

**Um currículo democrático na
contemporaneidade:
desafios e possibilidades teóricas**

Stefania de Resende Negri*

*A democratic curriculum in the
contemporaneity:
theoretical challenges and possibilities*

* FaE/UFMG

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão teórica hoje central na Sociologia da Educação, mais especificamente no campo de estudos sobre o currículo escolar. Seu propósito é abordar, à luz das teorias curriculares crítica e pós-crítica, possibilidades de elaboração e concretização de uma proposta curricular dita democrática, ou seja, interessada na articulação entre conteúdos de diferentes âmbitos disciplinares e questões de cunho social. Primeiramente, são apontados os principais pontos em que as análises curriculares críticas continuam relevantes nos dias atuais e, em seguida, discutidas as novas abordagens trazidas pela teoria pós-crítica, explorando tanto aspectos que propiciam um avanço no campo curricular, quanto desafios que surgem da utilização das novas categorias propostas.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; democracia; teoria crítica; teoria pós-crítica.

ABSTRACT: *This article presents a discussion nowadays central in the Sociology of Education, more specifically in the field of studies dedicated to the school curriculum. Its purpose is to approach, from the point of view of critical and post-critical curricular theories, possibilities of elaboration and concretion of a study programme considered democratic, that is, interested in the articulation between contents of different disciplinary areas and issues with a social dimension. Firstly, it is indicated the main points that the critical curricular analysis remain relevant today and next the new approaches brought by post-critical theory are discussed, exploring aspects that offer an improvement in the curricular field as well as challenges that emerge from the use of the new categories proposed.*

KEYWORDS: *curriculum; democracy; critical theory; post-critical theory.*

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem como pano de fundo as constatações da análise social que indicam uma efervescência de propostas de mudanças educacionais no mundo atual, abrindo espaço para um rico campo de investigações na linha do currículo. De fato, o tipo de formação oferecido pelas escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada, vem sendo cada vez mais questionado. Parte das demandas que surgem neste campo se refere à necessidade, sentida por determinados setores da sociedade, de conferir centralidade às diversidades socioculturais nos currículos escolares, visando, entre outros fatores, à formação de indivíduos capazes de conviver e de atuar em uma sociedade que comporte formas sociais mais igualitárias.

Segundo as vertentes crítica e pós-crítica da Sociologia do Currículo, somente ao incluir as vozes dos grupos sociais minoritários entre seus conteúdos culturais, as escolas poderiam romper com a homogeneização do currículo dito hegemônico ou tradicional e se comprometer com uma educação considerada democrática¹. Assim, é propósito deste texto discutir os diferentes sentidos atribuídos, nesse debate, às possibilidades de elaboração e de concretização de uma proposta curricular mais adequada ao nosso contexto social, caracterizado pela existência de significativas desigualdades entre os grupos socioculturais que o compõem, e explorar algumas das limitações e contribuições oferecidas por essas teorias.

2. A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E A JUSTIÇA CURRICULAR

É frequentemente citado por sociólogos do currículo o fato de que, apesar dos avanços, os processos de elaboração das políticas curriculares continuam, ainda hoje, bastante homogeneizantes em nosso País, reduzindo diferentes identidades a um suposto padrão comum que caracterizaria a cultura nacional². Canen (2002), por exemplo, observa a existência de contradições discursivas na tentativa de inclusão da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). Segundo ela, a complexa diversidade sociocultural do País acaba sendo reduzida, de modo idealizado e não-problematizado, a um conjunto pacífico e homogêneo de identidades. Questiona esta autora:

Como promover um currículo que valorize a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, respeite diretrizes determinadas por políticas curriculares homogeneizadoras e centralizadoras? Como trabalhar com a construção de identidades culturais sem, no entanto, homogeneizá-las? De que forma preservar padrões étnicos e culturais singulares sem, no entanto, “guetizá-los” em currículos diferenciados, ou diluí-los em currículos centralizados? (CANEN, 2002, p.192)

A democratização do ensino, no Brasil, também demonstrou que a ampliação das oportunidades de acesso à escolarização não corresponde, na prática, a uma equalização dos resultados. Dentre os fatores explicativos não está, contudo, o “mérito” individual e a suposta capacidade cognitiva de alguns alunos, mas uma diferente apropriação dos conhecimentos veiculados pela escola, dependente da própria herança cultural herdada da família. De fato, ao expressar predominantemente a cultura legitimada, a educação escolar expressaria formas sutis de controle social e de consolidação das diferenças.

Assim, uma análise sobre as possibilidades de mudanças nas propostas e práticas curriculares contemporâneas requer, antes de tudo, uma reflexão sobre o processo de seleção e de reelaboração didática dos conteúdos culturais. De fato, é necessário compreender que tais elementos podem se modificar ou se reorganizar mediante renovações pedagógicas e dos programas escolares.

Segundo Forquin (1993), existe uma relação orgânica entre educação e cultura, uma vez que a transmissão e a perpetuação de parte das heranças culturais acumuladas pelas sociedades consistem no principal objetivo institucional escolar. Nesse processo de seleção e de reestruturação dos conteúdos curriculares, atuam complexas relações de poder, fruto de pressões de diferentes tipos de interesses sociais e de diversas interpretações dos fatos sociais e dos legados do passado. De fato, o planejamento e a organização curricular não consistem em um simples reflexo de uma cultura inquestionável. Por isso, o currículo não deve ser considerado apenas em termos operacionais, mas deve ser visto, sobretudo, como uma seleção e forma de distribuição e de organização dos conteúdos, nas diferentes etapas da cadeia didática, que atende a interesses bem específicos. Goodson (2001) também alerta para o fato de que o currículo vem sendo tratado não como uma construção social, mas como um dado atemporal e neutro. Ele defende que o currículo pode e deve ser questionado, a fim de desvendar visões de mundo nele representados e ressaltar sua temporalidade, historicidade e vinculação à organização social existente, evidenciando, conforme proposto pela teoria crítica, a inexistência de uma transmissão neutra e desinteressada do saber.

Com efeito, análises críticas do currículo buscam não somente identificar a desigualdade educacional, mas sustentam, principalmente, a necessidade de uma reformulação dos conteúdos e da forma como eles são trabalhados pela escola, de modo a responder adequadamente a realidades heterogêneas e multifacetadas. Uma defesa consistente dessa necessidade foi formulada pela Nova Sociologia da Educação (NSE), a qual propunha um estudo crítico dos saberes escolares, selecionados no interior da cultura e dispostos de maneira hierarquizada nos currículos³. Entretanto, os teóricos dessa tendência foram criticados e levados a reformular parte de seus postulados, devido à ênfase excessiva atribuída, em suas análises, à categoria classe social como fator primordial de reprodução do *status quo*. Tal perspectiva impedia uma mais ampla interpretação da problemática das desigualdades, uma vez que o currículo era visto, sobretudo, como um resultado da incorporação de interesses dos grupos socialmente dominantes (YOUNG, 2000).

Estudos desenvolvidos posteriormente buscam ampliar a análise dos fatores explicativos da “tradição seletiva” do currículo. Uma importante contribuição provém, por exemplo, das análises de Michael Apple que, ao lado de estudiosos como Henry Giroux, foi um dos precursores norte-americanos da assim denominada Sociologia do Currículo. Tais autores prosseguem na busca de redefinição do campo curricular, rejeitando a tendência tecnicista predominante até a década de 1970, que expressava uma visão instrumental e apolítica do currículo. Suas análises se voltam ao exame das relações entre currículo e estrutura social, cultura, poder e ideologia, dentre outras, buscando desvendar fatores que contribuem, tanto no currículo formal quanto no currículo em ação e no oculto, para a reprodução das disparidades sociais. Eles reforçam a ideia de que a organização curricular não é democrática, nem atende aos interesses de todos os grupos socioculturais que compõem a sociedade (MOREIRA; SILVA, 1994).

Porém, como aponta Moreira (2006), as teorias críticas, ainda muito influentes no pensamento curricular brasileiro atual, carecem de recomendações práticas seja em relação à organização do currículo, seja ao papel dos docentes, ao qual é conferida uma ênfase demasiadamente ingênua e otimista no processo de transformação social. De fato, uma vez detectado que o currículo é expressão, em grande parte, dos interesses dominantes, como tornar presentes, de maneira contínua e processual, também os interesses dos grupos minoritários? Ou melhor, como seguir os direcionamentos curriculares

oficiais, operacionalizando-os e adaptando-os à necessidade de um currículo mais democrático?

Análises mais recentes de Apple (2002) podem oferecer indicações válidas para essas preocupações. Segundo o autor, “(...) o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, sexo e religião (...)” (p.39). Segundo Apple (2002), atualmente, metas alheias à problemática das disparidades socioculturais têm determinado as renovações curriculares, sendo necessário resgatar a natureza ética e política do currículo e da educação. Ele também sustenta que o estabelecimento de uma cultura comum não pode se limitar à disseminação dos valores dominantes, mas deve envolver a participação de todos os grupos em sua formulação e reformulação, em um processo democrático. De fato, a unificação curricular em torno de um padrão supostamente uniforme, em sociedades heterogêneas, provoca novas divisões, visto que os alunos recebem o currículo de diferentes modos, de acordo com a posição social e cultural que ocupam na sociedade. Para Apple (2002), um currículo democrático deve, portanto, reconhecer abertamente as disparidades, não buscando homogeneizar os alunos através do estabelecimento de uma suposta cultura comum, na qual as “contribuições” dos grupos minoritários são mencionadas periféricamente, enquanto são mantidas as noções hierárquicas relacionadas ao conhecimento oficial.

Apple e Beane (2001) alertam para a ambiguidade do significado de democracia no mundo atual, uma vez que o termo é empregado para justificar as mais diversas manobras políticas, econômicas e militares. Assim, é necessário cautela para que a ideia de democracia na vida cotidiana das escolas não se converta em mais um *slogan* retórico. Eles estabelecem como condições das quais a democracia depende, seja na sociedade como um todo seja em cada uma de suas instituições: o livre fluxo de ideias; o estímulo à capacidade individual e coletiva de analisar criticamente e resolver problemas; a preocupação com o “bem comum”, entendido como reconhecimento da dignidade e dos direitos de todos os indivíduos e, sobremaneira, dos grupos minoritários; e outras. Segundo esses autores, somente quando as escolas, enquanto experiência comum de quase todos os jovens, promoverem formas democráticas de convívio e de aprendizagem, poderão contribuir para que os alunos se tornem membros conscientes e participativos nos espaços públicos. Para eles, as escolas democráticas resultariam, dentre outros fatores, de tentativas explícitas de educadores em colocar em prática esse ideal e lutar contra as soluções conservadoras, como o controle centralizado e a padronização dos conteúdos e das avaliações.

Também Connell (1995) se posiciona a favor de um currículo democrático. Afirma ele que é necessário desenvolver o conceito de “justiça curricular” não somente universalizando o acesso ao ensino, mas, sobretudo, questionando o tipo de educação que os estudantes estão vivenciando. De fato, acredita que os diferentes resultados da escolarização entre os grupos sociais derivam das diferentes relações que estabelecem com o currículo hegemônico, que inclui e exclui os alunos segundo critérios de classe e produz uma crença no “mérito” educacional desigual dos indivíduos, sendo um dos principais obstáculos à equidade educacional. Além disso, tal currículo é hegemônico, de acordo com Connell (1995), “(...) não apenas porque ocupa uma posição dominante nas escolas, mas também porque contribui para a hegemonia de uma classe particular na sociedade como um todo” (p.16). Assim, seria preciso repensar a justiça em termos da natureza do processo educacional, ou seja, em termos do currículo, indo além do conceito de justiça distributiva.

Para ele, um currículo democrático deve assumir o ponto de vista de grupos minoritários e ser reestruturado de forma a reconhecer as múltiplas estruturas de desigualdade e a não criar guetos curriculares. Uma repriorização das áreas de aprendizagem e práticas cooperativas e não-hierárquicas de ensino seria essencial, de acordo com o autor, para preparar os alunos para a participação em uma democracia – projeto central da teoria crítica.

3. O MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Conforme visto na seção precedente, as teorias críticas abrem um debate essencial, na Sociologia do Currículo, sobre a seletividade dos conteúdos culturais e seu papel na perpetuação de uma visão de mundo específica a determinadas classes sociais e na transmissão de conhecimentos socialmente legitimados. No entanto, essa vertente teórica apresenta certas limitações, há muito evidenciadas, como a ênfase na classe social – sendo a principal categoria de análise – e o suposto papel transformador dos docentes. Por isso, sociólogos do currículo ditos pós-críticos propõem aprimorar as categorias teóricas críticas, buscando incorporar novos elementos a suas reflexões. O interesse principal passa a ser a busca de uma articulação entre diferentes culturas no currículo escolar, de forma integrada com suas dimensões políticas, econômicas e sociais, essenciais no desvendamento de desigualdades e de hierarquias nele inscritas (MACEDO, 2004).

A vertente pós-crítica se desenvolve dentro de um campo mais abrangente de estudos, denominado, muitas vezes de forma indistinta, como pós-modernismo e pós-estruturalismo. Apesar de não haver uma definição consensual sobre estes termos, esclarecer os conceitos que eles expressam é imprescindível para que diferentes linhas de análise sejam compreendidas de acordo com suas preocupações teóricas específicas.

Peters (2000) apresenta as duas mais comuns acepções de “modernismo”, ambas representantes de uma ruptura com o tradicional, para então buscar uma definição do pós-modernismo. Para ele, a concepção de modernismo pode estar associada tanto ao conjunto de movimentos artísticos do final do século XIX, que rompem com os métodos clássicos e tradicionais de expressão típicos do realismo e do naturalismo, quanto à época histórica e filosófica posterior ao período medieval, que tem como alguns dos maiores expoentes Bacon, Descartes e Kant e que se baseia na crença no progresso e no desenvolvimento através da ciência. De forma similar, também ao “pós-modernismo” podem ser atribuídos dois sentidos diversos: o primeiro, relacionado às transformações verificadas nas artes após os movimentos modernistas e, o segundo, às mudanças dos valores e das práticas subjacentes à modernidade, questionando parte de seus postulados.

Hall (2005) explica as principais concepções desenvolvidas pelo pós-modernismo. Uma delas diz respeito à questão da identidade e do declínio da noção moderna de indivíduo, visto como um sujeito unificado. De fato, tanto na visão iluminista quanto na Sociologia clássica, considerava-se que o sujeito tinha um núcleo fixo ou uma essência interior, ainda que a primeira estivesse apoiada em uma ideia individualista da identidade, enquanto a segunda percebia a formação do indivíduo a partir de sua interação com a cultura e a sociedade. Já na concepção pós-moderna, as estruturas de identidade são consideradas abertas: o sujeito é visto como fragmentado, pois é composto de várias identidades, uma vez que os sistemas de representação cultural passam a ser múltiplos. À fragmentação do sujeito corresponde, em um plano mais amplo, ao deslocamento das identidades culturais nacionais, cuja representação também deixa de ser homogênea e coerente. Com efeito, as nações modernas são hoje vistas como híbridos culturais, ou seja, como comunidades atravessadas por profundas divisões internas, causadas por diferenças de raças, etnias, gêneros e outras. Segundo Hall (2005), a presença do multiculturalismo no plano global deve impulsionar, principalmente na área educacional, a busca de correção das injustiças contra determinadas identidades.

O estruturalismo, por sua vez, pode ser definido, de acordo com Peters (2000), sobretudo como uma crítica literária e linguística do discurso, cujo desenvolvimento teórico inicia na França, entre os anos de 1958 a 1968, com Saussure e Jakobson, que buscam revelar as leis internas desse sistema de significação. Em um segundo momento, análises estruturalistas surgem também na área da Antropologia, com Lévi-Strauss, o qual procura desvendar a estrutura inconsciente existente por trás das instituições e dos costumes. Na década de 1960, há uma explosão de análises estruturalistas em diversos campos, mediante trabalhos de estudiosos como Barthes, Foucault, Althusser, Lacan e Piaget, cujas investigações convergem em sua oposição ao subjetivismo e à centralidade do sujeito, conferindo uma ênfase excessiva, segundo Peters (2000), ao papel da linguagem na vida cultural e social.

Já o pós-estruturalismo é definido por esse autor como um movimento que tem como ponto central as leituras das obras de Nietzsche, realizadas na França entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, por estudiosos como Heidegger, Deleuze e Derrida. Nietzsche defendia a pluralidade de interpretações, em contraposição à verdade única e metafísica das tendências universalizantes da filosofia desenvolvida precedentemente. Seguindo esta posição, os pós-estruturalistas passam a rejeitar as metanarrativas e a analisar o sujeito em sua complexidade histórico-cultural e em suas relações com as instituições modernas. Os pós-estruturalistas compartilham com os estruturalistas a crítica à filosofia humanista, que acreditava em um sujeito autônomo e racional, capaz de fornecer verdades absolutas e de desempenhar um ativo papel histórico, livre de qualquer determinação estrutural (PETERS, 2000). Assim, enquanto o pós-estruturalismo rejeita os dualismos e enfatiza os textos e os discursos como elementos constitutivos da realidade, o pensamento pós-moderno se baseia nas análises da “condição pós-moderna”, ou seja, da caracterização social, econômica e cultural de nossa época, e na negação de pressupostos epistemológicos do pensamento moderno, como a crença na razão e no progresso, no poder emancipador da ciência e na verdade das metanarrativas, dentre outros (SILVA, 1993).

Feitas essas distinções, cabe lembrar que as análises pós-críticas do currículo incorporam tendências de ambas as correntes, abrindo a perspectiva de repensar a produção do conhecimento e do currículo fora de um quadro totalizante e homogêneo e de compreender como os currículos têm sido determinados pelos discursos dominantes em cada momento histórico, conforme

destacam autores como McLaren (1993) e Cherryholmes (1993). De fato, o reconhecimento da necessidade de uma redefinição do currículo, tendo em vista a criação de um espaço de diálogo e de articulação entre diferentes culturas e interesses sociais, é mantido pelo enfoque pós-crítico, que também acusa as escolas de contribuir para a produção e reprodução daquele conhecimento que mantém as composições econômicas, políticas e culturais vigentes, legitimando a desigual distribuição de poder na sociedade.

Apple (2002), por exemplo, incorporando algumas categorias defendidas pelo pensamento pós-moderno, sustenta que é necessário compreender como operam os interesses ideológicos e materiais, determinados não apenas pelas dinâmicas de classe, mas também pelas relações de gênero e de raça, para estabelecer as possibilidades de alterar o status *quo*, mediante trabalhos contra-hegemônicos. McLaren (1993) alerta para existência, no contexto educacional atual, de novas estruturas de dominação e compartilha da perspectiva pós-crítica de que o conhecimento é estabelecido não apenas através das relações sociais, econômicas e políticas, mas também por meio de outras relações, cuja identificação é importante para a elaboração de uma proposta curricular democrática e a criação de novas configurações nas escolas e nas salas de aula.

Giroux (1993), por sua vez, adere, em parte, à proposta de uma mais ampla modulação das categorias de análise típicas da vertente crítica, em específico no que se refere à rejeição, central no pensamento pós-crítico, à pretensa totalidade das metanarrativas, que suprimem a diferença, e a defesa da presença de uma pluralidade de vozes e de narrativas no currículo escolar. Ele explica que associada à problemática das metanarrativas, também a questão da alteridade surge como ponto fundamental do pensamento pós-crítico, que se coloca a favor da valorização de culturas minoritárias e do questionamento dos discursos acadêmicos tradicionais que estruturam cânones e formas de conhecimento já estabelecidas. De acordo com Macedo (2004), “o desafio consiste em pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdade” (p.127).

Nesse sentido, Canen (2002) trata da importância de se analisarem os diversos sentidos atribuídos ao multiculturalismo e seus efeitos, de modo a evitar a perpetuação das diferenças através das práticas curriculares. Ela distingue quatro modos equivocados de interpretação desse conceito na educação escolar. O primeiro deles corresponde ao multiculturalismo “reparador”, reduzido a ações afirmativas isoladas, que buscam reparar injustiças passadas ao invés de

tratá-las de maneira contínua e processual. O segundo se refere à tendência ao folclorismo, na qual costumes e aspectos “exóticos” de diferentes grupos são tratados de forma acrítica, ocultando-se a existência de relações desiguais e de discriminações. O reducionismo identitário, por sua vez, reconhece a diversidade cultural, mas não trata das “diferenças dentro das diferenças”, contribuindo, pois, para o congelamento das identidades culturais, que são, na realidade, híbridas e provisórias. Por fim, a guetização cultural está relacionada à criação de currículos diferenciados para determinados grupos, o que impede a sensibilização a padrões culturais plurais e o diálogo entre eles. Assim, ela nota que é ainda um desafio promover práticas curriculares efetivamente voltadas à pluralidade, e ressalta que o agravamento dessa dificuldade se deve, em grande parte, às políticas curriculares homogeneizantes⁴.

Tanto a teoria crítica quanto a pós-crítica destacam a necessidade de repensar o currículo, incorporando a ele as culturas marginalizadas, de modo que as relações de poder e as hegemonias socioculturais não sejam reproduzidas sem questionamentos nas práticas escolares. Entretanto, como se pode perceber, com o desenvolvimento da teoria pós-crítica, o campo curricular torna-se bastante amplo. Dentre os aspectos questionados está justamente a percepção de que suas análises, muito centradas no multiculturalismo, por vezes deixam de se preocupar com o papel da educação escolar na formação para a democracia, enquanto a vertente crítica continua a considerar as instituições de ensino como as principais responsáveis por distribuir valores e saberes. Faz-se, portanto, importante apontar pontos de convergência e de divergência entre as duas teorizações e suas possíveis contribuições para essa reflexão sobre um currículo democrático.

4. ANÁLISES CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS: RUPTURA OU CONTINUIDADE?

Assim como as análises críticas, também os estudos pós-críticos trazem importantes contribuições à discussão aqui proposta, pois defendem a necessidade de introduzir categorias de análise mais refinadas para desvendar as relações de poder inscritas no currículo. Esta seção tem como finalidade desenvolver uma discussão mais problematizadora sobre aspectos que propiciam um avanço teórico no campo curricular e os desafios que surgem de uma possível articulação entre as duas vertentes.

Beyer e Liston (1993) apontam, inicialmente, elementos importantes nas novas categorias propostas pela teoria pós-crítica, como o questionamento das asserções de conhecimento e a identificação de maneiras pelas quais elas negam autenticidade aos grupos marginalizados, o que leva à sugestão de uma alteração na forma e no conteúdo dos currículos.

Por outro lado, eles também distinguem limitações que tais análises carregam consigo. Por exemplo, a valorização da diversidade não pode se resumir, segundo eles, a uma reunião de vozes particulares, sendo necessário buscar ações sociais e políticas eficazes na luta contra a opressão, o que não é claramente estabelecido pela teoria pós-crítica. De fato, algumas vertentes desse pensamento se defrontam, muitas vezes, com uma paralisia teórica, já que não conseguem apontar possibilidades futuras que envolvam relações sociais, raciais, econômicas e culturais alternativas. Eles advertem que, na educação, é de extrema importância que sejam tomadas posições nítidas a respeito de questões fundamentais à deliberação curricular, como a definição dos tipos de conhecimento e de experiências que podem ser considerados válidos em uma sociedade democrática. Outro importante paradoxo por eles identificado consiste no fato de que, ao rejeitar as metanarrativas, as abordagens inspiradas no pós-modernismo e no pós-estruturalismo devem se confrontar com o problema de sua própria validade enquanto teoria.

Ainda em relação às narrativas mestras, Giroux (1993) observa o risco de que elas conduzam a um relativismo extremado e a teorias particularistas que não revelam as inter-relações entre os sistemas sociais, políticos, econômicos e globais mais amplos. Também no que se refere à questão da alteridade, ele é cauteloso e mostra que não basta que as diferenças sejam reconhecidas, mas é preciso ir além, buscando compreender sua formação, anulação ou fortalecimento no interior das relações assimétricas de poder e evidenciando possibilidades de resistência contra formas sociais repressivas. Ele considera essencial que a concepção de descentramento do sujeito não enfraqueça a possibilidade de que grupos menos favorecidos busquem sua identidade e lutem como agentes coletivos. Com efeito, a noção da “morte do sujeito moderno” é amplamente criticada por este autor, por oferecer uma visão despolitizada da subjetividade, perdendo sua dimensão histórica e política.

Ele nota, ainda, que a concepção pós-crítica de inexistência de uma linguagem apolítica e neutra e a consideração de que a luta pelo poder perpassa a linguagem e os próprios processos de formação de identidade carecem de

uma mais clara vinculação com as práticas sociais e institucionais mais amplas. Ademais, a estratificação do poder não pode ser compreendida somente com referência à linguagem, dado que ela não constitui a única fonte de significação, mas coexiste com hábitos, práticas e realizações sociais não-discursivas.

Apesar dessas limitações, Giroux (1993) é otimista em relação a alguns elementos incorporados pela teoria pós-crítica. Ele acredita que essa abordagem pode contribuir com um aprofundamento da visão dos educadores acerca das relações entre cultura, poder e conhecimento, desde que sejam associadas às reivindicações mais democráticas do modernismo. Ele defende a importância de uma compreensão da natureza das mudanças e de suas implicações e chega a uma interessante síntese entre as vertentes crítica e pós-crítica:

Para os educadores, a preocupação modernista com sujeitos lúcidos, quando combinada com a ênfase pós-modernista na diversidade, na contingência e no pluralismo cultural aponta para o objetivo de se educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e domínio do cotidiano (...). A ênfase pós-moderna na rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais e seu apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino e da aprendizagem como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica (GIROUX, 1993, p.65).

Nesse mesmo sentido, Silva (1993) menciona algumas possibilidades de desenvolvimento de alternativas concretas para o currículo e para a pedagogia, através da integração entre a teorização crítica e determinadas categorias pós-críticas. Haveria, segundo ele, importantes pontos de continuidade entre as duas vertentes, como a rejeição das grandes narrativas e de um conhecimento pretensamente universal e racionalista, que conduziria a uma renovada ênfase na problematização dos tipos de saberes que integram o currículo escolar. Tal questão já havia sido proposta por teóricos da Nova Sociologia da Educação, os quais, no entanto, conectavam a seleção e a organização do currículo a interesses e poderes genéricos não nomeados. Já os sociólogos pós-críticos apontam mais claramente esses interesses, acusando o caráter eurocêntrico e racista, dentre outros, da tradição filosófica e científica ocidental moderna.

Além disso, ambas as correntes problematizam a separação efetuada pela escola entre a “alta cultura” e culturas populares.

Por outro lado, assim como Beyer e Liston (1993) e Giroux (1993), também Silva (1993) percebe discontinuidades entre os dois enfoques, como a negação pós-moderna de uma “visão de futuro”, que dependeria de algum tipo de metanarrativa capaz de propor alternativas à organização curricular. A teorização crítica moderna, por outro lado, por meio dos trabalhos de Young, Apple, entre outros, acredita na possibilidade de uma educação que não apresente distorções ideológicas repressoras e que esteja baseada em uma visão democrática e igualitária do homem e da sociedade. Consequentemente, também no que se refere às diferentes formas de conhecimento, há aspectos dissonantes, pois enquanto a moderna Sociologia do Currículo as considera construções sociais igualmente válidas, o pós-modernismo não coloca em questão sua validade, visto que todos os “conhecimentos” são vistos apenas como discursos, textos ou signos que buscam nomear a realidade.

Shapiro (1993), por sua vez, não acredita na possibilidade de mudanças palpáveis no quadro do discurso pós-moderno. Para ele, apenas no interior da teoria e da pedagogia crítica é possível operar uma transformação libertadora, mediante o (re)estabelecimento de um envolvimento crítico com imagens, narrativas e símbolos, e a criação de espaços de questionamento da cultura, nos quais o conhecimento desenvolva uma função emancipatória. Baseando-se em Habermas, ele sustenta que o pós-modernismo não propicia uma interpretação do mundo e dos fatos sociais, uma vez que a apreensão passaria pela linguagem, caracterizada pela criação de “efeitos de verdade”, sem nenhum sentido fixo. Shapiro (1993) acredita que o conhecimento não pode servir apenas para criar novos mitos, mas deve estar voltado à compreensão e à transformação da realidade social. Com efeito, ceder a um jogo de linguagem puramente estético ou ao niilismo significaria, para ele, cair em um discurso educacional conservador, que impediria a contestação a qualquer tipo de poder. Por outro lado, ele admite que a advertência pós-moderna de que o poder está onipresente não pode ser desconsiderada, pois consiste na principal contribuição desse pensamento a práticas educacionais de caráter democrático ou emancipatório.

Outra ruptura notada por alguns autores está no fato de que a teoria crítica supõe a existência de dois estados de consciência, o sujeito alienado versus o sujeito consciente, ao passo que, para os pós-críticos, não existe uma consciência unitária e centrada, mas fragmentada, contraditória, resultado de

múltiplas determinações. O pós-modernismo rejeita, segundo Silva (1993), a noção de um sujeito livre e autônomo e a dialética da repressão e da libertação. Assim, não haveria mais sentido a proposta de transformar e de conscientizar o indivíduo, sendo possível apenas a criação de espaços públicos de discussão entre as diferentes subjetividades.

Diante dos pontos de continuidade e de descontinuidade entre as teorias críticas e pós-críticas, sociólogos do currículo têm assumido, portanto, diferentes posicionamentos. Acredito que as teorias curriculares pós-críticas trazem à discussão importantes questões, que não podem deixar de ser consideradas nos dias atuais e que contribuem com um refinamento das categorias de análise. Em especial, demonstram a inexistência de formas de conhecimento superiores às demais e de posições privilegiadas de interpretação dos fatos sociais, além de explorar as diversas dimensões das relações de poder, complementando as análises modernas, demasiadamente centradas nas desigualdades resultantes da posição social. No entanto, ao levar a crítica a níveis extremados, podem assumir efeitos regressivos, impedindo uma compreensão coerente e global das dinâmicas do mundo social, pois estão presas à infinidade de narrativas parciais e locais. Assim, no presente trabalho, torna-se necessário incorporar às análises, de forma problematizadora, certos elementos do pensamento pós-crítico, mantendo, porém, o projeto central da teoria crítica.

Nesse sentido, parecem apropriadas as análises de Burbules e Rice (1993), que consideram importante distinguir o pós-modernismo e o antimodernismo. De acordo com eles, a visão pós-modernista buscaria redefinir e se reapropriar das categorias modernas, expandindo seu significado e abrindo possibilidades de implicações educacionais mais frutíferas, enquanto o antimodernismo negaria os principais postulados do modernismo, provocando um rompimento. Uma distinção entre as duas correntes advém, por exemplo, da noção de “diferença”: o pós-modernismo valoriza a diversidade, com o propósito de superar a homogeneidade e evitar práticas discursivas e não-discursivas que excluem aqueles que não detêm os modos dominantes de pensamento, fala e ação; já na visão antimoderna, o reconhecimento da diversidade impede qualquer tentativa de se estabelecer um discurso razoável ou consensual entre diferentes grupos. Assim, os pós-modernos defendem uma comunidade baseada em pressupostos mais flexíveis, capaz de manter o diálogo e de coexistir de forma não-violenta, o que não significa que um consenso justo e igualitário possa ser alcançado, como se esperava no modernismo. Porém, alguns espaços

poderiam representar um esforço de diálogo entre as diferenças, necessário para criar compreensões menos parciais e o respeito mútuo, superando estereótipos e pré-julgamentos e possibilitando a construção de identidades ao longo de linhas mais flexíveis. Assim, seria possível, à educação escolar fortalecer o desenvolvimento de relações dialógicas, fazendo com que as diferenças ofereçam oportunidades educacionais ao invés de barreiras.

Esta distinção é essencial para se pensar em alguns avanços teóricos proporcionados pelas teorias curriculares pós-críticas, que permitam aprimorar as análises educacionais críticas, sem conduzi-las a uma paralisia teórica e à ausência de um comprometimento político e moral. Kiziltan, Bain e Cañizares (1993) notam, em específico, que o questionamento dos modelos de organização e de planejamento curricular, dos métodos, dos conteúdos e das práticas educativas, estreitamente relacionados com a cientificidade e com a racionalidade moderna, cria a necessidade de se pensar um novo modelo de educação, mais aberto e sensível às novas demandas sociais. No entanto, o conhecimento produzido e reproduzido pela escola não pode ser validado com base em conteúdos descontextualizados e desvinculados de importantes relações de poder. A busca pela elaboração e concretização de um currículo mais democrático deve, portanto, preservar importantes elementos da tradição crítica, sem desconsiderar parte das propostas pós-críticas que permitem aprofundar as reflexões sobre o currículo escolar.

NOTAS

1. O termo democrático está sendo empregado para denotar uma proposta pedagógica voltada à inclusão das vozes e dos interesses de todos os grupos socioculturais no currículo escolar e à formação de cidadãos abertos às diversidades e comprometidos em combater formas sociais injustas e desiguais.
2. Segundo Lopes (2005), as atuais políticas curriculares do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), ao mesmo tempo em que afirmam a flexibilidade das diretrizes e dos parâmetros curriculares e a suposta possibilidade de se valorizar a pluralidade cultural, exercem um controle sobre o tratamento dado às diversidades, mediante a organização de avaliações centradas em padrões comuns.
3. O marco de origem da NSE foi o ano de 1971, quando Young publicou *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, livro-texto do primeiro curso de Sociologia da Educação da *Open University*. Neste livro, seus colaboradores buscam definir um novo campo de investigação para a Sociologia da Educação, rompendo com a tradição das pesquisas sobre a estratificação social. Apesar das limitações e críticas recebidas, a NSE trouxe diversas contribuições ao pensamento educacional. Uma das mais significativas é a atenção conferida à seletividade do currículo, tendo como fundo a preocupação com fatores determinantes do fracasso escolar de alunos provenientes das camadas sociais menos privilegiadas.

4. A expressão multiculturalismo, muitas vezes é associada sem distinções a termos como interculturalismo, pluralismo cultural e diversidade cultural. Neste texto, adoto o sentido atribuído, no campo do currículo, ao multiculturalismo crítico, uma abordagem que analisa as inter-relações entre diversas culturas nos níveis micro e macropolíticos da organização estrutural de uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997, 267p.
- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.39-57.
- APPLE, Michael; BEANE, James. (Orgs.). **Escolas democráticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 159 p.
- BEYER, London E.; LISTON, Daniel P. Discurso ou ação moral? Uma crítica ao pós-modernismo em educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.73-102.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** volume 1 – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF, 2000, 126p.
- BURBULES, Nicholas C.; RICE, Suzanne. **Diálogo entre as diferenças:** continuando a conversação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.173-204.
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p.174-195.
- CHERRYHOLMES, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.143-172.

CONNELL, Robert W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.11-35.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.09-65.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.41-69.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.81-98.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 102p.

KIZILTAN, Mustafa Ü; BAIN, William J.; CAÑIZARES, Anita. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.205-231.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.59-89.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p.119-152.

MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.9-40.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Autores Associados, n.18, p.65-81, set./out./nov./dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006, 232p.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994, p.07-37.

NEGRI, Stefania de Resende. **Novas trilhas na educação: os desafios na concretização de propostas curriculares democráticas**. 2007. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 94p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.4, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os conteúdos culturais, a diversidade cultural e a função das instituições escolares. In: **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.129-151.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.103-121.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.122-140.

YOUNG, Michael. O currículo e a “nova sociologia da educação”. In: YOUNG, M. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000, 288p.