EDUCAÇÃO & REALIDADE
30(1):23-48
jan/jun 2005

CURRÍCULO COMO PRÁTICA NAS REENTRÂNCIAS DA HERMENÊUTICA

Ireno Antônio Berticelli

RESUMO – ***Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica***. Este estudo é uma tentativa de embasar a compreensão do currículo na hermenêutica filosófica tal como a expõe Hans-Georg Gadamer. É um esforço de entender o currículo como processo interpretativo da realidade. Para alcançar esta pretensão investigativa, foi utilizado o método reconstrutivo do diálogo com alguns autores, que se ocupam tanto da prática como da teoria curricular.
Palavras-chave: *currículo, teoria do currículo, hermenêutica, hermenêutica e currículo.*

ABSTRACT – ***The curriculum as practice in the folds of hermeneutics***. This study is an attempt of basing the comprehension of curriculum on philosophical hermeneutics as exposed by Hans-Georg Gadamer. It is an effort for understanding the entire curricular process as an interpretative process of reality that it shows. In order to reach this investigative pretension, it is employed the reconstructive method of dialogue with some of the most recent authors who occupy themselves as much with the practice as with the curricular theory.
Keywords: *curriculum, curriculum theory, hermeneutics, hermeneutics and curriculum.*

Introdução

A questão do currículo, dada sua ressignificação para os nossos tempos pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, tem demandando intensa investigação, renovada reflexão, o que pode ser averiguado pelo número de publicações que vêm ombreando essa tarefa.

Meu intento, neste estudo, é propor a hermenêutica como suporte teórico à compreensão filosófica do currículo. Para tanto, adoto como método a interlocução com as teorias curriculares que se situam no campo da filosofia da linguagem – teorias que levam em conta as novas fronteiras do pensamento educacional contemporâneo, determinadas pela virada lingüística[1]. Com elas, a hermenêutica possui a característica comum de ser antifundacionalista ou seja, rompe com a fundamentação metafísica, neste caso particular, da Educação. Sigo, como fio condutor argumentativo, a hermenêutica filosófica inaugurada por Heidegger e consolidada em Hans-Georg Gadamer – hermeneuta a quem se atribui o mérito de ter reinventado, para nossos tempos, a hermenêutica.

Como não existe ainda grande possibilidade de interlocução com outros autores que fundamentam a teoria curricular na hermenêutica, me impus o diálogo com diferentes curriculistas, respeitando e deixando sempre o mais claro possível o posicionamento teórico de cada um – para não deturpar a linha de pensamento e as ferramentas teóricas específicas utilizadas. Fiz, contudo, grande esforço para trazê-los à comensalidade do diálogo, sempre que o entendi possível e produtivo.

O presente trabalho se inscreve no campo de conhecimento da epistemologia da educação em geral e na do currículo em particular, as quais por sua vez, inscrevem-se no campo da Filosofia da Educação. Busco, assim, possibilidades teórico-práticas para um currículo adequado às atuais condições sociais e filosóficas da educação, sobretudo para o contexto brasileiro, um contexto de profundas desigualdades que privam a grande maioria das pessoas do uso efetivo da palavra. Assim, penso que a hermenêutica, como processo essencialmente lingüístico, pode se tornar-se uma ferramenta para a compreensão da ação pedagógica, sobretudo como uma forma de *dizer*, *dar a palavra* e *interpretar a vida*.

Currículo na trama da linguagem

O conceito de currículo (*curriculum*), ainda que tenha surgido na penúltima década do século XVI, na universidade de Leiden e, a seguir, na universidade de Glasgow (Veiga-Neto, 1997, p. 59), só muito mais tardiamente passou a ser compreendido como um *locus* privilegiado de produção de subjetividades e de produção social. No Brasil, a discussão curricular crítica ganhou força no final da década de 70 e começou a declinar, sobretudo na década de 90, quando assumiu o *status* de um dos principais eixos em torno do qual se produz a discussão

educacional, mas em bases diferentes. Foi nesse período que a discussão curricular começou a se fazer com o aporte dos conceitos pós-modernos e pós-estruturalistas, incluídos os dos Estudos Culturais. Desde então, e em decorrência dos novos aportes teóricos que se foram integrando ao estudo do currículo, e este passou a ser entendido como um texto[2], um *construto* que transpõe para o meio escolar diferentes porções da cultura, ao sabor dos interesses e relevância que estes lhe concedem, em diferentes momentos históricos e em diferentes circunscrições geográficas, políticas, econômicas, religiosas etc. É "[...] o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes – está no centro mesmo da atividade educacional". "[...] o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação" (Silva, 1995, p. 184). Ou, então, como o define Moreira, um dos mais destacados estudiosos do currículo no Brasil, "Currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola" (1997, p. 12). O conceito de *Lebenswelt* (mundo da vida ou mundo vivido) da fenomenologia, que remonta a Husserl, passando por Heidegger e por Gadamer, está aí presente. Este entendimento do currículo transborda para fora das margens da positividade do documento escrito, oficial e normativo dos sistemas de educação, como entendido pelo behaviorismo. Daí a distinção entre *currículo formal e currículo real,* já amplamente aceita em nossos dias. Assim, a partir da recepção do pensamento pós-moderno, através de Giroux, Peter McLaren, Cherryholmes, Popkewitz e Tomaz Tadeu da Silva, entre outros educadores, o currículo tornou-se "passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades" (Moreira, 1997, p. 15).

Neste exato momento histórico, no Brasil, o currículo tornou-se palco de lutas, de opções, de escolhas (ainda que limitadas), muitas vezes apressadas, outras vezes extremamente criteriosas, muitas vezes democráticas, outras autocráticas e impositivas – tudo porque as escolas, em todos os níveis do ensino público e privado, se vêem diante do imperativo legal de produzir seus projetos político-pedagógicos. Os cursos universitários de todas as áreas do conhecimento fizeram ou estão fazendo suas adequações às exigências legais e propositivas da última reforma oficial de ensino. Coordenadores de cursos, chefes de departamentos, de centros universitários, membros de conselhos universitários, diretores de escolas, secretárias e secretários, funcionários em geral, diretores de faculdades e inúmeros administradores da educação, *lato sensu,* quer na área técnica, quer na área das assim ditas ciências humanas, especialistas da área – todos se defrontam com o problema. O projeto político-pedagógico envolveu e envolve uma multidão. Da mesma forma, alunos participam, discutem, optam, opinam, decidem sobre a questão dos currículos de todos os níveis do ensino. E posso testemunhar, na vivência prática, tanto como participante na reflexão e elaboração de projetos político-pedagógicos, quanto na análise que me cabe fazer, de diferentes PPPs, como membro do Conselho Universitário da

Universidade em que atuo (Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ), que ainda estamos muito, muito longe de poder afirmar que a visão curricular que se pratica tenha sequer se aproximado medianamente da contemporaneidade das atuais teorizações e conceituações sobre currículo.

Depois da *virada lingüística*

A virada lingüística *(linguistic turn)* determinou uma ressignificação profunda sobre o poder da linguagem. O discurso, que tem na ideologia sua força propulsora e sua possibilidade de novidade criadora, sua condição de invenção, encontra suas mais originárias condições de possibilidade de *enérgeia* (energia, em grego) produtiva exatamente na diferença e não mais na identidade. Exatamente em sua lingüisticidade e não mais na consciência, à qual só temos acesso quando seus produtos se fazem linguagem. É é em Saussure, o velho gênio da lingüística, que vamos encontrar esta descoberta tão singular, que também se encontra na raiz originária da filosofia da diferença, em geral, e da tematização do *currículo e diferença* em particular, tão solidamente discutido em excelentes artigos e livros que se publicaram no Brasil, na última década e meia.

Quando Ferdinand de Saussure descobriu que o que faz a linguagem funcionar é a diferença e não a identidade, abriu uma possibilidade até então inimaginada de compreensão da força produtiva da diferença. "O que importa na palavra" – diz Saussure – "não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação" (1995, p. 137). E o mesmo lingüista afirma, logo adiante, que *"na língua só existem diferenças"* (p. 139). Este fato é tão singular que Saussure ressalta, ainda, que "os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras" e que "uma diferença supõe em geral termos positivos entre os quais ela [a diferença] se estabelece; mas na língua há apenas diferenças sem *termos positivos"* (p. 139).

Do mesmo modo e com igual importância para o tema, a pragmática lingüística compreende a linguagem de forma indissociável de práticas. Entre muitos lingüistas, podemos lembrar Austin (1990), com sua obra paradigmática, para essa matéria: *Quando dizer é fazer.* Neste sentido, a linguagem se torna o veículo do pensamento, da teoria, da ciência em geral, assim como das práticas. Formações lingüísticas (conceito foucaultiano) remetem a formações discursivas. Formações discursivas a formações lingüísticas. Não há linguagem neutra e, portanto, não há currículo neutro, posto que o currículo é um campo discursivo específico, nas tramas complexas dos processos educacionais. Com estas asserções quero assumir, desde já, a vinculação entre currículo, ideologia, linguagem e práticas educacionais. Afirma-se, assim, também o caráter histórico e político do currículo.

Guilherme do Vál Toledo Prado (2000, p. 66) estabelece uma relação inversamente proporcional entre currículo e linguagem. A inversão desses fatores, porém, não altera o que pretendo afirmar a respeito. Diz ele: "O que se evidenciou é que a concepção de linguagem mudou, quando mudou a concepção de currículo. Também se constatou que a mudança na concepção de linguagem na década de 80/90 colocou questões para o modo de produção do currículo do ensino e Língua Portuguesa" (o artigo aborda a questão da relação entre currículo e linguagem nos documentos oficiais, que orientam o ensino de Língua Portuguesa). É claro que a *virada lingüística* ou o entendimento da linguagem precedeu a mudança na compreensão do currículo. Produziu novas condições de possibilidade. Mas resulta, enfim, muito clara a centralidade da linguagem na produção social e das significações. Já não se consegue sustentar com bom e sólido argumento que a linguagem esteja no horizonte da filosofia, das ciências, dos saberes, mas estas é que estão no horizonte da linguagem. Larrosa (2001, p. 1) é quem levanta com muita propriedade essa questão, em relação à filosofia. A mesma posição deve-se sustentar em relação ao currículo: o currículo está no horizonte da linguagem. E por estar no horizonte da linguagem, está "ao sabor da linguagem", ou seja, assume a essência móvel, deslizante, descentrante e descentrada, descentradora, desterritorializada e desterritorializante e produtiva, inventiva, subversiva, assujeitada/reassujeitada e assujeitadora da linguagem. Com Valverde, citado neste texto de Larrosa, podemos seguramente afirmar que "a linguagem é o horizonte geral de tudo" (idem). Também dos currículos.

O currículo "há muito tempo deixou de ser um assunto meramente técnico, voltado para as questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos" (Silva, 1996, p. 83). Deixou de ser um rol de conteúdos, acrescentaria. Deixou de ser tão somente um elenco de disciplinas e um roteiro de atividades preestabelecidas. Deixou também de ser só um documento positivo e objetivado, um instrumento afirmativo de ações didático-pedagógicas determinantes e demarcadoras de um curso acadêmico de qualquer nível, para assumir a dialética negativa entre o que é nele explicitado e o que é por ele omitido e ocultado. Junto com a destruição da metafísica, no interior da virada lingüística, quando se abandonou a filosofia da consciência, o currículo assumiu, imediatamente, o caráter e a dinâmica complexa da lingüisticidade. Tornou-se um campo de fronteiras movediças e apagadas, um campo de lutas políticas, de disputas de espaços contestados de gênero, de raça, de etnia, de identidade, no seio da trama mais ampla das disputas de poder. E seu funcionamento não se dá mais como se entendia, no contexto da filosofia da consciência, ao sabor da ideologia compreendida como falsa consciência, nem no binarismo do falso e do verdadeiro.

Acatada, pois, a historicidade da linguagem e de todas as suas formações, o currículo, como texto, não se submete a (e nem dá conta de) transcendentais. E, visto pelo anverso (tem seu caráter *sempre* ideológico), não há razão para procurar o que lhe está por trás, sua intencionalidade ideológica como falsa

consciência, como se houvesse algo insidioso sendo escondido, "por trás" das palavras, porque:

> *O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados numa posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada* (Silva, 1996, p. 86).

Ressalve-se que se entende, neste texto, todo e qualquer grupo social. E que não faz sentido, para efeito dessa compreensão, o binarismo *esquerda/direita, dominante/dominado, opressor/oprimido, burguês/proletário* e assim por diante, adotado pelas teorias críticas, a exemplo daquelas produzidas no Brasil entre as décadas de 60 a 90, em Educação, sobretudo por Paulo Freire, Dermeval Saviani, Cipriano Carlos Luckesi (muito diferentes entre si) – apenas para citar alguns entre outros muitos educadores desse período – isto porque, como entende Michel Foucault, nenhum discurso é intrinsecamente libertador, nenhum discurso é intrinsecamente opressor. Diferentemente disso, o discurso ora liberta, ora subverte, ora oprime, ora motiva e instiga, tal qual faz o poder, na acepção nietzscheano-foucaultiana.

Mas por que, então, tanta insistência em destacar a lingüisticidade do currículo? Ou seja, por que o empenho forte em argumentar em favor do currículo como discurso, como texto, como construto lingüístico e, por conseqüência, sempre ideológico, sempre carregado de intencionalidade? – Porque o currículo, como todo texto, como todo discurso é, sim, um produto de consciência(s), à qual só temos acesso quando ele é manifesto, materializado como linguagem. Nunca e em nenhuma circunstância podemos ter acesso imediato à consciência em si. Nem mesmo à nossa consciência. Ainda se mantém o argumento de Platão, que sustentava que, mesmo quando absortos nos mais recônditos e solitários pensamentos, estamos dialogando (conversando) com nossa alma, salvaguardada sempre a "unidade interna de linguagem e pensamento" (Gadamer, 1996, p. 483).

Currículo e hermenêutica

Concordo com Hans-Georg Gadamer, na sua convicção e argumento de que "[...]a *linguagem é o meio universal em que se realiza a compreensão mesma*" (Ibidem, p. 467, grifo do autor). No currículo e em todo currículo é sua lingüisticidade que abre as portas para a compreensão, para a interpretação – compreensão e interpretação sempre históricas, uma vez que "todo compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve no meio de uma linguagem

que pretende deixar falar o objeto e é ao mesmo tempo a linguagem própria de seu intérprete"(idem).

A última assertiva desloca a compreensão hermenêutica totalmente para dentro da história. O intérprete está no mundo e, portanto, "corre" por assim dizer, "por dentro da história". Não há, pois, nenhum texto, nenhum monumento, nenhum documento que possa ser compreendido, "colocando-se" no espírito de seu autor, como queria a hermenêutica romântica, por exemplo.

A linguagem que vive no discurso, a linguagem que engloba toda a compreensão e todos os intérpretes de textos está de tal modo fundida com o processo do pensamento (e, conseqüentemente, com a interpretação) que pouco nos fica quando abandonamos o que as linguagens nos dão em matéria de conteúdo e quando pretendemos pensar a linguagem como forma. A inconsciência da linguagem ainda não deixou de ser o autêntico ser da linguagem (*apud* Palmer, 1996, p. 207).

O currículo é sempre proposta de experiência do mundo. Por outro lado, ele *é* experiência do mundo. É um tipo de experiência, proposto aos educandos. O currículo é sempre uma complexa trama de *mundos vividos* e não de um só mundo, pois ele resulta de múltiplas experiências históricas e de projeto para o futuro de muitas histórias: as histórias dos educandos junto com as histórias dos educadores, no sentido mais amplo de compreensão possível. Assim, me autorizo a dizer que o *currículo é uma trama tecida de linguagens*. Gadamer nos coloca muito próximos do currículo e de suas características ônticas, ao afirmar que um "ponto capital de meu intento de expressar no nível hermenêutico a universalidade da dimensão lingüística é considerar a aprendizagem da fala e a aquisição da orientação no mundo como a trama indissolúvel da história educativa do ser humano" (1994, p. 13). Que pretensão maior poderá ter o currículo, que o de ser uma proposta de *orientação no mundo*? Com esse entendimento, coloca-se o currículo como uma forma discursiva, um texto, na trama do qual está uma opção de caráter histórico, como forma interpretativa possível do mundo. Daí seu caráter hermenêutico: é uma proposta de leitura do mundo (*orientação no mundo*, como diz bem Gadamer, caracterizando a hermenêutica).

Heidegger formulou o conceito de *hermenêutica da facticidade* "[...] e formulou, assim, frente à ontologia fenomenológica de Husserl, a paradoxal tarefa de elucidar a dimensão 'imemorial' (Schelling) da 'existência' e inclusive de interpretar a existência mesma como 'compreensão' e 'interpretação' ou autoprojeção nas possibilidades de si mesmo" (Gadamer, 1996, p. 105). Vejo que aqui está uma virada ontológica da compreensão do mundo como acontecimento (*facticidade*) e, portanto, sua interpretação e compreensão só acontecem a partir de nossa história, da história de todos aqueles e aquelas que se propõem a compreender algo no mundo – o mundo que também é histórico. Portanto, o currículo como uma proposta de compreensão de mundo e de nosso estar no mundo (*orientação no mundo*) tem seu fundamento no tipo de olhar que propõe sobre o mundo, uma vez que é formulação lingüística (texto). E "[...] *linguagem é o meio univer-*

sal em que se realiza a compreensão mesma. A forma de realização da compreensão é a interpretação" (Gadamer, 1996, p. 467, grifo do autor), uma vez que todo "compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve no meio de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria de seu intérprete" (idem, p. 467).

Historicidade dos fundamentos do currículo

A *contradictio in terminis* (contradição nos próprios termos) parece flagrante: *como conciliar o conceito de fundamentos e o de historicidade?*

A educação conta com uma história milenar, em que seus fundamentos têm sido ancorados primeiro na transcendência teológica e depois na metafísica; na modernidade, em princípios transcendentais iluministas/racionais, no *Aufklãrung* (esclarecimento), tão magistralmente expostos por Kant em *O que é o esclarecimento?*. Tais princípios foram não menos magistralmente aplicados, pelo mesmo filósofo, à Educação, em *Sobre a pedagogia.* Nas duas décadas precedentes à de 90 (e também nesta, ainda de forma hegemônica), o currículo, na esteira mais ampla da Educação, assumiu de forma contundente o materialismo histórico como fundamento filosófico e a dialética como método. "Na primeira metade da década de 1980", diz Moreira (2001, p. 15), "os artigos publicados sobre currículo refletem pouco a influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra". Ressalta ainda o autor, que nem mesmo Paulo Freire, que influenciou a obra de Ira Shor, Henry Giroux e Peter McLaren, foi utilizado para a análise curricular. Deu-se, sim, ênfase à denúncia contra as posturas tecnicistas do governo da ditadura militar. Os nomes que despontam nesse período são os de Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Mello e José Carlos Libâneo, na rota da assim chamada pedagogia crítico-social dos conteúdos e as propostas de uma educação popular de Paulo Freire.

Somente a partir da década de 90 é que se tornou possível romper claramente com as monumentais muralhas teóricas do iluminismo – então já muito refundidas, sobretudo pelo neomarxismo, ou seja: por formas mais brandas e revisadas do marxismo clássico originário. Ainda sim, esta afirmação deve ser tomada com alguma precaução, pois as novas abordagens teóricas do currículo não estão assim tão generalizadas. Pelo contrário: circunscrevem-se, ainda, a poucos ambientes.

Sem abandonar os ideais emancipatórias anteriores mas, pelo contrário, estabelecendo aquilo que Moreira denominou de "diálogo" entre a teoria moderna de caráter crítico (de vários matizes) e as teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas, nova fase de análise curricular se pôs em marcha. No Brasil, esta fase foi liderada por grande parte da equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com

quem convivi no período de setembro de 1996 a agosto de 2000. Dessa convivência, como aluno do curso de Doutorado em Educação, é que resultou o capítulo 8 da obra O *currículo nos limiares do contemporâneo* (Beticelli, 2001, p. 159-176). E não hesito em afirmar que foi ali, na UFRGS, que se instalou o maior centro de estudos de orientação pós-moderna, pós-estruturalista em Educação. Abriram-se, ali, caminhos investigativos (para utilizar a expressão que deu título a um livro de Marisa Vorraber Costa), verdadeiras veredas que possibilitaram arejar a educação nacional, pelo aporte de novas teorizações, oriundas da prática educacional. Prosperou, nesse meio, o estudo da hermenêutica, sobretudo da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. E o currículo, sob o entendimento de novas abordagens teóricas, tem sido e vem sendo objeto de intensa e abalizada pesquisa e divulgação, através de livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, sendo que muitos destes trabalhos acabam sendo editados.

Foi o ambiente acadêmico e de pesquisa, brevissimamente descrito acima, que me possibilitou realizar o esforço de produzir um entendimento do processo educacional como um processo hermenêutico. O capítulo IV de meu livro, intitulado *A origem normativa da prática educacional na linguagem* (Berticelli, 2004) se intitula *Educação e hermenêutica,* e tem a pretensão (e faz todo o esforço de justificação para isto) de entender o processo educacional como um processo hermenêutico. A historicidade dos processos educacionais se explicita no *círculo hermenêutico*.

> *[...] não consigo desvincular as questões dos* pré-juízos *e da* história efetual *da questão do* círculo hermenêutico. *E para ilustrar, trago a discussão para o campo específico da educação: estas questões dizem respeito, respectivamente, à cultura que o educando já traz para a escola, aos efeitos já produzidos e a se produzirem por sua história já dada, agora, no momento pedagógico e, finalmente, que ele só pode falar a partir do "já sabido"* (Berticelli, *Op. cit.*, p. 318).

A *história efetual* é a historicidade na medida produz efeitos sobre os eventos, sobre os acontecimentos históricos que se sucedem e se cruzam no tempo e nos espaços, "[...] porque nada do que é acontecimento no presente, consegue desvincular-se (pôr em suspenso) da história do passado" (idem).

Com esta compreensão dos tempos históricos, fica claro o caráter histórico (temporal) do currículo. Seu fundamento é construção no tempo e é marcado pela *história efetual* de si mesmo e dos atores educacionais nele envolvidos. O currículo é currículo *vivido*, é a própria experiência em movimento. "Pois a produtividade hermenêutica da distância no tempo só pode ser pensada a partir do giro ontológico que Heidegger deu à compreensão como '*factum* existencial' e desde a interpretação temporal que ofereceu para o modo de ser do estar aí" (Gadamer, 1996, p. 367). Daí posso entender que, a partir disto, "o tempo já não pode mais ser considerado um abismo que se deveria salvar por ser causa de

divisão e distanciamento. Pelo contrário, apresenta-se como fundamento que sustenta o acontecer em que se firmam as raízes do presente, diz, ainda, Gadamer" (Berticelli, 2004, p. 318-319).

Como todo fundamento filosófico, o fundamento do currículo construído no tempo é, pois, temporal. E está sempre sob os efeitos de sua própria historicidade (de sua *história efetual*).

O currículo: produto do interpretar e modo de compreender o mundo

Em mais que uma publicação da professora Marisa Vorraber Costa, encontrei afirmações (com as quais concordo) de que a hermenêutica vem se tornando importante via de compreensão dos processos educacionais. Em regra geral, entendo que a produtividade e adequação das teorias pós-modernas em geral e da hermenêutica em particular – para fazer face às questões contemporâneas, no campo humano e social – se deve ao seu não-fundacionalismo, de maneira muito destacada. Depois da destruição da metafísica, não há mais como sustentar argumentativamente com recurso a quaisquer conceitos metafísico-transcendentais, nem universais (no sentido transcendental), qualquer fundamento *a priori*. Só *a posteriori*. Só no âmbito da finitude, da temporalidade histórica, portanto.

O importante educador espanhol J. Gimeno Sacristán, também destacado especialista na discussão do currículo, diz o seguinte:

> *Situando-nos num nível de análise mais concreto, observando as práticas escolares que preenchem o tempo dos alunos nas escolas, percebemos que fica muito pouco fora das tarefas ou atividades, ritos, etc., relacionados com o currículo ou a preparação das condições para seu desenvolvimento. A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela* (2000, p. 18).

Tanto neste pequeno trecho da obra, como em múltiplos outros lugares dentro dela, Sacristán ressalta não a identidade entre currículo e escola, entre currículo e educação, mas sua quase-identidade de abrangência, de compreensão.

Diz ainda:

> *Por diversos tipos de condicionamentos, os currículos tendem a recolher toda a complexa gama de pretensões educativas para os alunos de um determinado nível e modalidade de educação. Pode ser que o currículo não esgote em seus*

> *conteúdos estritos todos os fins educativos, nem as funções não manifestas da escola, mas é evidente que existe uma tendência progressiva para assumi-los no caso dos níveis obrigatórios do ensino* (2000, p. 18).

Adotada a tese de Sacristán, não tenho dúvidas em afirmar que a produção do currículo é uma produção também hermenêutica, também interpretativa do mundo, também produtora da compreensão e produção das subjetividades. O trabalho curricular não é, pois, tão somente a produção de elencos de saberes, de recortes culturais, de seleção de conteúdos, de assimilação curricular de metodologias, de didáticas etc. É muito mais que isto: é um processo hermenêutico. E em sendo um processo hermenêutico é um processo *epistêmico e ontológico,* ao mesmo tempo. Faço a afirmação supra estribado argumentativamente em que:

> *[...] a compreensão é simultaneamente um fenômeno epistemológico e ontológico ... Pretende juntar duas áreas da teoria da compreensão: o tema daquilo que está envolvido no fato de compreender um texto e o tema de o que é a própria compreensão, no seu sentido mais fundante e "existencial"* (Palmer, 1996, p. 21).

Em outras palavras, a *lingüisticidade da experiência humana do mundo* (Gadamer, 1996, p. 547) contingencia a educação a lançar mão do currículo como lugar concreto e acessível (texto) lingüístico dos saberes, atitudes, recortes culturais, conteúdos, técnicas, conceitos, métodos, didáticas e tudo quanto possa compreender o currículo explicitado e o currículo oculto (conceito que já se firmou entre os curriculistas). Torna-se necessário, aqui, esclarecer que o currículo, como qualquer texto, como qualquer monumento passível de ex-plicação (*explicatio,* em latim, ou seja: exame do que está dentro das dobras – *plica* é dobra) interpretação (compreensão), tem o caráter da finitude, e seus fundamentos são sempre fundamentos históricos, assumidos em diferentes formações lingüísticas. Para me manter mais junto aos próprios conceitos da melhor hermenêutica, assumo o conceito de *horizonte,* com a sua historicidade conceptual, que passa de Husserl a Heidegger e de Heidegger a seu aluno mais notável, Hans-Georg Gadamer. "Um horizonte não é uma fronteira rígida", diz Gadamer (1996, p. 309), "mas algo que se desloca com a gente e que convida a seguir entrando nele. Deste modo, à intencionalidade 'horizôntica' que constitui a unidade da corrente vivencial lhe corresponde uma intencionalidade horizôntica igualmente abarcante pelo lado dos objetos. Pois tudo o que está dado como ente, está dado como mundo, e leva consigo o horizonte do mundo".

O currículo é um horizonte do mundo. Os currículos são horizontes do mundo, na diversidade dos olhares. Explico: o currículo, na atual acepção que se lhe confere, não se limita a um rol de conhecimentos, técnicas, didáticas, métodos, conteúdos, saberes... Um currículo é um modo de produção social, um modo de produção de identidades. Um currículo é um modo de produção dos

eus "[...] enquanto os novos seres híbridos que somos", como diz Sandra Corazza, 2001), um modo de produção do mundo. O currículo tem caráter antropológico, pois se põe como modo de produção dos eus no mundo. Mas não é nunca "o" modo de produção do mundo, senão que "um" modo de produção do mundo – em síntese, é um modo de interpretar o mundo, um modo de compreensão do mundo: um recorte do real complexo. É uma *hermenéia* do mundo. É um *modo de leitura do mundo.* É a *escolha de um horizonte,* portanto e, muitas vezes, uma *superposição de horizontes* que qualifica as diferenças.

A leitura do mundo e a interpretação do mundo através e pelo currículo constitui, historicamente, e a cada nova leitura, diferentes fundamentos contingentes. O currículo é um modo de justificação de um recorte da realidade. E, como tal, constitui uma realidade histórica – uma invenção provisória, contingente. Cada invenção curricular é uma leitura ou recorte intencional, situado no tempo e no espaço. Fazer currículo é fazer história efetual[3], no sentido gadameriano. Gadamer entende que o interesse histórico "não se orienta apenas para os fenômenos históricos ou para as obras transmitidas, senão que tem como temática secundária o efeito destes [os fenômenos] sobre a história" (1996, p. 370). Em sendo um texto, o currículo o é enquanto lingüisticidade, como forma de realização da compreensão. Cada currículo é uma realização da compreensão entre possíveis realizações. Mas sua realização é, sem dúvida, levada a efeito, tornada concreta, na linguagem. Não diria "através da linguagem" (e sim "na linguagem"), porque a linguagem não é mero signo de representação, senão que é, no caso particular, o próprio currículo, pois que não há outra forma ontológica possível senão o de ser na linguagem.

Depois de reconhecer que nós, seres humanos, "temos" linguagem, que "possuímos" linguagem, que temos a "faculdade" da linguagem etc., Jorge Larrosa reconhece que, acima de tudo, "[...] a linguagem não é uma coisa entre as coisas, mas sim a condição de todas as coisas, o lugar onde todas as coisas, incluindo o homem mesmo e essa linguagem da representação e da comunicação que considera sua propriedade, estão como que à distância de si mesmas, como separadas de si mesmas" (2001, p. 70). O currículo, nesta linha de reflexão, é um texto que está colocado no horizonte, o mais amplo, da linguagem. E, como qualquer *verdade,* tem as características das verdades ora instituídas, ora destituídas. Nietzsche, num texto intitulado *Sobre a verdade e a mentira num sentido extramoral,* assim caracteriza tais estruturas de verdade:

> *Uma multidão em movimento de metáforas, metonímias, antropomorfismos; numa palavra, um conjunto de relações humanas que, elevadas, transpostas e adornadas poética e retoricamente, pelo amplo uso, o povo considera firmes, canônicas, vinculantes: as verdades são ilusões daquelas que se tem esquecido que o são, metáforas já utilizadas que perderam sua força sensível, moedas que perderam sua imagem e que agora entram em consideração como metal, não como tais moedas (*Nietzsche, *Apud* Larrosa, 2001, p. 72*).*

Aceita essa premissa, fica compreensível o caráter lingüístico, a textualidade do currículo também. Fica, outrossim, visível (e não apenas racionalmente compreensível) que o currículo é uma leitura possível do texto maior: o mundo. Porque o currículo é

> *o lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma 'lógica clandestina', que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo* (Berticelli, 2001, p. 160).

O currículo é, a um tempo e numa direção, interpretação de mundo. Na direção oposta, conhecer determinado currículo é interpretá-lo. É um caminho de duas mãos. Através dele, vai-se a um mundo determinado. Interpretando-o, recupera-se o mundo que nele foi produzido (representações simbólicas, transgressões, jogos de poder, lugares de escolhas, inclusões, exclusões, produtos de uma lógica explícita, resultados de 'lógicas clandestinas', vontades explícitas, imposições discursivas como efeitos da linguagem do próprio currículo).

Currículo e espaço

O currículo, como toda linguagem estruturada em construtos, em formações ideológicas etc., é "[...] prática subjetivante. Prática capaz tanto de reafirmar os movimentos de reterritorialização, através das representações dos investimentos nos territórios identitários, quanto de apontar as possibilidades de rupturas, cortes, interceptações de fluxos-desejos", como se expressa Ada Beatriz Galhcchio Kroef (2001, p. 93), utilizando uma linguagem deleuziana.

Em outros termos, entendo o 'espaço' curricular tal como o entende Kaustuv Roy, em seu artigo *Gradientes de intensidade: o* espaço háptico deleuziano e os três 'erres' do currículo (2002). Diz ele: "Em outras palavras, o termo 'espaço', mesmo na simples descrição de relações sociais e pedagógicas, não pode ser considerado como uma metáfora e, conseqüentemente, torna-se importante distinguir as diferentes características espaciais envolvidas no desdobramento do currículo para que possamos pensar novos pensamentos" (p. 91). Na página seguinte, o texto fica ainda mais explícito, quando diz:

> *É importante observar que o espaço, neste caso, não pode ser confundido com termos tais como 'clima de aprendizagem', 'ambiente' ou 'ambiência', que são freqüentemente empregados na literatura educacional. Em outras palavras, o espaço não é uma metáfora para o 'tom de um contexto', nem para 'estado de espírito', ou para outras variáveis psicológicas, mas uma categoria ontológica* (p. 92).

Mas como é possível compreender isto, no caso do currículo? O currículo é um texto. O currículo, como pensamento educacional, como normatividades, intencionalidades, filosofia, ideologia, conteúdos de ciência, de conhecimento e tudo mais que possa estar nele incluído (quase tudo o que é educação, segundo Sacristán), tem sua materialidade, seu espaço concreto, na linguagem. O currículo, como texto, não é um lugar como se fora um pano de fundo sobre o qual se projetam os conteúdos e tudo mais. É, ao contrário, um espaço "contingente, participativo, libera um potencial teórico considerável e nos ajuda a repensar formas de organizar a resistência ao poder e à dominação" (Idem). Neste caso, entendo o currículo como um espaço. Mais: como qualquer outro espaço. O currículo, como espaço educacional, possui toda a elasticidade, toda a mobilidade, em síntese, toda a historicidade de um acontecimento. E, como tal, é um espaço de produção simbólica e efetiva. *É* acontecimento. *É* interpretação do mundo – de um recorte do mundo vivido *(Lebenswelt).* Trazido para o campo da hermenêutica, o currículo é horizonte sob um determinado olhar, a partir de determinado ponto.

Não há hermenêutica onde não há o "a ser conhecido", no sentido heideggeriano de filosofia. O currículo, antes de ser resposta, é pergunta. É uma aposta em determinada hipótese.

No seu estudo sobre o currículo, Clermont Gauthier (2002) utiliza a ferramenta teórica de Deleuze e Guattari, sob o título de *Esquizoanálise do currículo,* como qualquer pós-moderno, confronta-se com o problema ontológico do "ser-do-currículo" (p. 145). Arrola uma série de curriculistas que tentaram dizer o *que é o currículo* (Tyler, Bobbit, Smith, Staniey ... Tanner e Tanner, McDonald, Goulet). E, enfim, Gauthier constata que todas "essas tentativas de ordenar as definições do currículo terminaram, portanto, em fracasso" (p. 146). E, utilizando uma dialética negativa, faz preceder a *destruição* à positividade das definições. Expondo a "dupla tarefa da esquizoanálise do currículo" (p. 150 e ss.), propõe: "Primeiramente, uma tarefa crítica, de destruição. Trata-se de desfazer os conjuntos unificadores. A criança É ISSO. A escola É AQUILO. Aprende-se DESSA FORMA. A sociedade É ISSO" (p. 150). Nessa mesma linha e tirando a mesma conclusão, proponho uma compreensão hermenêutica do currículo, como portador de uma dialética de pergunta e resposta.

Muito bem. Se é que a hermenêutica pode ser convincentemente empregada para compreender o currículo, ela o pode ser não pela via essencialista do conceito, da definição da essência do currículo; não, também, pela via dos "conjuntos unificadores" ou, como de outra forma se poderia denominá-los, na ambiência pós-moderna, os *binarismos:* de um lado, isto que é; do outro, isto que *não é.*

Mas Gauthier não fica apenas nesse pólo negativo. Cita, ali mesmo, junto ao texto que já citei, um excerto de Deleuze e Guattari (1975): "Em segundo lugar, uma tarefa positiva, que consiste em descobrir, em seguir os índices maquínicos de desterritorialização" (p. 378).

Para quem está minimamente familiarizado com o pensamento de Deleuze e Guattari, é fácil perceber que, para esses filósofos-psicanalistas (esquizoanalistas), não é a essência (substância) que se pode captar nos "corpos". Mas, sim, aquilo de que eles são capazes. Seus modos de existir. Seus agenciamentos (ibidem, p. 146). Em outros termos, não há fundamentos lá, postos em algo ou em algum "lugar", onde possam ser encontrados, bastando, para isto, o empenho de os encontrar.

Embora sejam métodos distintos, caminhos investigativos muitíssimo diferentes, não há como não perceber que tanto a esquizoanálise deleuziano-guattariana quanto a hermenêutica filosófica possuem em comum a característica de não contar com fundamentos, no sentido clássico da filosofia da consciência. Isto porque ambas as posições teóricas estão situadas no horizonte da linguagem.

O que seria, então, o currículo, para a hermenêutica? Seria, sem dúvida, um texto. Um discurso. Um corpo de natureza inteiramente lingüística. E qual seria o fundamento de qualquer currículo, senão fundamento historicamente construído, forjado lingüisticamente, na finitude de uma formação discursiva, tal como a entende Foucault? Ouso dizer isto, porque tanto a hermenêutica filosófica heideggeriano-gadameriana quanto a filosofia foucaultiana passam pela fenomenologia. Se o ser do currículo está em algum lugar, este lugar material é a linguagem que o constitui. Assim sendo, o currículo, tal qual qualquer outro texto "supera a seu autor não ocasionalmente, senão sempre. Por isso a compreensão não é nunca um comportamento só reprodutivo, senão que é, por sua vez, sempre produtivo ... Bastaria dizer que, *quando se compreende, se* compreende de um modo *diferente"* (Gadamer, 1996, p. 366-367). O currículo é, então, *um* horizonte de compreensão do mundo. É recorte horizôntico do mundo, portanto. A totalidade de seu sentido não está simplesmente dado, senão que mais que "sentido", é um horizonte de sentidos passíveis de ser compreendidos. E "a compreensão começa aí onde algo nos interpela", diz Gadamer. "Esta é a condição hermenêutica suprema. Agora sabemos qual é sua exigência: colocar em suspenso por completo os próprios pre-juízos. Sem dúvida, a suspensão de todo juízo e, a *fortiori, a* de todo pre-juízo, tem a estrutura lógica da *pergunta"* (1996, p. 369). No parágrafo seguinte, Gadamer arremata: "A essência da *pergunta é* o abrir e manter abertas possibilidades".

Minha proposta de compreensão do currículo como texto, como construto textual complexo abarca o fenômeno de que a compreensão do currículo se dá por um processo de interpretação. Bem antes de ser um tipo de resposta diante do mundo, é uma *pergunta. É* um modo singular de pergunta desafiadora diante da realidade complexa. Só nesse sentido o currículo consegue colocar no seu âmbito de abrangência e no âmbito de sua própria compreensão o complexo fenômeno didático-pedagógico que, efetivamente, o caracteriza como tal, na sua mais ampla acepção – desde a mais tradicional e antiga, até a

mais recente e pós-moderna, no contexto dos mais diversos aportes teóricos: as várias teorias críticas, os Estudos Culturais, a teoria do poder-saber foucaultiana, a esquizoanálise deleuziana ou qualquer outra que se tenha praticado ou que se venha a praticar. Por isto tudo, a resposta a esta pergunta pedagógico-curricular não está dada. Está intimamente colada ao mundo da vida dos educadores e educandos, à escola.

Não diga "grade" curricular. Diga "matriz" curricular

Confesso um verdadeiro desgosto ao ver desfilarem nomenclaturas e nenhuma mudança real em muitas questões educacionais, sobretudo no mundo "oficial". Que diferença faz, no mundo da vida dos educandos e dos educadores, se se pronuncia "grade" ou se pronuncia "matriz" curricular? A grade continua grade e sugere aprisionamento de saberes em compartimentos fechados. E "matriz", carrega em si algo de novo? Ao acompanhar a análise e a avaliação dos projetos político-pedagógicos dos cursos da universidade em que atuo, percebo que, apesar de todo empenho sincero, apesar do atendimento aos Parâmetros Curriculares e a toda legislação pertinente, não há mudanças reais e fundamentais em tudo isso. Bem que Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001) e Sônia Kramer (2002), em seus respectivos textos, ressaltam com muita ênfase as dificuldades que as escolas, que os professores e professoras encontram para levar à prática as teorizações sobre o currículo. São teorizações complexas, de difícil assimilação – ao menos nas atuais condições da grande maioria dos quadros docentes, não por "culpa", mas pelas reais circunstâncias do exercício profissional. As condições reais oferecem reduzidas chances de formação continuada e de boa qualidade, remuneração insuficiente para propiciar um mínimo de tranqüilidade a pessoas reais, que vivem de seus salários.

Foi demonstrada, também, com bastante ênfase, a insatisfação relativamente generalizada com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em numerosos encontros, por todo o país. Secularmente habituados a uma lógica cartesiana triunfante para uma minoria, torna-se muito difícil pensar e muito mais difícil ainda acatar uma lógica diferente para qualquer coisa e, conseqüentemente, para a compreensão do currículo.

Sandra Mara Corazza (2002) se refere à necessidade de "um desmoronamento central da interioridade do pensamento curricular e de suas operações insensatas, que o incapacitam para criar formas e "formar alguma imagem de pensamento". Fala, ainda, de "uma violência que se abate sobre os saberes já sabidos ou já consolidados, como um estranhamento recíproco entre o pensamento racional e a realidade do objeto expresso, e que irrompe nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisto, incompreensível e inassimilável" (p. 133).

Esta é outra lógica para o currículo: uma lógica fenomênica, que não é nem "grade", nem "matriz". Porque tanto grade quanto matriz são moldes, são coordenadas cartesianas matemáticas. Se "matriz" é um termo mais brando que "grade", talvez "grade" seja uma expressão menos ingênua.

Tenho convicção de que, enquanto não conseguimos ousar libertar o currículo das grades, das matrizes, as mudanças significativas na Educação, na Pedagogia, pouco se farão sentir. Será muito enfática, muito radical a proposta de Corazza, que vem explicitada no texto que passo a citar? Ou será este mesmo o desafio que precisamos enfrentar? Diz Sandra:

> *Sem história nem ambição, sem sujeito nem objeto, disforme e pecador, alienado e fora de si, um currículo-louco é legítimo e usurpador, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas, e não interpreta, não reconhece, nada entende do que é trazido pelo bom senso e pelo senso comum, pela boa vontade do pensador ou pela ciência legitimada, nem mesmo os pareceres descritivos, os temas transversais, o substantivo próprio e comum, a multiplicação, as quatro estações do ano, o corpo humano dividido em cabeça-tronco-e-membros* (2002, p. 133).

Neste texto, acessível por si mesmo, vislumbramos um pouco o *louco* nietzscheano "que acendeu uma tocha em pleno dia e correu ao mercado" para anunciar que Deus estava morto. A suprema ordem iluminista estava morta. A suprema luz ordenada e ordenadora estava apagada, definitivamente, enquanto o 'louco acendia sua insignificante tocha, ao meio dia, para anunciar que "Deus morreu" e era chegada a hora de assumir a condição humana, aquela condição que nos leva a perguntar se "Não estaremos a cair continuamente? Para a frente, para trás, para os lados, para todas as partes?" (Nietzsche *apud* Heidegger, 1995).

Corazza convida a nos movimentarmos "em outro espaço-tempo" e a realizar outra distribuição curricular, que se opõe às leis e medidas do "Assentado" – um currículo demente que é "errante, inconstante, versátil, vagante, anda de terra em terra, corre mundo, vai de um ponto a outro (2002, p. 133).

Hermeneuta é uma mulher ou um homem que não tem a certeza antecipada do que "deve ser o currículo". O currículo "deve ser", quando aprisionado a uma "matriz", para utilizar a expressão mais abrandada de "grade", com parâmetros já definidos e outras formas paramétricas mais, que na última década foram demarcadas por várias formulações legais.

Mas é evidente que o currículo não é só a matriz. Nem é só o projeto político-pedagógico. Contudo, minha experiência de membro de colegiados de cursos, de colegiado de um centro universitário, de membro de conselho universitário em que, por dever profissional, me coube tanto colaborar na elaboração de projetos político-pedagógicos, quanto de emitir pareceres sobre eles, me fez sentir fortemente a vontade de poder que se exercita sobre o currículo, na sua

acepção mais ampla possível (não apenas em tais projetos e documentos), quando se lhe impõe parâmetros expressos na legislação. O arbitramento, nesta matéria, é sempre aprisionamento, é sempre nivelamento, é sempre equalização, é sempre proposição de determinada produção de sujeitos, produtos de vontades de poder/saber.

O que Maria Manuela Alves Garcia diz, em obra pioneira no Brasil, sobre pedagogias críticas e subjetivação, numa abordagem de perspectiva foucaultiana, sinto-o como válido para as tentativas de aprisionar o currículo em leis e parâmetros curriculares:

> *Os discursos pedagógicos críticos propõem modos específicos e formas de relação que os sujeitos têm de estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Ou seja, são discursos que posicionam os alunos e as alunas em certos modos de ser e existir no mundo, atribuindo valores a estilos de vida particulares e determinadas representações do mundo social* (2001, p. 33).

Nem o hermeneuta, porém, estará livre do poder/saber. A historicidade da interpretação é inescapável. Mas entre uma posição em que se aceita a inexorabilidade da história, como se a história fosse um dado metafísico e outra que deixa em aberto a possibilidade da invenção, onde fica em aberto a chance de falar, há um grande espaço de mobilidade e invenção. Os tão propalados conceitos (e objetivos) da qualidade, eficiência, eficácia e relevância, postos simplesmente a serviço do poder econômico, não podem tornar-se o objetivo precípuo do currículo escolar em particular e da escola em geral. Nesse sentido, ainda que a professora Juracy C. Marques diga que "a nós cabe moldar o futuro, acentuando aquelas tendências que correspondem aos nossos anseios de um mundo mais justo, mais eqüitativo e mais democrático" (1998, p. 94), parece que entende como compulsório o acato de "uma visão que corresponda às novas realidades com as quais a juventude de hoje *terá* de construir os seus estilos de vida e os seus projetos profissionais" (idem, grifo nosso). Mais adiante, a autora fala em "incorporar o novo perfil da força de trabalho" (p. 95). E por várias vezes se refere aos alunos como "cliente", "cliente principal"... Ora, esta expressão tão cara aos administradores, aos comerciantes, me parece absolutamente inadequada para se referir aos alunos, aos estudantes. "Cliente" tem uma carga semântica incompatível com o que se possa pensar que seja um aluno, um estudante de nossas escolas. O desenvolvido gosto pela utilização da palavra "cliente" para se referir aos alunos conota fortemente uma tendência privatista, que vê na escola uma boa oportunidade de negócios. E o texto não esconde esta visão. "Segundo as modernas teorias de administração, todos esses clientes, internos e externos, devem estar não apenas satisfeitos com o serviço que prestamos, mas encantados, ao ponto de recomendarem para seus amigos nossa instituição como aquela que se destaca por sua excelência" (Marques, 1998, p.

96). A autora se refere a Deming e Caravantes e outros, como autores destas idéias que lhe parecem tão caras.

Causa, ainda, sérias apreensões uma afirmação da mesma autora, conforme segue: "Entretanto, dadas as características de nossa cultura, persiste um desejo em nossos alunos de serem ajudados, conduzidos, orientados" (p. 97). Será isto mesmo, ou será este um pressuposto (preconceito) de muitos"educadores" e de muitas escolas? Um pressuposto vantajoso para quem deseja manter seus "clientes" em estreita dependência da "empresa" educacional de que são proprietários ou administradores? Ou, não será, ainda, um discurso construído e assimilado pelos alunos, ao longo de décadas, de séculos, de mentalidade colonialista que fez do Brasil o último país da América Latina a possuir uma universidade? Não será esta uma filosofia intrínseca dos currículos históricos e legais implantados em nosso meio? Não é por acaso que "disciplinas curriculares" como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil tenham sido adotadas e cultivadas justamente nas ditaduras, da maneira como foram adotadas e construídas.

Não pretendo obnubilar os méritos que o supracitado artigo possa ter e que efetivamente tem. Contudo, é motivo das mais graves apreensões o que ocorre muito, contemporaneamente: perceber a história da globalização, perceber o mundo administrado como uma trajetória linear e inexorável, absoluta, irreversível, incontornável e que se *deve* aceitar porque irreversível. Se a função do currículo se reduz a acolher *tout court o* que se põe como irreversível e 'mutável, então sim, só nos cabe acatar a proposição do "fim da história" como "o fim de toda história".

Da teoria e da prática

Em tempos de tantas incertezas, apontadas por quase todos os especialistas em currículo, seria vã pretensão supor que se tenha qualquer fórmula aplicável para o êxito curricular. Vivemos um momento em que quase todos os artigos sobre currículo começam por apontar tais incertezas e dúvidas prementes. Contudo, isso não dispensa o empenho sincero em tentar caminhos e rumos para a efetivação do currículo para a educação.

Se olharmos para as tendências teórico-práticas de nossos dias, vemos como destaque o caminho dos Estudos Culturais, o caminho da teoria foucaultiana, o caminho (ainda e muito) das teorias críticas em Educação, de várias tendências, o caminho das teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas e também das etnometodológicas e, neste estudo, ainda tão incipiente, o caminho da hermenêutica.

Que contribuições pode a hermenêutica oferecer na teoria e na prática curricular? A meu ver, a hermenêutica pode se constituir em um caminho de

construção curricular. E, no sentido inverso, um caminho de entendimento do currículo. Pode ajudar a pensar a educação como um processo em que falantes produzem sentidos para si e para a comunidade a que pertencem, interpretam seu meio, constroem valores para si e para os outros, compartilham lingüisticamente conhecimento produzido, fazem-no, refazem-no, questionam, perguntam, respondem, participam e interpretam, com arte e com ciência. Sob o ponto de vista pedagógico, a hermenêutica da pergunta e da resposta pode vir a contribuir profundamente numa nova postura curricular. Cito Gadamer:

> *Já vimos que a compreensão começa ali onde algo nos interpela. Esta é a condição hermenêutica suprema. Agora sabemos qual é a exigência: colocar em suspensão por completo os próprios pre-juízos. Por conseguinte, a suspensão de todo juízo e, a* fortiori, a *de todo pre-juízo tem a estrutura lógica da* pergunta. *[...] A essência da* pergunta é o *abrir e manter abertas possibilidades* (1996, p. 369).

Este estado de *epoché* fenomenológica[4] é a condição da abertura para o mundo e, por conseqüência, para o outro. É a abertura para as possibilidades, para as diferenças (no mais profundo sentido da palavra).

A hermenêutica filosófica é mais que um método. Na verdade, a hermenêutica gadameriana se opõe diametralmente ao método enquanto método positivista. É extremamente esclarecedora a afirmação de Gadamer, quando faz um paralelo entre a pergunta filosófica kantiana sobre a possibilidade do conhecimento: "[...] quais são as condições de nosso conhecimento pelas quais é possível a ciência moderna, e até onde chega esta?" (1996, p. 11). Da mesma maneira, Gadamer coloca a pergunta filosófica em relação ao sentido e alcance da hermenêutica: "[...] como é possível a compreensão"? (Idem, p. 12). Justamente neste ponto é que Gadamer, apoiado na analítica temporal de Heidegger, nos revela em plenitude o sentido da hermenêutica. Senão, vejamos:

> *A analítica temporal do estar aí humano em Heidegger mostrou, em minha opinião, de uma maneira convincente, que a compreensão* não é um modo de comportamento do sujeito, mas o modo de ser do próprio estar ai. *Neste sentido é como temos empregado aqui o conceito de 'hermenêutica'* (p. 12, grifo nosso).

Aqui está, a meu ver, o mais vigoroso argumento em favor da compreensão do currículo como um processo hermenêutico: assim como a hermenêutica não se esgota em ser *um modo de comportamento* da vida escolar, da vida educacional, compreendidos os conteúdos, os métodos, os procedimentos, as didáticas, as práticas pedagógicas -- e tudo mais que os autores compreendem como abrangência do sentido pleno de currículo –, assim também a hermenêutica não se esgota na sua função de interpretar. Ela é, como diz Gadamer, explicando Heidegger, *"o modo de ser do próprio estar aí* (1996, p. 12)". Assim, entendo o

currículo, pela via hermenêutica, como "o modo de ser do estar aí", que determina um modo de ser do sujeito. Um modo de produção da identidade. Um modo de produção da educação, que produz um sujeito determinado e não outro. Portanto, o currículo é um modo de subjetivação. Um modo de produzir um mundo: o mundo compreendido pelo currículo. Portanto, o currículo tem potencialidade ontológico-histórica (não transcendental, não metafísica transcendental, mas uma metafísica da finitude).

Penso que agora, sim, entramos no âmago deste texto: a compreensão do currículo como processo hermenêutico ou como processo de produção de subjetividades concretas, históricas, temporais, contingentes. Nesse sentido, quando os componentes curriculares dizem: "faça isto", estão determinando: "seja isto". Então se compreende a afirmação que Gadamer faz: "Que o movimento da compreensão seja abrangente e universal não é arbitrariedade nem inflação construtiva de um aspecto unilateral, senão que está na natureza mesma da coisa" (1996, p. 12). Neste sentido, entendo que o currículo ganha o espaço próprio de sua real dimensão maior: transborda, vaza em relação aos limites estreitos dos simples "quefazeres" determinados nele, para o mais amplo e propriamente ilimitado espaço do ser dos sujeitos históricos, cuja identidade encontra nele suas possibilidades (uso propositadamente o plural "possibilidades").

Cabe, aqui, uma importante observação: não seria sequer possível qualquer tentativa de fazer "corpo fechado" deste posicionamento teórico em relação ao currículo. Da exposição acima resulta claro que vários posicionamentos teóricos estão colocados em comum, em relação, embora se trate de diferentes modos de compreensão do mundo. Por exemplo: os Estudos Culturais também sustentam argumentos em favor da produção das subjetividades pelo currículo; também a teoria foucaultiana; penso que também a teoria da ação comunicativa – em síntese, todas as teorias pós-modernas correntemente utilizadas em Educação. Em outras palavras: todos os posicionamentos teóricos decorrentes da filosofia da linguagem seguem estes caminhos, sem que em momento algum percam suas identidades e características singulares. Todas as teorias que se despediram dos fundacionalismos e compreendem que todos os fundamentos são histórico-contingentes vão por aí. Seguem estas trajetórias complexas, descontínuas, rizomáticas, como diriam Deleuze e Guattari; descentradas, como diriam outros pós-modernos. A hermenêutica gadameriana da pergunta e da resposta nos coloca sempre sobre um solo movediço, instável. O currículo como essencialmente pergunta-resposta se firma na filosofia da linguagem, em que esta, a todo instante, pode estar subvertendo suas bases, seus fundamentos tão históricos, como qualquer outra realidade do mundo.

No primeiro parágrafo de seu artigo intitulado *A forma curricular: notas para uma teoria do currículo,* Ivor F. Goodson constata: "O currículo é confessada e manifestamente uma construção social. Por que, então, muitos estudos sobre escolarização, este construir social central é tratado como um dado atemporal?" (1999, p. 83).

Quando Gadamer recria, em nossos tempos, a hermenêutica, ele a lança na temporalidade histórica, ao negar a possibilidade de "entrar no espírito do autor", como queria a hermenêutica anterior a ele. Assim, é por essa historicidade da interpretação e da compreensão que o currículo seria um processo histórico também da interpretação e da compreensão. "As perguntas é que nos levam a retroceder para além do dito. O dito deve ser entendido como uma resposta a uma pergunta" (Berticelli, 2004, p. 303). O currículo como aquilo que está dito remete para além dele, também para aquilo que não está dito. Daí que interpretar e compreender o currículo é interpretar e compreender além do dito: portanto, do que se deixou de dizer, pois o que foi deixado de dizer também é resposta à pergunta originária que gerou o currículo como resposta. Quando se responde a uma pergunta, selecionam-se os saberes da resposta. Nesse sentido, "desenvolver" o currículo é responder para além da pergunta e para além da resposta. Como diz Gadamer: "Retrocedendo assim mais aquém do dito se pergunta necessariamente pelo mais *além* dele" (1996, p. 448). Os teóricos do currículo chamam a isso de currículo oculto. Não seria despropósito comparar o currículo com a Lua, que mostra sempre a mesma face, mas que tem outra face: o não dito. Assim, o currículo, como uma hermenéia, é a abertura para as possibilidades interpretativas do mundo, quando esse mundo se chama Educação. E fazer isso é colocar em comum experiências de sentido. Ou, como diz o próprio Gadamer: "Compreender o que alguém diz é... pôr-se de acordo na coisa, não se pôr no lugar do outro e reproduzir suas vivências" (ibidem, p. 461).

Dessa forma, fica descartada qualquer possibilidade de entender o currículo como um dado atemporal. O currículo possuí em si mesmo a historicidade da linguagem que o produz. Tem muito mais a ver com o mundo vivido (histórico), que com a norma oficial, paramétrica. "A linguagem é o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o consenso sobre a coisa", como diz Gadamer. O conceito de currículo emitido por Marisa Vorraber Costa, que passo a transcrever, se coaduna com essa idéia de realização de acordo ou de consenso sobre a coisa: "O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normalizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo" (2001, p. 41). Numa abordagem na perspectiva dos Estudos Culturais, a autora se firma na filosofia da linguagem, em que os fundamentos do currículo são fundamentos contingentes, *ad hoc*, em que ordem e normatividade são lingüisticamente convencionadas, lingüisticamente acordados para os efeitos que se pretendem produzir, em termos de representações específicas e somente válidas enquanto o acordo discursivo permanece válido para as partes acordantes.

Numa concepção hermenêutica do currículo, dada sua base assentada sobre a lingüisticidade do fenômeno (o currículo), seu valor de norma tem origem nas convenções, nos acordos entre os falantes. E a possibilidade da compreen-

são e interpretação se funda no fato de sermos uma comunidade capaz de linguagem. É sobre esse fato que Gadamer funda a universalidade hermenêutica. E daqui também decorre que essa pretensão de universalidade não pode ser (nem é) pretensão de um sujeito universal, metafísico, nem de um fundamento metafísico de toda realidade (nem mesmo de toda realidade educacional). O currículo não produz toda identidade, mas alguma identidade. Não produz todo sujeito, mas algum sujeito. Por conseqüência, omite outro sujeito, oculta outra identidade. Sacristán (2000) conduz toda sua reflexão sobre o currículo, em extensa obra, nesta perspectiva também.

A teoria hermenêutica do currículo que acabo de propor brevemente à reflexão, é extensiva a todo processo educacional – como em Berticelli (2004, p. 295-369). Daí decorre que o campo de conhecimento do currículo é quase tão abrangente quanto o da educação ou que, pelo menos, o currículo, sobretudo a partir da década de 90, se tornou um dos principais eixos de debate educacional, justamente pela abrangência de sua significação.

Considerações finais

Na medida que o currículo alcançou as dimensões contemporâneas de sua importância, como arena dos acontecimentos, das ações, das teorizações, das opções, das escolhas, das exclusões, do mundo da educação, fizeram-se necessários novos aportes teóricos para dar conta da complexa problemática educacional. Assim, a nova sociologia da educação, os Estudos Culturais, a teoria foucaultiana, entre outras teorias, foram adotadas por diferentes tendências e diferentes autores, na busca de equacionamento dos problemas e da compreensão dos processos e políticas em Educação.

A hermenêutica, sobretudo a hermenêutica filosófica liderada por Hans-Georg Gadamer, foi seguidamente utilizada como fundamento para uma discussão contemporânea em educação. Contudo, não há ainda obras de longo alcance, nem de grande densidade, que se possam invocar como suporte argumentativo em favor da educação como processo hermenêutico. Menos ainda, para entender o currículo como um fenômeno hermenêutico, no campo mais alargado da educação. Tenho, contudo, como bem fundadas as razões para propor o estudo, nesta perspectiva teórica; porque penso que as práticas curriculares podem ser bem compreendidas e direcionadas com a adoção desta perspectiva teórica. A hermenêutica pode nos auxiliar e muito no sentido de adotar práticas didático-pedagógicas-educacionais mais consentâneas com nossos tempos e mais consentâneas com o pensamento contemporâneo, como tentei mostrar no oitavo capítulo de O *currículo nos limiares do contemporâneo,* citado neste estudo. Esta é uma possibilidade nova que se abre, na compreensão do processo pedagógico-educacional.

Há quase tudo para fazer ainda nessa arena: o currículo como um processo interpretativo do mundo. O currículo como compreensão da realidade e a prática hermenêutica como interpretação do currículo. Para isso, como em todo processo hermenêutico, fazem-se necessárias ciência e arte, como, ademais, com tudo o que diz respeito à Educação.

Este é um estudo ainda embrionário. Talvez seu mérito possa vir a ser o de haver ousado tentar uma proposta teórica possível e consentânea com o pensamento educacional contemporâneo, pós-moderno, num contexto de uma nova sensibilidade em relação a todo real.

Notas

1. Entende-se, neste estudo, a *virada lingüística* como o movimento que, a partir de Wittgenstein, determinou a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, entendida, esta, como a materialidade do pensamento que se produz na consciência, e que se torna acessível apenas na forma de linguagem. Como é praticamente impossível definir os sentidos de *linguagem*, numa única formulação, ressalvo apenas que a linguagem é entendida aqui como sendo mais que o sistema de signos que compõem uma língua. Entendo que a linguagem, além de informar, produz efeitos (pragmática lingüística).
2. O termo *texto* assume, na literatura especializada, numerosas compreensões, que determinam diferentes definições. É entendido ora como *enunciado*, ora como *discurso*, ora como uma *seqüência lingüística autônoma oral ou escrita*, como *ocorrência* comunicacional, e uma por uma infinidade de outros conceitos. Acato, neste estudo, todos esses sentidos, mais o de muitos pensadores pós-modernos, para quem não há nada fora do texto (Derrida, por exemplo). Não haveria nada "atrás do texto". O texto é o real. O real é textual.
3. Em síntese, Gadamer considera que a história efetual não é nova. Vem sendo praticada há muito. Nem é preciso estudá-la como disciplina à parte da história. O que importa, para o hermeneuta, para o historiador, é que *os fenômenos exercem influência sobre a compreensão* que deles se tem.
4. A *epoché* (expressão grega) fenomenológica é a suspensão de juízo que o fenomenológo faz, ou seja, é a colocação em parênteses de todo juízo prévio, de toda teoria, de todo condicionamento histórico de que é portador (cultura etc.), para que os fenômenos possam se mostrar a ele na sua originariedade, antes de qualquer enquadramento de teoria previamente concebida, de qualquer afecção da alma, de qualquer condicionamento cultural, para que o conhecimento se dê na intersubjetividade plena e livre.

Referências Bibliográficas

ALVES GARCIA, Maria Manuela. *Pedagogias críticas e subjetivação*: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BERTICELI, Ireno Antônio. *A origem normativa da prática educacional na linguagem.* Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2004.

_____. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CORAZZA, Sandra. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo, ANPED, n. 17, jun./jul./ago, 2001. p. 100-114.

_____. Noologia do currículo: vagamundo, o *problemático, e* Assentado, o *resolvido. Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, p. 131-142.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: ___ (Org.). O *currículo nos limiares do contemporâneo.* 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I:* fundamentos de una hermenêutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1996.

_____. *Verdad y método II.* 2.ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1994.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. *Educação & Realidade.* Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, p. 143-155.

HEIDEGGER, Martin. *Caminos de bosque.* Madrid: Alianza Editorial, 1995.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições.* Campinas, v. 13, n. 2 (38), mai./ago. 2002, p. 65-82.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades. *Educação & Realidade, Porto* Alegre, v. 26, n.1, Jan./jul. 2001, p. 93-114

LAROSSA, Jorge. Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação.* São

Paulo, ANPED, n. 16, jan./fev. 2001, p. 68-80.

MARQUES, Juracy C. Uma concepção de currículo para moldar o futuro. *Educação Brasileira.* Brasília, v. 20, n. 40, 1. sem. 1998, p. 93-105.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: __

(Org.). *Currículo:* questões atuais. 5.ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 9-28.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O

currículo nos limiares do contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica.* Lisboa: Edições 70, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso *de lingüística geral.* 20.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

PRADO, Guilherme do Vál Toledo. Currículo e linguagem: contribuições para o

debate a partir do conceito de gênero do discurso. *Pro-Posições,* Campinas, v. 11, n. 3 (33), nov. 2000, p. 66-74.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o* currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 184-202.

_____. *Identidades terminais: as* transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: *Vozes,* 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) *Currículo:* questões atuais. 5.ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 59-102.

Ireno Antônio Berticelli é professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECO. É Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Marechal Floriano Peixoto, 670-O – Jardim Itália
89802-010 – Chapecó – SC
Fone: 0xx (49) 323-7441
ibertice@gmail.com