

Nº PASTA 234
QUANT. CÓPIAS 20
PROFESSOR _____

MARILEIA ⇒ DIDÁTICA
706

Copyright © 1999 by Tomaz Tadeu da Silva

CAPA

Jairo Alvarenga Fonseca, composição sobre as pinturas "The teacher (sub a)" e "Jesus - Serene", de Marlene Dumas, reproduzidas com autorização da artista, do livro Marlene Dumas, de autoria de Dominic van den Boogerd, Barbara Bloom e Mariuccia Casadio, publicado pela editora Phaidon.

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Waldênia Alvarenga Santos Ataíde

REVISÃO

Roberto Arreguy Maia e Cecília Martins

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida,
seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia
xerográfica sem a autorização prévia da editora.

AUTÊNTICA EDITORA LTDA.

Rua Aimorés, 981, 8º andar. Funcionários

30140-071 . Belo Horizonte . MG

Tel: (55 31) 3222 68 19

TELEVENDAS: 0800 283 13 22

www.autenticaeditora.com.br

S586d Silva, Tomaz Tadeu da
Documentos de identidade ; uma introdução às teorias do
currículo / Tomaz Tadeu da Silva . - 3. ed. - Belo Horizonte:
Autêntica, 2009.

156p.

ISBN 978-85-86583-44-5

1. Educação 2. Currículos escolares. I. Título

CDU 37

371.214.1

Teorias do currículo: o que é isto?

O que é uma teoria do currículo? Quando se pode dizer que se tem uma “teoria do currículo”? Onde começa e como se desenvolve a história das teorias do currículo? O que distingue uma “teoria do currículo” da teoria educacional mais ampla? Quais são as principais teorias do currículo? O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo? E o que distingue as teorias críticas do currículo das teorias pós-críticas?

Podemos começar pela discussão da própria noção de “teoria”. Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá

fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.

Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominante na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação.

Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva

pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção. Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Para voltar ao nosso exemplo do “currículo”, um discurso sobre o currículo – aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria – não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta.

Podemos ver como isso funciona num caso concreto. Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Se pensamos

no modelo de Bobbitt através da noção tradicional de teoria, ele teria descoberto e descrito o que, verdadeiramente, é o "currículo". Nesse entendimento, o "currículo" sempre foi isso que Bobbitt diz ser: ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo. Da perspectiva da noção de "discurso", entretanto, não existe nenhum objeto "lá fora" que se possa chamar de "currículo". O que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de "currículo". Aquilo que Bobbitt dizia ser "currículo" passou, efetivamente, a ser o "currículo". Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, "aquilo" que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade.

A noção de discurso teria uma vantagem adicional. Ela nos dispensaria de fazer o esforço de separar – como seríamos obrigados, se ficássemos limitados à noção tradicional de teoria – asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser a realidade. Como sabemos, as chamadas "teorias do currículo", assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser.

Da perspectiva da noção de discurso, estamos dispensados dessa operação, na medida em que tanto supostas asserções sobre a realidade quanto asserções sobre como a realidade deveria ser têm "efeitos de realidade" similares. Para dizer de outra forma, supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser. Elas têm o mesmo efeito: o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser. Para retomar o exemplo de Bobbitt, é irrelevante saber se ele está dizendo que o currículo é, efetivamente, um processo industrial e administrativo ou, em vez disso, que o currículo *deveria* ser um processo industrial e administrativo. O efeito final, de uma forma ou outra, é que o currículo se torna um processo industrial e administrativo.

Apesar dessas advertências, a utilização da palavra "teoria" está muito amplamente difundida para poder ser simplesmente abandonada. Em vez de simplesmente abandoná-la, parece suficiente adotar uma compreensão da noção de "teoria" que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve. É nesse sentido que a

palavra “teoria”, ao lado das palavras “discurso” e “perspectiva”, será utilizada ao longo deste livro.

A adoção de uma noção de teoria que levasse em conta seus efeitos discursivos nos pouparia de uma outra dor de cabeça: a das definições. Todo livro de currículo que se preze inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, “currículo”. Em geral, começam com as definições dadas pelo dicionário para, depois, percorrer as definições dadas por uns quantos manuais de currículo. Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em

diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?)-.

Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder. Percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, quais questões comuns elas tentam, explícita ou implicitamente, responder? Além das questões comuns, que questões específicas caracterizam as diferentes teorias do currículo? Como essas questões específicas distinguem as diferentes teorias do currículo?

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou

elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

A pergunta “o quê?”, por sua vez, nos revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de

descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez

possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As

teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão

preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Como vimos, uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a "realidade". Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não "veríamos". Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a "realidade". Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. Por isso, à medida que percorrermos, nos tópicos a seguir, as diferentes teorias do currículo, pode ser útil ter em mente o seguinte quadro, que resume as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam.

TEORIAS TRADICIONAIS

ensino
aprendizagem
avaliação
metodologia
didática
organização
planejamento
eficiência
objetivos

TEORIAS CRÍTICAS

ideologia
reprodução cultural e social
poder
classe social
capitalismo
relações sociais de produção
conscientização
emancipação e libertação
currículo oculto
resistência

TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

identidade, alteridade, diferença
subjetividade
significação e discurso
saber-poder
representação
cultura
gênero, raça, etnia, sexualidade
multiculturalismo

Diferença e identidade: o currículo multiculturalista

Tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É um fato paradoxal, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural. Ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses. Vejam-se, por exemplo, as vinhetas intituladas “sons e imagens de...”, veiculadas pela CNN, a poderosa rede estadunidense de TV a cabo, nas quais se apresentam, a cada vez, de forma sintética, supostos aspectos de diversas culturas nacionais. A “diversidade” cultural é, aqui, *fabricada* por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder.

É nesse contexto que devemos analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo. O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Afinal, a atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são

responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo. Os dizeres de uma camiseta vestida por um imigrante num metrô de Londres, embora se refiram mais especificamente apenas às relações de exploração coloniais, expressam bem essa conexão: “Nós estamos aqui porque vocês estiveram lá”.

Apesar dessa ambiguidade ou, quem sabe, exatamente por causa dessa ambiguidade, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

É essa compreensão antropológica da cultura que fundamenta, de certa forma, grande parte do atual impulso

multiculturalista. Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade.

Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de um “multiculturalismo liberal” ou “humanista”. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.

Essa visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas que se poderiam caracterizar como mais políticas ou críticas. Nestas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder. A referência do multiculturalismo liberal a uma humanidade

comum é rejeitada por fazer apelo a uma essência, a um elemento transcendente, a uma característica fora da sociedade e da história. Na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como "humano".

A perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida, por sua vez, entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção que se poderia chamar de "materialista". Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser "diferente" de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como "não-diferente". Mas essa "outra coisa" não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa "outra coisa", o "não-diferente", também só faz sentido, só existe, na "relação de diferença" que a opõe ao "diferente". Na

medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a "diferença" se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a "diferença" adquira um sinal, que o "diferente" seja avaliado negativamente relativamente ao "não-diferente". Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o "não-diferente") e o outro, negativamente (o "diferente"), é porque há poder.

Essa visão pós-estruturalista da diferença pode ser criticada, entretanto, por seu excessivo textualismo, por sua ênfase em processos discursivos de produção da diferença. Uma perspectiva mais "materialista", em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através

do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde.

Quais as implicações curriculares dessas diferentes visões de multiculturalismo? Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas.

Embora as várias perspectivas multiculturalistas aceitem esse princípio mínimo comum, elas divergem, entretanto, em aspectos importantes. A perspectiva

liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa

análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Nos Estados Unidos, a posição multiculturalista tem sido ferozmente atacada por grupos conservadores e tradicionalistas. Na verdade, até mesmo pessoas consideradas progressistas têm dirigido críticas ao multiculturalismo. Na versão mais conservadora da crítica, o multiculturalismo representa um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas "minorias" – negros, mulheres, homossexuais. São os próprios valores da civilização ocidental, por outro lado, que estão em risco quando o estilo de vida dos homossexuais, por exemplo, se torna matéria curricular. Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação

de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas. O problema com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta "cultura nacional comum" confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como a "cultura nacional comum".

De um ponto de vista mais epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo. Na visão dessa crítica, existem certos valores e certas instituições que são universais, que transcendem as características culturais específicas de grupos particulares. Curiosamente, entretanto, esses valores e instituições tidos como universais acabam coincidindo com os valores e instituições das chamadas "democracias representativas" ocidentais, concebidos no contexto do Iluminismo e consolidados no período chamado "moderno". Qualquer posição que questione esses valores e essas instituições é vista como

relativista. Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica para ser política.

Parece haver uma evidente continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica de currículo. Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como

nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Leituras

- DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- HALL, Stuart. “Identidade cultural e diáspora”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 24, 1996: p.68-75.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio: DP&A, 1998.
- GONÇALVES, Luiz A. O. e SILVA, Petronilha B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

O fim das metanarrativas: o pós-modernismo

O chamado pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade. O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. Em termos sociais e políticos, o pós-modernismo toma como referência uma oposição ou transição entre, de um lado, a Modernidade, iniciada com a Renascença e consolidada com o Iluminismo e, de outro, a Pós-Modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX. Em termos estéticos, a referência relativamente à qual o pós-modernismo se define é o movimento modernista, iniciado em meados do século XIX, de reação às regras e aos cânones do classicismo na literatura e nas artes.

Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos

do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. As ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no centro desse pensamento estão indissoluvelmente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes. De uma certa perspectiva pós-modernista, são precisamente essas ideias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época. Em termos estéticos, o pós-modernismo ataca as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizaram o modernismo na literatura e nas artes.

Por efetuar uma reviravolta nas noções epistemológicas da Modernidade e das ideias que a acompanham, o pós-modernismo tem importantes implicações curriculares. Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em

formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação.

Mas quais são os pontos centrais do questionamento que o pós-modernismo faz às noções modernas? O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social. No jargão pós-moderno, o pensamento moderno é particularmente adepto das “grandes narrativas”, das “narrativas mestras”. As “grandes narrativas” são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos.

De forma relacionada, o pós-modernismo questiona as noções de razão e de

racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade. Para a crítica pós-moderna, essas noções, ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. Na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, frequentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração. Tanto as estruturas estatais quanto as estruturas organizacionais das empresas capitalistas, supostamente construídas e geridas de acordo com os critérios da razão e da racionalidade, produzem apenas sofrimento e infelicidade. Visto da perspectiva pós-modernista, o passivo da ideia de razão é bem maior do que seu ativo.

O pós-modernismo também coloca em dúvida a noção de progresso que está no próprio centro da concepção moderna de sociedade. O prestígio dessa noção pode ser medido pelo prestígio do adjetivo correspondente: “progressista”. Para o pós-modernismo, entretanto, o progresso não é algo necessariamente desejável ou benigno. Outra vez, sob o signo do controle e do domínio sobre a natureza e o outro, o avanço constante da ciência e da

tecnologia, apesar dos evidentes benefícios, tem resultado, também, em certos subprodutos claramente indesejáveis.

Filosoficamente, o pensamento moderno é estreitamente dependente de certos princípios considerados fundamentais, últimos e irreduzíveis. Em geral, esses princípios se baseiam nalguma noção humanista de que o ser humano tem certas características essenciais, as quais devem servir de base para a construção da sociedade. Eles constituem absolutos – axiomas inquestionáveis. No jargão pós-modernista, por se basear nessas “fundações”, o pensamento moderno é qualificado como “fundacional”. Do ponto de vista do pós-modernismo, entretanto, não há nada que justifique privilegiar esses princípios em detrimento de outros. Embora sejam considerados como últimos e transcendentais, eles são tão contingentes, arbitrários e históricos quanto quaisquer outros. O pós-modernismo é radicalmente antifundacional.

O pós-modernismo reserva um de seus mais fulminantes ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da Modernidade. Esse sujeito é o correlativo do privilégio concedido pela Modernidade ao domínio da razão e da

racionalidade. No quadro epistemológico traçado pelo pensamento moderno, o sujeito está soberanamente no controle de suas ações: ele é um agente livre e autônomo. O sujeito moderno é guiado unicamente por sua razão e por sua racionalidade. O sujeito moderno é fundamentalmente centrado: ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações. O sujeito da Modernidade é unitário: sua consciência não admite divisões ou contradições. Além disso, seguindo Descartes, ele é identitário: sua existência coincide com seu pensamento. Aproveitando-se de várias análises sociais contemporâneas, entre elas a psicanálise e o pós-estruturalismo, todas elas desconfiadas do sujeito moderno, o pós-modernismo coloca em dúvida sua autonomia, seu centramento e sua soberania. Para o pós-modernismo, seguindo Freud e Lacan, o sujeito não converge para um centro, supostamente coincidente com sua consciência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido.

Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção.

O pós-modernismo não se limita, entretanto, a atacar os fundamentos do pensamento moderno. Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo tem um estilo que em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno. O pós-modernismo privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambíguo e ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre “alta” e “baixa” cultura.

No pós-modernismo, dissolvem-se também as rígidas distinções entre diferentes gêneros: entre filosofia e literatura, entre ficção e documentário, entre textos literários e textos argumentativos.

Mesmo que não se aceitem certos elementos da perspectiva pós-moderna, não é difícil verificar que a cena social e cultural contemporânea apresenta muitas das características que são descritas na literatura pós-moderna. Sobre tudo, os “novos” meios de comunicação e informação parecem corporificar muitos dos elementos que são, nessa literatura, descritos como pós-modernos: fragmentação, hibridismo, mistura de gêneros, pastiche, colagem, ironia. Pode-se, inclusive, observar a emergência de uma identidade que se poderia chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada. As instituições e os regimes políticos que tradicionalmente encarnaram os ideais modernos do progresso e da democracia parecem crescentemente desacreditados. A saturação da base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade e a legitimidade da epistemologia

oficial. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias a justificação de que antes gozavam. O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. A cena contemporânea é – em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos – nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna.

Nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade.

Da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da

Modernidade. A teorização crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do fundacionalismo do pensamento moderno. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. Em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna. A pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna comum.

O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Ela é desalojada de sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incômoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica. Em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um

o fundacionalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica.

Leituras

MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In Antonio F. B. Moreira (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997: p.9-28.

SILVA, Tomaz T. da. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz T. da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.