

Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão*

Thomas S. Popkewitz

Resumo

Palavras como “aprendizagem”, “empoderamento”, “resolução de problemas”, “autorrealização”, “comunidade” etc. tornam-se inteligíveis e “razoáveis” conforme regras e padrões historicamente formados que ordenam, classificam e dividem o que é “visto” e realizado na escolarização. Essas regras e padrões de razão são efeitos de poder e do político da escolarização. A primeira sessão analisa essa noção do político e a razão, considerando o currículo como um duplo gesto. A frase “todas as crianças podem aprender” ilustra esse duplo gesto. A palavra “todas” assume a unidade do todo, que diferencia e divide o cosmopolitismo da criança (isto é, o aprendiz ao longo da vida) e da criança “deixada para trás”, que é diferente e pode “nunca estar na média”. Finalmente, examina-se como a noção de pesquisa, que busca o conhecimento “útil” ou “prático” para modificar a escola, inscreve esse duplo gesto e, irônica e paradoxalmente, assume um consenso que estabelece a hierarquia que separa o pesquisador daqueles que devem ser pastoreados. Explorar o sistema de razão nos estudos do currículo torna visíveis os limites do presente, e, mediante esse engajamento crítico, torna possíveis outros futuros.

Palavras-chave: ciências da educação; política da educação; reforma da educação; exclusão social.

* Texto elaborado com base no discurso do autor ao receber o American Education Research Association Division B Lifetime Achievement Award, em 2008. Publicado originalmente no *Journal of Curriculum Studies*, v. 41, n. 3, p. 301-319, 2009. Traduzido do inglês por Rosa dos Anjos Oliveira. Tradução revista por Gabriel Pedro.

Abstract

Curriculum study, curriculum history and curriculum theory: the reason of reason

Words about "learning", "empowerment", "problem-solving", "self-realization", "community", and so on, are made intelligible and "reasonable" within historically-formed rules and standards that order, classify, and divide what is "seen" and acted on in schooling. These rules and standards of reason are effects of power and the political of schooling. The first section explores this notion of the political and reason, considering curriculum as a double gesture. The phrase "all children can learn" illustrates the double gesture. The "all" assumes a unity of the whole that differentiates and divides the cosmopolitanism of the child (e.g. the life-long learner) from the child "left behind" who is different and can "never be of the average". Finally, it explores how the notion of research as finding "useful" or "practical" knowledge for changing the school inscribes this double gesture and, ironically and paradoxically, assumes a consensus that establishes a hierarchy that divides the researcher from those to be shepherded. The exploration of the system of reason in curriculum studies makes visible the limits of the present, and, through this critical engagement, makes possible other futures.

Keywords: education sciences; politics of schooling; school reforms; social exclusion.

48

Resumen

Estudios curriculares, historia del currículo y teoría curricular: la razón de la razón

Palabras como "aprendizaje", "empoderamiento", "resolución de problemas", "autorrealización", "comunidad" etc. se vuelven inteligibles y "razonables" de acuerdo con reglas y patrones históricamente formados que ordenan, clasifican y dividen lo que se "ve" y se logra en la escolarización. Estas reglas y estándares de razón son efectos de poder y de lo político de la escolarización. La primera sesión analiza esta noción del político y la razón, considerando el currículo como un doble gesto. La frase "todos los niños pueden aprender" ilustra este doble gesto. La palabra "todos" asume la unidad del todo que diferencia y divide el cosmopolitismo del niño (es decir, el aprendiz de por vida) y del niño "dejado atrás" que es diferente y puede "nunca ser promedio". Finalmente, examina cómo la noción de investigación, que busca conocimiento "útil" o "práctico" para modificar la escuela, inscribe este doble gesto e, irónicamente y paradójicamente, asume un consenso que establece la jerarquía que separa al investigador de aquellos que deben ser pastoreados. Explorar el sistema de razón en los estudios del currículo hace visibles los límites del presente y, a través de este compromiso crítico, hace posible otros futuros.

Palabras clave: Ciencias de la Educación; exclusión social; política de la escolarización; reforma escolar.

A discussão a seguir mapeia um projeto intelectual que focaliza o currículo como o estudo dos sistemas de razão.¹ Esse conceito de “razão” vai em direção diversa. Razão é geralmente considerada uma propriedade do trabalho da mente (psicologia), ou uma lógica universal que determina a veracidade das afirmações. Contudo, não há nada de natural em, por exemplo, “ver” a criança por meio de noções de infância, estágios de crescimento e desenvolvimento, ou para ordenar matérias escolares tais como alfabetização, ciência e arte como processos de resolução de problemas – ou como comunidades de aprendizes.

Focalizar os sistemas de razão² é considerar as regras e os padrões que ordenam as práticas curriculares e do ensino. Essas regras e padrões são historicamente produzidos e funcionam como teses culturais sobre como a criança é e deve viver. Falar sobre a criança como, por exemplo, “solucionadora de problemas” ou como “desfavorecida” não invoca meramente categorias para ajudá-la a tornar-se melhor e mais bem-sucedida. Essas categorias corporificam princípios específicos sobre o que é visto, “pensado sobre” e aplicado na escolarização. O “político” da escolarização reside na formatação e modelagem do que é (im)possível. A “razão” da escolarização corporifica um estilo de pensamento comparativo que diferencia, distingue e divide. Tomando a frase “todas as crianças podem aprender”, ela corporifica desigualdade no impulso pela igualdade. A frase gera uma tese cultural a respeito de quem são “todas as crianças”, que, simultaneamente, diferencia e gera teses culturais comparativas sobre quem *não* é essa criança. O estudo da “razão” como um evento histórico de estudos curriculares insere a escolaridade no diálogo com a “governamentalidade” de Foucault (1991) e com a “partilha do sensível”, de Rancière (2004).

Esboço aqui cinco temas para pensarmos sobre a intersecção entre estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular. Primeiro, exploro a “razão” como o político da escolarização.³ Segundo, discuto a noção de cosmopolitismo como uma “ferramenta” analítica para considerar a política de currículo. Argumento que, nas teses culturais corporificadas pelo currículo, a criança que expressa a esperança cosmopolita no futuro é diferenciada daquela criança temerária, que ameaça esse mesmo futuro. A frase “todas as crianças podem aprender” é um exemplo que inscreve uma tese cultural cosmopolita do aprendiz ao longo da vida, simultaneamente com a tese da criança “deixada para trás”, que é diferente e abjetada ou expulsa. Terceiro, e ironicamente, considero a “razão” das reformas curriculares e da pesquisa educacional como duplos gestos: os impulsos da reforma para a equidade corporificam e produzem iniquidades e exclusões. Quarto, examino historicamente a noção de pesquisa como a descoberta de “conhecimento útil”, focalizando as políticas de

¹ O que segue se baseia em Popkewitz (1991, 1998, 2008) e não implica uma evolução de pensamento, mas, simplesmente, focaliza diferentes elementos e argumentos particulares que acredito relevantes para os estudos do currículo.

² O termo *systems of reason* vem sendo traduzido, em português, tanto como sistemas de razão (Popkewitz, 2010) quanto como sistemas de pensamento (Jaehn; Ferreira, 2012; Lima; Gil, 2016). Por conta de escolhas retóricas do autor neste texto, a primeira tradução foi utilizada. [N.T.]

³ Utilizo a noção de escolarização para considerar a sobreposição de diferentes práticas por meio das quais a “razão” é gerada a respeito da reflexão e ação – currículo, psicologias da criança e da educação, pesquisas, reformas, formação de professores etc. Usarei “escolarização” como um termo que corporifica essas diferentes categorias.

"*design* de pessoas", que circulam nas reformas urbanas progressistas e contemporâneas nos Estados Unidos. Novamente proponho questões de esperança e medo nas teorias da escolarização e de suas ciências. Finalmente, invisto em estudos curriculares que ultrapassam os espaços geográficos a fim de pensar sobre seus diferentes sentidos comuns.

O engajamento crítico com a escolarização é paradoxalmente uma teoria sobre agência que corporifica um otimismo cauteloso a respeito de mudanças, embora localizadas em espaços diferentes daqueles das políticas contemporâneas e da pesquisa sobre currículo. Discuto, tomando emprestado de Foucault (1991, p. 75), que o objeto de pesquisa é

[a] matéria para abalar esta falsa autoevidência, para demonstrar sua precariedade, para tornar visível não sua arbitrariedade, mas sua complexa interconexão com a multiplicidade de processos históricos, muitos deles de data recente.

Historicizar o que parece autoevidente é uma prática de resistência e contrapraxis, usando as palavras de Lather (2007). Tornar visível a autoridade dos sistemas de razão existentes é uma estratégia de abrir para o futuro alternativas possíveis diferentes das atuais.

O político #1: estudos do currículo e sistemas de razão

50

A ideia de razão como histórica e como um objeto de estudo é facilmente apreendida se olharmos para as noções de razão na Grécia Antiga. A razão estava ligada a uma história cíclica, sem noção de causa ou desenvolvimento. O passado era mais confiável para orientar o presente, porque sua sabedoria provinha dos Deuses. Olhar para o "futuro" seria mostrar arrogância, porque as pessoas estariam procurando por alguma coisa que apenas os Deuses poderiam conceder. A igreja medieval pôs "razão" em encontrar Deus. A História era universal e, como Deus possuía o tempo, esta estava fora da alçada dos humanos. Quem pretendesse controlar o desenvolvimento estaria envolvido em heresia. Na China, ao contrário, a razão corporificou narrativas e imagens de coisas em movimento e de relações nas quais as pessoas não tinham posição privilegiada. Não há as concepções de metafísica ou de representação, tão caras à filosofia ocidental. Jullien (2006), ao buscar essas diferenças entre "razão" ocidental e chinesa, indaga: por que a figura nua não é possível na pintura chinesa, se na razão que lhe informa não se encontram as qualidades essencializantes dadas à vida humana na pintura ocidental?⁴

Historicizar os diferentes princípios da "razão" ajuda a temperar as qualidades mesmerizantes e românticas de palavras educacionais referentes a "aprender",

⁴ A respeito dos trabalhos de Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, por exemplo, eles são tentativas de pensar o logocentrismo do pensamento ocidental e se sobrepuseram, em alguns casos, às qualidades que Jullien (2006) discute em relação à estética chinesa, que descreve diferentes condições de possibilidades. A confrontação de orientações filosóficas distintas direciona a atenção para como a verdade é conhecida e dita. Jullien sugere limites históricos a muitos argumentos contemporâneos sobre eurocentrismo mediante as comparações que ele apresenta.

“empoderamento”, “resolução de problemas”, “autorrealização”, “comunidade” e assim por diante. Essas palavras não estão meramente ali para os educadores “captarem” alguma realidade na qual intervir e, para usar uma frase comum, “para obter o resultado esperado”. As palavras aparecem no interior de regras e padrões constituídos historicamente, dão forma e modelam a reflexão e a ação.

Tomemos a noção de resolução de problemas, que corporifica temas de salvação a respeito do futuro. A criança solucionadora de problemas é capaz de viver com sucesso na futura sociedade da “aprendizagem” ou “informação” como um cidadão cosmopolita, dotado de autorrealização e autossuficiência. Os temas de salvação no currículo funcionam como teses culturais sobre alguém que poderia viver como um tipo particular de pessoa “moderna”.⁵ Os tipos de pessoas solucionadoras de problemas apresentados por essas teses ligam, articulam e conectam diferentes princípios sobre quem a criança é e como deve ser. Esses princípios implicam, por exemplo: noções de agência, nas quais o indivíduo calcula, ordena e direciona ações; e, conceitos de tempo, que colocam as ações num fluxo de desenvolvimento e crescimento que permite planejar para o futuro e domesticar a mudança, de modo que as incertezas da vida possam ser solucionadas, isto é, colocadas num processo regulamentado. Desenvolver currículos e realizar pesquisas sobre a resolução de problemas é teorizar, regularizar e racionalizar processos para mudar pessoas. A inserção de teorias sobre resolução de problemas no currículo é um dispositivo de inscrição para ordenar e classificar a conduta. As teses culturais do solucionador de problemas não são apenas sobre o que uma criança é. *Elas também são práticas para governar o que uma criança deverá vir a ser.*

A noção de político emerge da instanciação das teses culturais de currículo e pesquisa. As regras e os padrões da “razão” da escolaridade repartem o que é sensato “esperar por”, “refletir sobre” e fazer. A partilha do sensível, por intermédio de distinções e diferenciações da pedagogia, envolve também práticas de dividir e excluir. O que conta como razão e “pessoa razoável”, que soluciona problemas, para continuar com o exemplo inicial, diferencia as qualidades e características do solucionador de problemas daquele que está fora das suas fronteiras da normalidade: as crianças que estão “em risco”, “desfavorecidas”, que têm “baixa autoestima” ou “transtorno do déficit de atenção”, as quais estão inscritas como perigosas para “a razão” e para os futuros que essa razão imagina sobre a “pessoa razoável”.

O estilo de pensamento comparativo dentro da escolarização não é intencional ou de má-fé, mas está inscrito em todas as regras e padrões de razão que ordenam a escolaridade e grande parte da vida moderna, pelo menos desde os Iluminismos europeus até suas presentes mutações (Popkewitz, 2008). O modo comparativo de “pensamento” tem sido importante para a formação das ciências e da medicina modernas por permitir que as coisas sejam “vistas” como partes relacionadas entre si, formando um todo por meio do qual as patologias podem ser identificadas. Quando aplicado aos assuntos sociais e às pessoas, contudo, esse estilo de pensamento tornou possíveis comparações que diferenciaram “civilizações” mediante a inserção de

⁵ Numa interessante discussão sobre esse problema, Hacking (1986) focaliza como as ciências políticas sociais formam “tipos humanos”; uma noção homóloga ao que eu chamo aqui de “teses culturais”.

hierarquias de qualidades sobre como as pessoas viviam e “raciocinavam” a respeito da própria vida (“avançadas”, “menos avançadas”, “selvagens”), sobre as invenções da eugenia moderna e as ciências sociais e educacionais que concebem as pessoas pela identificação de quem é diferente.

O político #2: inclusão, abjeção e exclusão nos estudos do currículo

Em um projeto europeu sobre governança educacional e inclusão social, Sverker Lindblad e eu (Lindblad; Popkewitz, 1999; Popkewitz; Lindblad, 2000) exploramos como a inclusão social e a exclusão estão integradas uma à outra – como partes de um mesmo fenômeno – ao invés de serem dicotomias ou binários da lógica. Nós argumentamos que questões de equidade são baseadas na hipótese de que a mistura correta de políticas e programas pode eliminar exclusões e, ao menos teoricamente, produzir uma sociedade inclusiva. Argumentamos também que os próprios mapas, nos quais populações a serem resgatadas estão assinaladas, são fronteiras que diferenciam, dividem e isolam tipos humanos específicos em espaços inabitáveis.

Assim, apesar disso parecer contrário à intuição, a lógica da inclusão/abjeção/exclusão está corporificada na frase “todas as crianças podem aprender”. O reconhecimento de “todas” as crianças assume unidade e consenso a respeito do todo, a partir do qual a diferença é estabelecida. Além disso, se eu tomo as reformas contemporâneas dos Estados Unidos e da Europa que proclamam a educação produtora do “aprendiz ao longo da vida”, uma tese cultural é gerada a respeito da própria vida: vida é, para parafrasear essa linguagem, uma aprendizagem contínua e flexível para a construção de significado, resolução de problemas e realização de escolhas para inovar enquanto se participa de “comunidades”. A única coisa que não é escolha é uma vida feita de escolhas! Movimentos de reforma “baseados em *standards*”, valores de referência (*benchmarks*), “disparidades” de desempenho e reformas educacionais para formação profissional do professor implementam as qualidades e características do aprendiz ao longo da vida como as teses não ditas sobre a criança, ocupando o espaço de “todas as crianças”.

O aprendiz, ao longo da vida, como uma tese cultural, corporifica a transmogrificação⁶ de princípios particulares do cosmopolitismo dos Iluminismos norte-europeus: uma tese cultural radical sobre a vida organizada mediante a agência humana, guiada pela “razão” e pela ciência, respeitosa da diversidade, com hospitalidade e compaixão pelos “outros”. O cosmopolitismo deveria criar uma unidade por meio da atribuição universal de princípios de razão e ciência que resultaria em uma humanidade progressista e inclusiva. Os discursos contemporâneos sobre o aprendiz ao longo da vida, guiados por princípios universais de razão e racionalidade, corporificam essas esperanças generalizadas de futuro e progresso. A particularidade histórica do cosmopolitismo é, ironicamente, feita para parecer universal e a-histórica. A própria noção de aprendiz ao longo da vida não é referente

⁶ Segundo o dicionário *Merriam-Webster*, é uma palavra de origem anglo-saxã, do século 17, que significa alterar ou transformar absolutamente, frequentemente de forma humorística ou grotesca. [N.T.]

a um indivíduo cujas qualidades universais de vida parecem transcender a história e a localização social, na medida em que “todas” as crianças e os adultos seriam livres e empoderados se apenas habilitados para continuamente fazerem escolhas?

A universalidade da tese cultural sobre aprendizes ao longo da vida, simultaneamente, inscreve seu oposto, a criança que não se “enquadra” nesse espaço e, então, é abjetada em outros espaços inabitáveis. Quando leio políticas e pesquisas a respeito das reformas de currículo atuais nos Estados Unidos, por exemplo, a frase “todas as crianças podem aprender” marca espaços comparativos: o aprendiz ao longo da vida, cujo cosmopolitismo habilita à ação, resolução de problemas e participação; paralelamente às declarações de esperança da criança cosmopolita, estão os medos referentes à criança que ameaça esse futuro. Os medos não parecem, à primeira vista, serem referentes aos perigos e às populações perigosas. Os medos aparecem como a esperança de resgate e salvamento da “criança deixada para trás” a partir da “disparidade de desempenho”. A esperança que surge do medo é também algo que se refere aos perigos da criança deixada para trás, que é diferente de “todas as crianças”. As populações perigosas são “tipos humanos” particulares ou categorizações particulares de pessoas, com base em Hacking (1986), reconhecidas e diferenciadas por meio de normas implícitas de outros, imersos nos espaços da narrativa de “todas as crianças” – a criança “urbana” ou “desfavorecida”, por exemplo, que não é cosmopolita e necessita de resgate e redenção.

O reconhecimento de populações específicas para inclusão é uma resposta aos compromissos para se corrigir injustiças; no entanto, o próprio desejo de incluir está inserido nos sistemas de pensamento que criaram um *continuum* de valores que diferenciam, dividem e abjetam. Isso é evidente ao se estudar as reformas de currículo e de formação de professores e as pesquisas centradas no problema da equidade. O tema da salvação, referente a “todas as crianças podem aprender”, é um dos que sustenta a “sociedade justa”, que ironicamente implica narrativas e imagens quase totalmente focalizadas no tipo de criança que não pertence ao espaço de “todas as crianças”. Políticas e pesquisas sobre padrões de currículo, por exemplo, direcionam a atenção para as qualidades e características da “criança deixada para trás”: distinções psicológicas sobre a criança com baixa autoestima, que não participa da construção do conhecimento, que tem “baixas” expectativas, que carece de motivação, não é confiante e/ou é passiva e apresenta estilos de aprendizagem diferentes dos “outros” não ditos. As classificações psicológicas são discursivamente associadas a categorias sociológicas de, por exemplo, famílias disfuncionais, delinquência juvenil, famílias monoparentais, gravidez na adolescência e pobreza. As categorias psicológicas e sociológicas formam teses culturais sobre modos de vida perigosos.

Quem é essa criança abjetada? Qual é a tese cultural sobre seu modo de vida? Se eu utilizar uma análise dos diferentes programas de pesquisa que caracterizam o termo “evidência científica” para reformas bem-sucedidas registradas no *website* What Works Clearinghouse (WWC, [s.d.]), do Departamento de Educação dos Estados Unidos, a tese cultural da criança “deixada para trás” e da “criança urbana” mesclam-se na medida em que a criança é reconhecida tanto a ser salva quanto a ser incluída,

porém como diferente e, assim, jamais terá a possibilidade de estar “entre a média”. No estudo etnográfico sobre o *Teach for America* (Popkewitz, 1998), que é um programa alternativo de formação de professores para escolas urbanas e rurais, as distinções e diferenciações que classificaram a criança urbana pouco tiveram a ver com a geografia. Crianças que vivem nos apartamentos em arranha-céus ou em prédios renovados de tijolinhos marrons,⁷ nas cidades dos Estados Unidos, não são “urbanas”, mas sim *urbane*⁸ e “cosmopolitas”. Crianças de subúrbios e áreas rurais juntam-se com as crianças que moram no “centro da cidade” que têm “baixas expectativas”, “baixa autoestima”, “disfunções familiares” e “pobreza”. A criança urbana ocupa uma dupla posição nas reformas pedagógicas: há um reconhecimento da necessidade de programas a serem criados para resgatá-la e salvá-la – e o estabelecimento da diferença que nunca torna possível à criança estar “entre a média”.

O trabalho de Kowalczyk e Popkewitz (2006) sobre a educação intercultural na Itália⁹ ajudou-me a pensar sobre a inscrição da diferença e seus apagamentos por meio da noção de abjeção, redesenhando com base nas teorias psicanalíticas feministas uma teoria cultural, a fim de dirigir a atenção para uma relação complexa sobre inclusão, exclusão e seus entrelugares. Abjeção direciona a atenção para a “criança deixada para trás”, que ocupa múltiplos espaços culturais: a criança reconhecida como necessitando de programas especiais de reabilitação e de ser “incluída”; ao mesmo tempo, o reconhecimento da criança produz diferença, e as qualidades de vida da criança são marginalizadas para espaços inabitáveis. As categorias de criança “imigrante” e “urbana” são exemplos de entrelugares – não aptas a habitar os espaços de “todas as crianças”, reconhecidas para inclusão, mas excluídas pela instanciação da diferença.

Como disse anteriormente, a inscrição de qualidades comparativas não tem a finalidade de sugerir intenção ou má-fé da parte dos reformadores. Nem é meramente uma aberração que deve ser corrigida por teorias melhores e mais efetivas, por melhores estudos empíricos ou conhecimento mais útil. O que estou focalizando são os padrões complexos que circulam para ordenar o que é dito, feito e aplicado nas práticas de retificação, aquilo que tenho chamado de “sistemas de razão”. Se eu tomo o trabalho de Tröhler (2005) sobre, por exemplo, pragmatismo, isso requer a compreensão dos modos complexos pelos quais, historicamente, são estruturados problemas, definindo os objetos “vistos” e sobre os quais se fala, que circulam em biografias individuais. Tröhler (2005) explora, por exemplo, as construções epistemológicas por meio das quais as noções de social-democracia de Jane Addams e John Dewey (reformadores progressistas nos Estados Unidos) são produzidas. Ele argumenta que as formulações de democracia e educação corporificam

⁷ *Brownstone houses* é um estilo de construção urbana culturalmente significativa, tanto nos Estados Unidos quanto no Reino Unido, em geral de propriedade de famílias de classe média alta em bairros afluentes. [N.T.]

⁸ Dotadas de “urbanidade”: são gentis, corteses; têm boas maneiras. [N.T.]

⁹ O artigo (Kowalczyk; Popkewitz, 2006) é relativo à tese de Kowalczyk. O que aprendi com ela, conforme escrevemos, desafiou-me a viajar pelas teorias feministas que se inspiram nas tradições psicanalíticas e, então, re-depositá-las numa análise histórico-cultural-sociológica.

ideias protestantes reformadas (isto é, calvinistas) referentes à unidade e harmonia social, ao indivíduo e à sociedade como um organismo, e ao propósito missionário da educação. O ordenamento epistemológico do *self* e da sociedade foi trazido para a sociologia, filosofia e psicologia social da Universidade de Chicago, com o objetivo de definir modos de pensar sobre as reformas urbanas e o imigrante, assim como sobre a família afro-americana e a criança.

O político #3: iniquidade como igualdade nas disciplinas¹⁰ escolares e reformas do conhecimento pedagógico

A construção de diferença e abjeção implica a inscrição da iniquidade como igualdade.¹¹ Utilizando a reforma da formação de professores nos Estados Unidos como exemplo, afirma-se que os professores necessitam de mais conteúdos disciplinares, melhores habilidades pedagógicas e colaboração. Os apelos para a ação são vistos como sensatos e orientados pelo bom-senso: se você domina mais conteúdo, naturalmente deveria ter uma compreensão melhor sobre o ensino; e, se você tem mais habilidades pedagógicas na implementação desse conhecimento, tanto melhor. Finalmente, conhecimento sobre disciplinas escolares e conhecimento pedagógico estão vinculados à equidade por meio de programas colaborativos de universidades que formam professores, comunidades locais e escolas, de modo a tornarem as disciplinas escolares acessíveis para “todas as crianças” de diversas populações.

Esse senso comum pode, contudo, não ser tão sensato como parece. A aquisição de mais conhecimento das disciplinas escolares e de habilidades pedagógicas não se relaciona meramente aos professores aprenderem mais sobre como ensinar. O modo como alguém “conhece” a disciplina escolar implica estruturas participativas por meio das quais princípios são gerados sobre o que constitui o conhecimento disciplinar, como esse conhecimento é tornado cognoscível e como se atua sobre ele, e as distinções por meio das quais a diferença e a diversidade são reconhecidas. Aprender mais “conteúdo” disciplinarizado, então, nunca é meramente isso. É também aprender princípios gerados sobre quem a criança é e como deve ser.

Os princípios gerados nas disciplinas escolares podem ser pensados como processos alquímicos (Popkewitz, 2004). De modo análogo aos alquimistas e ocultistas dos séculos 16 e 17, que procuravam mover “coisas” de um espaço (metais básicos) para outro espaço (ouro puro),¹² as disciplinas escolares requerem “ferramentas” para transporte e tradução a fim de mover máquinas acadêmicas (laboratórios,

¹⁰ Autores de língua inglesa como Thomas Popkewitz e Ivor Goodson utilizam o significante “matéria” para se referirem aos componentes dos currículos escolares, em contraposição ao termo “disciplina”, que é utilizado para a nomeação dos componentes dos currículos universitários. Aqui, diferentemente, seguimos uma tradição acadêmica brasileira de nomear ambos os componentes curriculares de “disciplina”, tanto na escola como na universidade. [N.T.]

¹¹ Inspiro-me aqui nos estudos da alquimia das disciplinas escolares e, mais recentemente, no trabalho que fiz com Daniel Friedrich.

¹² Os alquimistas foram importantes para a formação da química e do comércio modernos (McCalman, 2004). A alquimia das escolas tem uma trajetória social diferente, porque funciona para gerar princípios de reflexão e ação.

prédios científicos na universidade, arquivos das sociedades históricas etc.) e práticas culturais dentro do currículo escolar (teorias do desenvolvimento da criança, seleção e organização de “conteúdo” por faixas etárias e práticas didáticas com impacto no ensino, entre outras). As “ferramentas” da pedagogia para a tradução não são cópias de práticas disciplinares originais replicadas nas escolas. *Pedagogia implica sistemas de reconhecimento e atuação, que são atos de criação.*

Aquilo que constitui as disciplinas escolares é direcionado por olhos psicológicos, tais como as teorias construtivistas ou comunicativas. Psicologias do ensino não são, segundo Bakhtin (1981, p. 294),

um meio neutro que passa livre e facilmente por dentro da propriedade privada das intenções do falante; elas são povoadas – ou super povoadas – pelas intenções de outros. Expropriá-las, forçá-las a se submeter às intenções e acentos de alguém é um processo difícil e complicado.

As distinções e categorias da pedagogia são princípios ordenadores que constituem um problema e enunciam soluções e planos de ação particulares.

A noção de alquimia, então, direciona atenção aos princípios para conhecer e como conhecer, produzidos pelas ferramentas de tradução pedagógica. “Aprender” mais conhecimentos disciplinares e pedagógicos é um ato de criação estruturado pelas psicologias educacionais que ordena o que é “visto” e sobre o que atuamos. Não se trata simplesmente de fazer mais cursos disciplinares ou de aplicar algum conhecimento disciplinar pré-ordenado nas atividades de aprendizagem das crianças.

Quais são os limites, então, da alquimia? Vou listar três que emergiram dos estudos curriculares:

- 1) As psicologias pedagógicas não estão historicamente preocupadas com, ou destinadas a traduzir práticas disciplinares referentes, por exemplo, a como os julgamentos científicos são feitos, as conclusões são elaboradas, as retificações propostas, e os campos de existência tornados gerenciáveis e previsíveis. Elas são desenvolvidas como pedagogias relacionadas com o ordenamento das condutas.
- 2) Os modelos de tradução do currículo tomam como certas a comparatividade da razão do currículo e a unidade do todo que instala e apaga a diferença. Para retornar à discussão inicial, os focos em “todas as crianças” e as distinções daqueles que estão fora dos seus espaços são assumidos como naturais na elaboração do objeto da reforma escolar.¹³
- 3) A alquimia das disciplinas escolares inscreve uma hierarquia entre a autoridade icônica da *expertise* do conhecimento científico e as atividades de “aprendizagem” das crianças.

¹³ O trabalho de Gustafson (2009) é instrutivo aqui. Ela examina as práticas sociais e culturais por meio das quais a música aparece como disciplina escolar nos Estados Unidos de 1830 a 1930. Educação musical focalizava habilidades de canto e de audição (apreciação musical) destinada a produzir um comportamento moral nas crianças imigrantes e crianças afro-americanas, cujos estilos de vida eram vistos como ameaçadores para a estabilidade e harmonia da nação, e para eliminar práticas que resultariam em vidas socialmente degeneradas, tais como ouvir certas formas de jazz. As teorias e os estudos da psicologia que calculavam as habilidades auditivas das crianças e mediam a apreciação musical funcionavam como processos de diferenciação e abjeção.

Essa hierarquia, segundo Rancière (2004), implica um medo da democracia que instala desigualdade como igualdade. Por exemplo, o currículo de Ciências e a alfabetização científica implicam, internacionalmente, mais atenção para a participação do estudante, a qual apresenta uma qualidade de dupla face (McEneaney, 2003a). O aumento da participação sinaliza maior atividade e envolvimento da criança para, assim, tornar a escola mais democrática. Contudo, essa participação implica incrementar e ampliar a autoridade científica sobre reivindicações referentes à administração do mundo natural. A participação das crianças e a resolução de problemas são aplicadas para se aprender a majestade dos procedimentos, os estilos de argumentação e os sistemas simbólicos que sustentam a veracidade da *expertise* científica. Além disso, quando a alfabetização científica é considerada, isso tem mais a ver com teses culturais sobre modos de vida ligados ao pertencimento coletivo e à nação, do que com o conhecimento que constitui o alfabetizado em ciências (McEneaney, 2003b).

A desigualdade aparece no conhecimento da ciência como constituinte do “real”, que, por meio dele, as crianças organizarão suas vidas. A ciência serve para pastorear¹⁴ as possibilidades da criança no mundo. O conhecimento pedagógico possibilita a aprendizagem e o pastoreio. Paradoxalmente, a palavra de ordem requerida das psicologias sobre a “construção” do conhecimento, se recorrermos à educação matemática, está inscrita no currículo para servir como práticas de modelagem. Crianças usam a matemática para modelar, prever e testar o que é dado como realidade.

A flexibilidade das crianças em encontrar respostas ou construir conhecimento é circunscrita pelo medo (pelo menos no ordenamento epistemológico das disciplinas escolares) da democracia. Há uma divisão entre o que a ciência “diz” e os que enunciam suas verdades e a resolução de problemas pela criança na escola. As disciplinas escolares atuam como pastores que ordenam os limites dentro dos quais se atua sobre as experiências, a diversidade é vivida, e o *self* é apresentado como ator no mundo. A linguagem do ensino trata de participação e empoderamento; a epistemologia da aprendizagem da criança é relativa à majestade da ciência para “dizer” o que é dado como estável e consensualmente definido como realidade. Posso apenas constatar aqui que as ferramentas alquímicas discutidas acima não são naturais ou inevitáveis na escolarização, nem são as únicas estruturas participativas na pedagogia. Pode-se argumentar, por exemplo, mediante estudos científicos e tecnológicos, a favor do uso de diferentes instrumentos de tradução. Esses estudos veem as disciplinas como diferentes culturas epistêmicas para ordenar objetos e estabelecer as qualidades da verdade do conhecimento disciplinar.

Deixar os sujeitos das reformas sem escrutínio – as disciplinas escolares como um sujeito, a criança como um sujeito, as psicologias e sociologias da “participação” como prática – é ignorar o *político*. Em um contexto diferente (e valendo-se de lentes epistemológicas), Butler (1993, p. 7) formulou o apagamento do político ao dizer que:

¹⁴ As noções de “ciência como pastora” e, no âmbito educacional, de que as “disciplinas escolares atuam como pastoras” decorrem de a escolarização ser considerada como uma tecnologia na fabricação de tipos diferentes de pessoas, em diálogo com o poder pastoral, de Foucault (2008). [N.T.]

[O] Construtivismo assume tanto o agente humano quanto o sujeito que guia como um determinismo ou sujeito voluntário. Meu objetivo não é eliminar o sujeito, mas perguntar sobre as condições de sua emergência e operação.

O político #4: pesquisa como produção da sociedade pela fabricação de pessoas

Existe uma quase “naturalidade” nas conversas atuais sobre a pesquisa educacional ser “útil” no planejamento social e na formulação de políticas. Essa é a *doxa*, a premissa inquestionada de muitos programas de pós-graduação, e, internacionalmente, é cada vez mais ouvida nos grupos profissionais e de pesquisa, assim como nas agências governamentais que lidam com reformas escolares. O professor pergunta sem hesitação: “O que essa pesquisa nos diz sobre como melhorar o ensino na sala de aula?”. Ouve-se o pesquisador universitário dizer: “De que forma essa pesquisa pode tornar-se relevante e dialogar com os professores e com os formuladores de políticas?”. A sacralidade da pesquisa no planejamento é implantada pelas distinções conceituais que separam a “teoria” da “prática” e pelo que se diz sobre “o que realmente está acontecendo” (contexto) *versus* o que os formuladores de políticas dizem que aconteceu (discurso). Essa função “legislativa” da ciência/pesquisa (educacional) atravessa posições ideológicas, afiliações políticas e posições sociais. As questões são os estudos críticos que não forneceriam conhecimento útil e a desconstrução que não pretenderia “consertar” o mundo.

58

A seção anterior fez referência ao planejamento de pessoas em um contexto de medo da democracia e da inscrição de desigualdade como igualdade. O que vem a seguir é uma breve excursão histórica sobre a pesquisa como planejamento que inscreve esses medos. Defendo que as ciências sociais e educacionais, como uma prática de refazer a sociedade ao fabricar pessoas, não são um resultado lógico da ciência, assim como não foi essa a ideia do planejamento intencionado.

Historicamente, a noção de produzir pessoas é visível na formação das ciências sociais e pedagógicas na virada do século 20. As ciências sociais e educacionais nos Estados Unidos estavam incorporadas em reformas sociais protestantes que cruzaram o Atlântico, vinculadas à formação do Estado de bem-estar social moderno no planejamento da assistência à população. A fé na ciência trazia uma crença milenarista no conhecimento racional como uma força positiva para a ação. Nos Estados Unidos, os movimentos políticos e educacionais associados com o progressivismo direcionaram a noção de planejamento em torno do que foi chamado “a questão social”, preocupados com reformas que trariam mudanças às condições nas quais viviam, nas cidades da virada do século, os pobres, imigrantes e grupos raciais. Legislação e planejamento para seguridade contra velhice e doença, ajuda à pobreza, propriedade pública e desenvolvimento do transporte urbano, planejamento das ruas da cidade e zoneamento, proteção do trabalho assalariado e saneamento das moradias eram reformas que pretendiam melhorar as condições da vida urbana e possibilitar a inclusão de imigrantes e grupos raciais.

Antes do pós-Segunda Guerra Mundial, as políticas públicas e os programas de combate à pobreza nos Estados Unidos transformaram a pobreza e a educação urbana em categorias de intervenção; a tarefa “progressista” da ciência consistiu em estudar as condições *urbanas* a fim de enfrentar a desintegração e decadência da ordem moral percebidas na vida urbana.¹⁵ Ideias de infância, criação de filhos e família foram entrelaçadas com os problemas de desordem moral no desenvolvimento da saúde pública, do planejamento urbano e da escolarização. As novas ciências domésticas, mais tarde chamadas “economia doméstica”, voltaram-se para a melhoria das condições de saúde mediante a racionalização das formas como os lares de pobres e imigrantes urbanos eram organizados. Saúde não tinha a ver apenas com doença. Os discursos médicos eram metáforas para a criação de filhos e focalizavam a limpeza, o asseio e as práticas nutricionais – vistos como produtores do bem-estar moral da criança. Na educação musical, o ensino do canto tinha a finalidade de exercitar os pulmões para prevenir doenças entre as crianças imigrantes. As psicologias da infância engendraram narrativas particulares de salvação sobre autorrealização e vida moral por meio de teorias de família e criação de filhos.

As ciências da família e da criança estão vinculadas à urbanização do conceito de comunidades. A imagem pastoral de uma comunidade de crenças foi trazida para a cidade com a finalidade de criar a ordem, o amor e o pertencimento coletivo ao mundo industrial. No início do século 20, a sociologia da comunidade nos Estados Unidos adaptou as teorizações do sociólogo alemão Tönnies sobre a comunidade pastoral (*Gemeinschaft*) antes da modernidade, quando vizinhos estavam mais próximos da natureza e de Deus, e o que a diferenciava da sociedade moderna (*Gesellschaft*) baseada em relações abstratas, nas quais os fundamentos morais e éticos das memoráveis imagens pastorais da Cristandade foram perdidos. A sociologia da comunidade, o pragmatismo de Dewey e o interacionismo simbólico de George Herbert Mead traduziam a imagem pastoral de comunidade em padrões de interação e comunicação, que poderiam ser pensados para reinstalar qualidades morais na vida urbana estadunidense.

Os padrões de relações comunitárias face a face das pequenas cidades foram (re)vistos como padrões interativos e redes comunicativas para a vida urbana. A meta da (re)visão foi eliminar as alienantes relações sociais abstratas associadas à modernidade. As imagens pastorais e as narrativas de comunidade na vida urbana criariam pertencimento coletivo e “lar”. Nos Estados Unidos, sociologias da comunidade e psicologias sociais, por exemplo, juntaram imagens pastorais com temas iniciais da salvação puritana e ideias do excepcionalismo estadunidense, gerando uma narrativa que colocava a nação e seus cidadãos como um experimento humano único que moveria a civilização para os mais altos ideais de valores e progresso, e seu povo, como o “escolhido”. Teorias de crescimento e desenvolvimento – e a ideia de progresso nas ciências educacionais – ligavam histórias e imagens de um povo diligente, que traria progresso para a humanidade, com aquelas do “destino

¹⁵ Essa ideia e a que segue são exploradas em Popkewitz (2008).

manifesto” da nação. As aparentemente distintas psicologias de Thorndike, G. Stanley Hall e Dewey ganharam inteligibilidade mediante a sobreposição dessas imagens e narrativas. Dewey, por exemplo, não via diferença entre a noção universalizada de valores cristãos a respeito de bons trabalhos do indivíduo e a democracia da nação. O pragmatismo concretiza esses temas nos princípios gerados sobre comunidade, resolução de problemas, experimentalismo e ação.

Hoje, a fé redentora na ciência e seus medos da questão social implicam diferentes montagens relativas à comunidade, à resolução de problemas e à criança urbana. Um importante relatório da reforma para formação de professores preconiza “a recuperação da alma da América” (NCTAF, 1996). O “resgate da *alma*” da nação não se refere ao passado. É uma tese cultural sobre os modos de viver que anteriormente associei ao cosmopolitismo incompleto, o aprendiz ao longo da vida sendo levado continuamente a fazer escolhas e à inovação sem fim ou sem objetivos aparentes. O resgate da alma é dirigido àqueles que não encarnam essa alma, porque são diferentes e necessitam de redenção – a família urbana e a criança deixada para trás. Esse resgate da diferença abrange teses culturais referentes à “família urbana” (descrita na pesquisa como “frágil” e “vulnerável”), diferenciada pelas normas implícitas sobre “todas as famílias”, porque ela tem níveis menores de educação e de *status* socioeconômico, entre outros. Essas famílias frágeis pertencem a populações de imigrantes, de pobres e são monoparentais, lideradas por mães solteiras ou os pais são adolescentes.¹⁶

60 Meu argumento sobre o *design* de comunidades, famílias e crianças anda lado a lado com as inscrições do conhecimento “útil”, que implicam uma política que não deve ser ignorada. A noção de “uso” implica assumir um consenso sobre o que precisa ser feito. Ironicamente, as próprias estratégias de mudança que focalizam o conhecimento útil servindo às práticas docentes conservam o mesmo sistema de regras e padrões que ordenam princípios de inclusão, abjeção e exclusão. Scott (1991), uma filósofa feminista, chamou atenção para isso por meio do seu exame da “experiência”, o que envolve meios prévios de ordenação, classificação e diferenciação do mundo e do *self*, a fim de “ver” essa experiência e prática.

O político #5: diferentes cosmopolitismos e a pessoa razoável/não razoável¹⁷ nos estudos de currículo

Argumentei que cosmopolitismo é uma estratégia para historicizar os princípios por meio dos quais são geradas as teses culturais sobre como a criança vive e deveria viver. No cosmopolitismo estão presentes as noções de agência, ordenação do eu-no-tempo, racionalização da razão e inserção da ciência na vida

¹⁶ Para constatar como as categorias ganharam universalidade, mas são historicamente distintas, pode-se considerar que os atuais descendentes dos puritanos nos Estados Unidos são um grupo étnico, que nunca aparece como tal no mapeamento.

¹⁷ No original “reasoning/non-reasoning person”, refere-se à pessoa que orienta ou não suas ações por um tipo específico de razão. [N.T.]

diária como um conjunto de práticas para ordenar condutas. Os princípios pedagógicos gerados a respeito da criança como solucionadora de problemas, atuando nas *comunidades* e *colaborando* – noções sagradas da pedagogia moderna –, abrangem noções contemporâneas de cosmopolitismo na prática da pedagogia. Além disso, o cosmopolitismo é uma ferramenta para examinar como a “razão” incorpora práticas que simultaneamente incluem, abjetam e excluem.

A maior parte da análise neste ensaio teve os Estados Unidos como referência embora, em alguns pontos, eu tenha explorado a escolarização corporificando diferentes teses culturais e na sua pluralidade, ao invés de um padrão único variável. É preciso reconhecer que a invenção da escolarização foi, de fato, parte de uma globalização que precedeu o uso atual desse conceito. Essa globalização colocou o problema da (re) construção social da sociedade aos pés da criança. A escolarização em massa visava produzir um indivíduo que incorporasse os princípios transcendentais frequentemente codificados em narrativas que ligavam o indivíduo ao cidadão da nação.

A analítica do cosmopolitismo fornece uma estratégia para explorar os caminhos históricos pelos quais “razão” e “ciência” se sobrepõem para gerar pertencimento coletivo e temas de salvação.¹⁸ O cosmopolitismo é uma estratégia para examinar as diferentes conexões, montagens e desconexões que geram teses culturais sobre o cosmopolitismo da criança e pertencimento coletivo. Reformas escolares brasileiras, mexicanas, colombianas e chinesas no início do século 20, por exemplo, corporificaram teses culturais que uniram noções de salvação do indivíduo com a nação (Buenfil Burgos, 2005; Qi, 2005; Sáenz-Obregón, 2005; Warde, 2005). Jorge Ramos do Ó (2003) argumenta, por exemplo, que o início da escolarização moderna, da pedagogia e das ciências da educação em Portugal foram planejadas para agir sobre o espírito e o corpo de crianças e jovens. Examinando as pedagogias francesa e portuguesa na virada do século 20, esse autor explora como o método das ciências pedagógicas observa e torna visível a vida interna física e moral, a fim de mapear a espiritualidade do sujeito educado (“a alma humana”). Em 1885, o pedagogo francês Gabriel Compayré afirmou que a pedagogia é uma psicologia aplicada e a fonte para todas as ciências “que estão relacionadas com as faculdades morais do homem; a pedagogia contém todas as partes da alma e deve sempre utilizar a psicologia” (*apud* Ramos do Ó, 2003, p. 106).

Hoje, o cosmopolitismo na pedagogia é expresso por meio de uma linguagem da globalização e do fatalismo. Em um estudo europeu sobre governança educacional e exclusão social, professores, funcionários da escola e dos ministérios falaram sobre globalização como algo que está aqui, e as reformas da escolarização servem para possibilitar que os estudantes sejam bem-sucedidos no novo mundo global (Lindblad; Popkewitz, 1999). O que constitui as condições que tornaram possível falar de globalização não foi levado em conta; foi considerado um fato inevitável, ao qual o currículo e o ensino deveriam responder.

O que é chamado de globalização hoje, entretanto, não é um fenômeno novo. Os movimentos de educação progressista, por exemplo, assim como a emergência

¹⁸ Uma discussão interessante sobre as noções de ator e agência encontra-se em Meyer e Jepperson (2000).

do Estado de Bem-Estar Social, no final do século 19, estavam corporificados em uma globalização que incluía a formação e a institucionalização das ciências sociais e educacionais como disciplinas empíricas. É importante levar em consideração as condições históricas que tornaram possíveis essas formações e esses princípios epistemológicos gerados a respeito do que é visto, dito e sobre o que se atua. Além disso, é importante questionar como os princípios que governam condutas e a formação do *self* são diferentes hoje daqueles processos de globalização passados, inclusive indagando sobre as condições que tornaram os atuais discursos de globalização possíveis como um significante de mudança e causa.

Rumo a um estudo curricular/história do currículo/teoria curricular

Historicizar a razão e a racionalidade como políticas é uma analítica para mapear os limites do senso comum na escolarização contemporânea, não uma negação da importância da própria razão. Nem a discussão prévia deve ser lida como negação da importância dos compromissos subjacentes às reformas atuais e às ciências da educação. Historicizar a razão e a racionalidade é prover diferentes estratégias para se engajar com esses compromissos. É tornar visível a “materialidade” do currículo. Rabinow (2003, p. 3) sugere, por exemplo, que o conhecimento é político, ético e estético:

[Conhecimento] é conceitual porque sem conceitos ninguém poderia saber o que pensar ou onde buscar no mundo. É político porque a reflexão é tornada possível pelas condições sociais que permitem essa prática (embora, ele possa ser singular; ele não é individual). Ele é ético porque perguntar por que e como pensar abrange questões sobre o que é bom na vida. Finalmente, toda ação é estilizada, logo ela é estética, uma vez que é elaborada e apresentada aos outros.

O estudo e a teoria curriculares que discuto implicam aquilo que deve ser considerado como uma história do presente (Dean, 1994; Popkewitz; Franklin; Pereyra, 2001). É preciso considerar o que se toma como “natural” para ver, pensar e agir no presente como historicamente produzido; e o duplo sentido dos sujeitos da escolarização – as disciplinas que organizam os currículos e a criança como objeto da mudança – é o político (Popkewitz, 1997). Historicizar o sujeito da mudança é, como argumenta a filósofa feminista Butler (1993), desafiar o que é tomado acriticamente como natural na regulação e produção de sujeitos.

Historicizar a razão questiona a adequação da pesquisa que classifica o problema da reforma como uma consequência do neoliberalismo, e a redução das políticas escolares e o currículo à “pessoa” econômica. Uma leitura atenta das políticas escolares, dos programas e das pesquisas sugere que as palavras da economia não estão sozinhas e, de fato, rapidamente se transformam, nos textos, em teses culturais a respeito de modos de vida e temas de salvação apenas tangencialmente relacionados ao empreendedorismo ou a algumas categorias universalizadas de “trabalhadores”. Com isso não pretendo desviar a atenção do econômico, mas reconhecer o que disseram teorias do século 19

a respeito da economia moral; ou seja, a economia preocupava-se com condutas culturais para gerenciar a sociedade, gerenciando a família e a individualidade.

Isso põe em evidência a histórica questão de o neoliberalismo ser tratado como uma época e a causa dos eventos de escolarização. Embora a categoria seja útil para algumas questões referentes à escolarização, corre-se o risco de assumir as próprias condições dessa linguagem. O reaganismo, o thatcherismo e as políticas do Banco Mundial, por exemplo, conseguiram garantir sanções, devido ao discernimento ou poder desses atores. O neoliberalismo foi montado numa rede histórica que precedeu e deu inteligibilidade a suas políticas e discursos. Conforme Hultqvist (1998) propôs a respeito da Suécia, as políticas escolares que ocorreram no final da década de 1980 e início da de 1990 tornaram-se inteligíveis por meio de um leque de mudanças prévias nas concepções de criança e escolarização. Atribuir um determinado rótulo às políticas de Estado, como o problema e a causa da mudança social, significa tornar as teorias sobre políticas suscetíveis de reproduzir a própria analítica que as explica, incluindo suas críticas.

Finalmente, quero tratar da noção de conhecimento útil ou prático na pesquisa educacional, que é parte da *doxa* contemporânea. Constatei que minhas explorações dos limites da razão podem provocar questões ao não declarar e profetizar o que poderia salvar a escola, o professor e a criança como resultado desse estudo. Pior que isso, constato que os críticos de tal pensamento crítico poderiam argumentar que a própria noção de crítica é uma “desconstrução” que cria um negativismo em um mundo que precisa de correção agora. Não importa que o argumento do sistema de razão apresentado aqui tenha pouco a ver com a noção de desconstrução de Derrida. Tal fato não contradiz a crença mais geral de que, ao se engajar apenas em investigações críticas, certamente as iniquidades ainda reinarão, na medida em que não haverá direção para o que será o futuro.

Existe uma política para esses argumentos que tem pouco a ver com achar o conhecimento “útil” ou “prático”. Primeiro, questionando historicamente noções de “útil”, seus corolários de “conhecimento prático” e *praxis* em pesquisas contemporâneas são moldados mais pela fé nascida como efeito do poder do que por sujeitar essa fé a uma análise contínua do planejamento social e da história da ciência social.¹⁹ Como um aparte a isso, a demanda por “conhecimento prático” pouco reconhece que dois projetos iluministas, diferentes, mas importantes, o de Kant e o de Marx, deram expressão à importância na mudança de perspectiva de tornar visível o que era tido como natural. Aqueles que têm familiaridade com Kant reconhecerão a importância dada ao debate público e ao pensamento crítico gerado por ele; aqueles familiarizados com Marx reconhecerão que seu trabalho era histórico – para posicionar a emergência do capitalismo – e foi um projeto pragmático em vez de estipulado por meio de algumas noções intelectuais sobre o que é conhecimento útil ou *praxis*.

Segundo, e igualmente importante, a própria assertiva de conhecimento “útil” deixa sem exame as distinções que ordenam os sujeitos sobre os quais atua a

¹⁹ A história e a política do planejamento na ciência social e educacional são discutidas em Popkewitz (2006a, 2006b).

pesquisa. A premissa da “educação democrática”, por exemplo, tem consistido em identificar e organizar as estratégias de intervenção e correção para escolas, famílias e “comunidades”. As demandas por mais participação e colaboração produzidas pelas reformas tomam como garantia o sujeito (e suas subjetividades). Irônica e paradoxalmente, argumentos sobre conhecimento “útil” pressupõem consenso e harmonia na ideia de reforma. Esse pressuposto nega o político da escolarização (Friedrich; Jaastad; Popkewitz, 2010). Ao considerar o político corporificado na demanda por conhecimento “útil”, é possível pensar sobre o trabalho da filosofia política socialista (Mouffe, 1993; Rancière, 2004), por meio da qual se constata o que pode ser chamado de antipraxis (Lather, 2007). Rancière, em particular, ajudou-nos a entender como os fundamentos da filosofia e da ciência social inseriram uma hierarquia de mudança nas demandas por conhecimento útil e prático. Essa hierarquia separa o pesquisador daqueles que ele estuda, de maneira tal que iniquidades são inscritas e produzidas por meio de suas próprias formulações.

À luz desses limites, é possível transformar o território para o engajamento com questões de agência, resistência e mudança sem renunciar aos compromissos gerais expressos na pesquisa contemporânea. Essa perspectiva materializa um otimismo cauteloso que implica mover-se para um território fora das teorias atuais de agência, as quais inserem o agente dentro da hierarquia dos pastores. Isso pode ser abordado por meio dos *insights* intelectuais e da metodologia apresentados por Derrida. A desconstrução de Derrida (1997) é uma metáfora arquitetônica, convidando-nos a considerar os limites daquilo que é aceito como natural e autoevidente. Explorar uma “arquitetura” é sondar as técnicas por meio das quais as estruturas são construídas. Isso é “uma tentativa de visualizar aquilo que estabelece a autoridade da concatenação arquitetônica na filosofia” (Derrida, 1997, p. 321). Esse questionamento serve para localizar um estilo de pensamento que confronta o logocentrismo da analítica ocidental para tornar frágeis as tiranias que decorrem da aquiescência à autoridade aceita.

É dentro dessa qualidade paradigmática de pensamento – que fragiliza a causalidade do presente – que agência e resistência são possíveis por meio da abertura de outros futuros diferentes daqueles confinados aos enquadramentos do presente. A desconstrução de Derrida e a governamentalidade de Foucault, entre outras, são trajetórias enredadas com as atitudes iluministas sobre razão e agência no confronto de problemas do presente que não abdicam dos compromissos sociais.

Agradecimentos

Quero agradecer a Barry Franklin e Nancy Lesko, que me indicaram para o AERA Division B Lifetime Achievement Award. Há muitos anos valorizo a amizade e o coleguismo de ambos. O prêmio tem um significado especial para mim porque seus campos de prática estão continuamente no centro do meu trabalho.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination: four essays*. Edited by Michael Holquist. Translated by Carl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- BUENFIL BURGOS, R. Discursive inscriptions in the fabrication of a modern self: Mexican educational appropriations of Dewey's writings. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Inventing the modern Self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 181-202.
- BUTLER, J. *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge, 1993.
- DEAN, M. *Critical and effective histories: Foucault's methods and Historical Sociology*. New York: Routledge, 1994.
- DERRIDA, J. Architecture where the desire may live. In: LEACH, N. (Ed.). *Rethinking Architecture: a reader in cultural theory*. London: Routledge, 1997. p. 319-323.
- FOUCAULT, M. Governmentality. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality, with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 87-104.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).
- FRIEDRICH, D.; JAASTAD, B.; POPKEWITZ, T. S. Democratic education: an (im) possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, v. 42, n. 5-6, p. 571-587, 2010.
- GUSTAFSON, R. *Race and curriculum: music in childhood education*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- HACKING, I. Making up people. In: HELLER, T. C.; SOSNA, M.; WELLBERY, D. E. (Eds.). *Reconstructing individualism: autonomy, individuality, and Self in Western thought*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1986. p. 222-236.
- HULTQVIST, K. A history of the present on children's welfare in Sweden: from Fröbel to present-day decentralization projects. In: POPKEWITZ, T. S.; BRENNAN, M. (Eds.). *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College Press, 1998. p. 91-117.
- JULLIEN, F. *The impossible nude: Chinese art and Western aesthetics*. Translated by Maev De La Guardia. Chicago: University of Chicago Press. 2006.
- KOWALCZYK, J.; POPKEWITZ, T. S. Multiculturalism, recognition, and abjection: (re)mapping Italian identity. *Policy Futures in Education*, London, v. 3, n. 4, p. 423-435, 2006.

LATHER, P. A. *Getting lost: feminist efforts toward a double(d) Science*. Albany, NY: State University of New York Press, 2007.

LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. S. (Eds.). *Educational governance and social integration and exclusion: national case of educational systems and recent reforms*. Uppsala, Sweden: Uppsala University/Department of Education, 1999. (Uppsala Reports on Education, 34).

McCALMAN, I. *The last alchemist: count Cagliostro, master of magic in the age of reason*. New York: Harper Collins, 2004.

McENEANEY, E. H. Elements of a contemporary primary school science. In: DRORI G. S. et al. (Eds.). *Science in the modern world polity: institutionalization and globalization*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003a. p. 136-154.

McENEANEY, E. H. The worldwide cachet of scientific literacy. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 47 n. 2, p. 217-237, May 2003b.

MEYER, J. W.; JEPPEPERSON, R. L. The "actors" of modern society: the cultural construction of social agency. *Sociological Theory*, v. 18, n. 1, p. 100-120, 2000.

MOUFFE, C. *The return of the political*. London: Verso, 1993.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (NCTAF). *What matters most: teaching for America's future: report of the national commission & America's future*. Washington, DC, 1996. Available in: <<http://www.nctaf.org/documents/WhatMattersMost.pdf>>. Access in: 8 Jan. 2009.

POPKEWITZ, T. S. *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press, 1991.

POPKEWITZ, T. S. The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 131-164, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Struggling for the soul: the politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, 1998.

POPKEWITZ, T. S. The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 41, n. 4, p. 3-34, Mar. 2004.

POPKEWITZ, T. S. Hope of progress and fears of the dangerous: research, cultural theses and planning different human kinds. In: LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. (Eds.). *Education research in the public interest: social justice, action, and policy*. New York: Teachers College Press, 2006a. p. 119-141.

POPKEWITZ, T. S. The idea of science as planning was not planned: a historical note about American pedagogical sciences as (re)making society and individuality.

In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Eds.). *Passion, fusion, tension: new education and education sciences: end 19th – middle 20th century*. Bern: Peter Lang, 2006b. p. 143-169.

POPKEWITZ, T. S. *Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge, 2008.

POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A. (Eds.). *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge, 2001.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Abingdon, England, v. 21, n. 1, p. 5-44, Apr. 2000.

QI, J. A history of the present: Chinese intellectuals, Confucianism, and pragmatism. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Inventing the modern Self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 255-278.

RABINOW, P. *Anthropos today: reflections on modern equipment*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.

RAMOS DO Ó, J. The disciplinary terrains of soul and self-government in the first map of the educational sciences (1879-1911). In: SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. (Eds.). *Beyond empiricism: on criteria for educational research*. Leuven, Belgium: Leuven University Press, 2003. p. 105-116. (Studia Paedagogica, 34).

RANCIÈRE, J. *The philosopher and his poor*. Translated by John Drury, Corinne Oster and Andrew Parker. Durham, NC: Duke University Press, 2004.

SÁENZ OBREGÓN, J. The appropriation of Dewey's pedagogy in Colombia as a cultural event. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Inventing the modern Self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 231-254.

SCOTT, J. The evidence of experience. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 17, n. 4, p.773-797, 1991.

TÖNNIES, F. *Community and society*. Translated by C. P. Loomis. East Lansing, MI: Michigan State University Press, 1957.

TRÖHLER, D. Modern city, social justice, and education: early pragmatism as exemplified by Jane Addams. In: TRÖHLER, D.; OELKERS, J. (Eds.). *Pragmatism and education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing, 2005. p. 69-94.

WARDE, M. J. John Dewey through the Brazilian Anísio Teixeira or reenchantment of the world. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Inventing the modern*

Self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education.
New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 203-230.

WHAT WORKS CLEARINGHOUSE (WWC). Washington, DC, [s. d]. Available in:
<<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>>. Access in: 10 Jan. 2009.

Thomas Popkewitz, Department of Curriculum and Instruction, University of
Wisconsin-Madison, USA.

Recebido em 11 de dezembro de 2019

Aprovado em 29 de janeiro de 2020