exemplo, argumenta que os paradigmas são com frequência partilhados por comunidades menores que uma centena de membros.⁶⁰ As disciplinas não têm que responder a demandas específicas, imediatas e cambiantes, em favor de excelência e desempenho, como o tem a educação profissional; por exemplo, os acadêmicos das disciplinas podem tranqüilamente admitir no interior de suas comunidades que eles não podem resolver um problema. Os cientistas políticos gastaram cerca de vinte anos tentando resolver um problema conhecido como o teorema da impossibilidade de Arrow, que se mostrou impossível de ser resolvido. Embora as disciplinas possam refletir as orientações e os problemas ideológicos da sociedade mais ampla, tal como a fixação nas teorias de escolha racional na micro-economia, na psicologia e nas ciências políticas, elas não são continuamente confrontadas, como no currículo, pelas contradições, frustrações, ambigüidades e, em alguns casos, desamparo da sociedade. As tradições, as orientações, os compromissos, as obrigações e o foco da disciplina acadêmica externa à educação dão uma aparência de estabilidade a muitos campos da educação que o campo do currículo não tem.

Fundações sólidas, imutáveis, não existem em nenhuma dessas atividades. Apenas ocorre que a ausência de fundações é mais notável no currículo que em outras áreas da educação profissional e das disciplinas acadêmicas. A norma, no campo do currículo, pois, não é consenso, estabilidade e acordo, mas dissenso, instabilidade e desacordo, porque se trata de um processo de construção, seguida de desconstrução, de construção ... daquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender. Ao adotar, de forma explícita, uma atitude pós-estrutural, os educadores evitarão a falsa esperança da certeza estrutural e estarão numa posição mais adequada para lidar com a última proposta de mudança curricular, assim como para antecipá-la e, talvez, predizer como ela se comportará. Se o campo do currículo caminhar em direção a uma era pós-estrutural, com suas incertezas, ambigüidades e críticas, poderemos compreender mais plenamente como nós e outros, ao redor de nós, nos tornamos o que somos. A possibilidade dessas compreensões traz consigo a promessa de mais

liberdade e poder — mais liberdade em relação às estruturas sociais existentes e mais poder para criar nossas sociedades e escolas em vez de sermos criados por elas.

A desconstrução, de qualquer forma, continuará! Um projeto social para o currículo significa a construção de oportunidades de aprender e decidir quando e em que bases a desconstrução dessas oportunidades cessará. Assumimos o desafio do projeto, perguntando: que tipo de pessoas somos e que tipo de pessoas queremos ser?

Referências e notas

Agradeço os comentários e as reações de Tom Popkewitz, Henry Giroux, Ben Bohnhorst, Fred Newman, David Cohen, John Palmer, Jack Knott, Gary Miller e Jonhathan Z. Shapiro. A responsabilidade pelo resultado final é, naturalmente, minha.

- 1.SCHWAB, J.J. The practical: a language for curriculum. *School Review*, 79, 1969: 1.
- 2.HUEBNER, D. The moribund curriculum field: its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6, 1975: 153-166.
- 3.JACKSON, P.W. Curriculum and its discontents. *Curriculum Inquiry*, 10, 1980: 28-43.
- 4.Veja, por exemplo, JACKSON (1980), (veja nota 3); TANNER, D. e TANNER, L.N. Emancipation from research: the reconceptualist prescription. *Educational Researcher*, 8, 1979: 8-12; PINAR, W.R. A reply to my critics. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 1980: 199-205.
- 5.PHILLIPS, D.C. After the wake: post-positivistic educational thought. *Educational Researcher*, 12(5), 1983: 13-24.
- 6.Veja, por exemplo, VAN MANEN, M. Edifying theory: serving the good. *Theory into practice*, 21(1), 1982: 44-49; MacDONALD, J.B. How literal is curriculum theory? *Theory into Practice*, 21(1), 1982: 55-61; GIROUX, H.A. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Hadley, Bergin & Garvey Publishers, 1983; ANYON, J. Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 1981: 3-42; CHERRYHOLMES, C.H. Social knowledge and citizenship education: two views of truth and criticism in the social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 9(4), 1982: 57-73; POPKEWITZ, T. *Paradigm and Ideology in Educational Research*. Basingstoke and Philadelphia, Falmer Press, 1984; APPLE M.W. *Education and Power*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982.
- 7.Para uma discussão nessa direção, veja KUHN, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2ª ed. Chicago, University of Chicago Press, 1970.
- 8.JOHNSON, M. Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 1967: 127-140.
- 9.ZAIS, R.S. Conceptions of curriculum and the curriculum field. In Giroux, H.A. et. al. *Curriculum and Instruction*. Berkeley, McChtchan, 1981: 40.
- 10.McCUTCHEON, G. What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*. 21(1), 1982: 19. Grifos nossos.
- 11.SAUSURRE, F. *Course in General Linguistics*. Nova York, McGraw-Hill, 1966: 66-67. Este trabalho foi originalmente publicado na França em 1916.
- 12.*Ibid.*, p.67.
- 13.*Ibid.*, p.114.
- 14.*Ibid.*, p.120.

- 15.EAGLETON, T. *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983, p.131.
- 16.LEITCH, V.B. *Deconstructive Criticism: An advanced Introduction*. Nova York, Columbia University Press, 1983., p.25.
- 17.KUHN, 1970 (veja nota 7).
- 18.Veja CULLER, J. *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaca, Cornell University Press, 1984, introdução.
- 19.*Ibid.*, p.22.
- 20.Veja, por exemplo, os seguintes trabalhos de Foucault: *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*. Nova York, Pantheon, 1965; *The order of Things: An archeology of the Human Sciences*. Londres, Pantheon, 1970; *The Archeology of Knowledge*. Nova York, Harper Colpphon Books, 1972; *History, discourse and discontinuity. Salmagundi*, 20, 1972: 225-248; *Power/Knowledge*. Nova York, Pantheon, 1980a; *Language, Counter-memory, Practice*. Ithaca, Cornell University Press, 1980b.
- 21.FOUCAULT, 1980b, p.200 (veja nota 20).
- 22.FOUCAULT, 1972 (veja nota 20).
- 23.FOUCAULT, 1980b (veja nota 20).
- 24.FOUCAULT, 1972, p.117 (veja nota 20).
- 25.FOUCAULT, 1980b (veja nota 20); SAID, E. *Beginnings: Intention and Method*. Nova York, Basic Books, 1975.
- 26.SHAPIRO, M. *Language and Political Understanding*. New Haven, Yale University Press, 1981, p.141.
- 27.FOUCAULT, 1980a, p.131 (veja nota 20).
- 28.DERRIDA, J. *Of Grammatology*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1976, p.7. Trad. da citação conforme edição brasileira: *Gramatologia*. São Paulo, Perspectiva, 1973, p.8.
- 29.DERRIDA, J. *Positions*. Chicago, University of Chicago Press, 1981, p.49.
- 30.EAGLETON, 1983, p.133 (veja nota 15).
- 31.DERRIDA, 1981, p.17 (veja nota 29).
- 32.RUDNER, R.S. *Philosophy of Social Science*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966, cap.2.
- 33.EAGLETON, 1983, p.13 (veja nota 15).
- 34.RYAN, M. *Marxism and Deconstruction*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1984, p.39.
- 35.EAGLETON, 1983, p.132 (veja nota 15).
- 36.Veja, por exemplo, BRUNER, J. *The Process of Education*. Cambridge, Harvard University Press, 1960 e PHENIX, P. *Realms of meaning: A Philosophy of Curriculum for General Education*. Nova York, McGraw-Hill, 1964.
- 37.BRUNER, 1960 (veja nota 36).
- 38.*Ibid.*, p.11.
- 39.*Ibid.*, p.23.
- 40.*Ibid.*, p.25.
- 41.*Ibid.*, p.25.
- 42.*Ibid.*, p.26.
- 43.TYLER, R.W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press, 1949.
- 44.QUINE, W.V.O. Two dogmas of empiricism. In Quine, W.V.O. *From a Logical Point of View*. Cambridge, Harvard University Press, 1953; AUSTIN, J.L. *How to do Things With Words*. Nova York, Oxford University Press, 1962. O texto desse livro é derivado das notas que Austin preparou como *Williams James Lectures* na Harvard University em 1955; WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*, Nova York, MacMillan, 1958.

- 45.RYAN, 1984 (veja nota 34). Veja CHERRYHOLMES, C.H. Theory and practice: on the role of empirically-based theory for critical practice. *American Journal of Education*, 94, 1984: 39-70.
- 46.KUHN, 1970 (veja nota 7).
- 47.BRUNER, J.S. The process of education revisited. *Phi Delta Kappan*, 52(1), 1971: 18-21.
- 48.BRUNER, J.S. *The Relevance of Education*. Nova York, W.W. Norton & Co., 1973.
- 49.SHAPIRO, M. Post-structuralist political pedagogy. *News for Teachers of Political Science*, 44, 1985, p. 19, grifos meus.
- 50.SAUSSURE, 1966, p. 71, grifos meus (veja nota 11).
- 51.KUHN, 1970, p. 175 (veja nota 7).
- 52.RORTY, R. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princenton, Princenton University Press, 1980.
- 53.*Ibid.*, pp. 9-10.
- 54.*Ibid.*, p. 360.
- 55.*Ibid.*, p. 377.
- 57.MILLER, J.H. Stevens' Rock and criticism as cure (parte 2). *Georgia Review*, 30, 1971, pp. 330-348.
- 58.CULLER, 1984, pp. 23-24 (veja nota 18).
- 59.KUHN, 1970 (veja nota 7).
- 60.*Ibid.*, p. 178.

◆
Originalmente publicado no *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 1987: 295-316. Transcrito com a autorização do autor e da revista.
Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

◆
Cleo H. Cherryholmes é professor da Michigan State University.
◆