

CURRÍCULO PARA ALÉM DA PÓS-MODERNIDADE

SILVA, Maria Aparecida da. UNIVERSIDAD DE ITAÚNA masilva46@oi.com.br

GT: Currículo/12 ANPEd 2006

Agência Financiadora:

1- Introdução

Ao longo da História surgiram diferentes concepções de currículo. Parte-se neste trabalho do pressuposto de tais concepções trazem subjacentes diferentes teorias de justiça social, bem como incorporam contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e os avanços da própria área educacional. A riqueza dos estudos neste campo decorre do caráter conflitual das diversas concepções de currículo. Todavia, fazem-se necessários estudos que explicitem os seus pressupostos. O debate sobre os pressupostos possibilita evitarem-se riscos de adesão à propostas aparentemente neutras e consensuais. Além disso, estabelecer o divisor do ponto de vista teórico entre as diferentes vertentes do campo do currículo, possibilita ampliar o conhecimento de seus desdobramentos para a prática pedagógica e, ainda, torna viável os diálogos possíveis entre as diferentes tendências.

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas.

A história das concepções de currículo é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de (1) racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; (2) elaborar uma crítica à escola capitalista; (3) compreender como o currículo atua, e (4) propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária.

O fim do socialismo real, o esgotamento do modelo taylorista-fordista de produção, as transformações no mundo do trabalho, o toyotismo, a introdução de novas tecnologias na produção, o desemprego estrutural, o neoliberalismo levaram à negação destas abordagens do currículo e ao surgimento de novos estudos curriculares. Orientam o desenvolvimento deste trabalho questionamentos sobre as matrizes teóricas dos estudos

de currículo e sobre seus pressupostos, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Pretende-se discutir as posições pós-modernas num esforço de compreender as suas pretensões de pensar o mundo sem recorrer a meta-relatos, a metanarrativas e suas implicações para a área educacional e, de modo particular, para o currículo.

2- Currículo e Pós-modernismo

A idéia de "pós-modernismo" surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes de seu aparecimento na Inglaterra ou nos EUA. Perry Anderson, conhecido pelos seus estudos dos fenômenos culturais e políticos contemporâneos, em "As Origens da Pós-Modernidade" (1999), conta que foi um amigo de Unamuno e Ortega, Frederico de Onís, que imprimiu o termo pela primeira vez, embora descrevendo um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. Mas coube ao filósofo francês Jean-François Lyotard, com a publicação "A Condição Pós-Moderna" (1979), a expansão do uso deste termo.

Em sua origem, pós-modernismo significava a perda da historicidade e o fim da "grande narrativa" - o que, no campo estético, significou o fim de uma tradição de mudança e ruptura, o desaparecimento da fronteira entre alta cultura e da cultura de massa e a prática da apropriação e da citação de obras do passado. A perspectiva pós-moderna questiona o pressuposto de uma consciência unitária, auto-centrada e portanto, construída sobre utopias, universalismos, narrativas mestras, que se consubstanciaram a partir do Iluminismo. Nesta mesma linha, inquire tanto as posições teórico-metodológicas positivistas como as marxistas. Na área educacional, o currículo tanto na perspectiva humanista, quanto na tecnicista e, ainda, toda tentativa de currículo emancipatório das pedagogias críticas são colocadas em questão.

Para a crítica pós-moderna as explicações dos determinantes sociais, econômicos e políticos dos fenômenos sociais estão desacreditadas pelas experiências socialistas stalinistas, pela queda do muro de Berlim, pelo fim da guerra fria, pela crise do modelo taylorista-fordista, pelo movimento contestatório, registrado no mundo inteiro entre 1960 e 70. Para legitimar este descrédito inauguram novas perspectivas interpretativas da realidade, entre elas os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais.

2.1- Currículo e pós-estruturalismo

O pós-estruturalismo, embora tenha suas origens francesas, parte das formulações filosóficas de Nietzsche, das contribuições de Martin Heidegger sobre Nietzsche, das leituras estruturalistas de Freud e de Marx, que são decisivas para a emergência do pós-estruturalismo. Segundo os pós-estruturalistas, enquanto Marx havia privilegiado a questão do poder e Freud havia dado prioridade à idéia de desejo, Nietzsche não havia privilegiado qualquer um desses conceitos em prejuízo do outro. Assim, sua filosofia oferecia uma saída que combinava poder e desejo. Nesta direção, salienta-se a elaboração teórica feita por Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski e Koffman, a partir das leituras de Nietzsche, desde o início dos anos 60 até os anos 80.

O pós-estruturalismo é inseparável também da tradição estruturalista da lingüística baseada no trabalho de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson, bem como das interpretações estruturalistas de Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Louis Althusser e Michel Foucault (da primeira fase). O pós-estruturalismo, considerado em termos da história cultural contemporânea, pode ser compreendido no amplo movimento do formalismo europeu, com vínculos históricos explícitos tanto com a lingüística e com a poética formalista e futurista quanto com a vanguarda artística européia.

O pós-estruturalismo francês, filia-se ao pensamento de Nietzsche, em relação à crítica da verdade, à ênfase na pluralidade da interpretação; à centralidade concedida à questão do estilo, crucial, filosófica e esteticamente, para que cada um se supere, em processo de perpétuo autodevir; à importância do conceito de *vontade de potência* e suas manifestações como vontade de verdade e vontade de saber. É uma reação quanto uma fuga em relação ao pensamento hegeliano. No livro *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze (1997, p. 195-96), elege, essencialmente, o "jogo da diferença" como conceito central no ataque à dialética hegeliana, colocando em xeque o 'sujeito' dos diversos humanismos e das diferentes filosofias subjetivistas

Foucault, por exemplo, desenvolveu a genealogia nietzscheana como uma forma de história crítica que resiste à busca por origens e essências, concentrando-se, em vez disso, nos conceitos de *proveniência* e *emergência*. Ao analisar, por meio do uso de narrativas e da narratologia, a pragmática da linguagem, Lyotard demonstra a mesma aversão que tinha Nietzsche pelas tendências universalizantes da filosofia moderna

“O recurso aos grandes relatos está excluído; não seria o caso, portanto, de recorrer nem à dialética do Espírito nem mesmo à emancipação humana para a validação do discurso científico pós-moderno. Mas, (...) o ‘pequeno relato’ continua a ser a forma por excelência usada pela invenção imaginativa e antes de tudo pela ciência. Por outro lado, o princípio do consenso como critério de validação também parece insuficiente” (LYOTARD, 2002, p. 111).

Por sua vez, Derrida, seguindo Nietzsche, Heidegger, e Saussure, questiona os pressupostos que governam o pensamento binário. Empenha-se em demonstrar como as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou uma economia que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar, deslindar e reverter essas hierarquias.

Todos esses pensadores enfatizam o significado como construção ativa, dependente da pragmática do contexto, em oposição à suposta universalidade das chamadas "asserções de verdade". Para Foucault a verdade é produto de regimes ou gêneros discursivos com um conjunto de regras próprias e irreduzíveis para construir sentenças ou proposições bem formadas. Seguindo Nietzsche, todos questionam o sujeito cartesiano-kantiano humanista, ou seja, o sujeito autônomo, livre e transparentemente autoconsciente, que é tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política. Em contraste, e seguindo a crítica da filosofia liberal feita por Nietzsche, eles descrevem o sujeito em toda sua complexidade histórica e cultural - um sujeito "descentrado" e dependente do sistema lingüístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na interseção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais. O sujeito é visto, em termos concretos, como *corporificado* e *generificado*, ser *temporal*, que chega, fisiologicamente falando, à vida e enfrenta a morte e a extinção como corpo, mas que é, entretanto, infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas.

Neste sentido, o que se propõe é o reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem, sem pretensão de consenso, pois este é um valor ultrapassado, nas palavras de Lyotard (2002, p. 111). Ainda, segundo este autor (2002, p. 208), “o obstáculo não depende da ‘vontade’ dos seres humanos em um sentido ou outro, depende da diferença ou da discrepância”.

Os pensadores pós-estruturalistas, não são coesos, nem articulados em termos de idéias e propostas, com várias posições expressas no desenvolvimento de formas peculiares de análise dirigidas à crítica de instituições específicas (família, Estado, prisão, clínica, escola, fábrica, forças armadas, universidade e filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (leitura, escrita, ensino, televisão, artes visuais, artes plásticas, cinema, comunicação eletrônica). É neste contexto que se insere a crítica do pós-estruturalismo ao currículo na perspectiva humanista, na tecnicista e, ainda, às propostas emancipatórias de currículo seja na vertente marxista, seja na vertente

libertária. Ao mesmo tempo, alguns estudiosos filiados aos pós-estruturalismo apontam em direção à construção de formulações teóricas em currículo a partir de seus pressupostos.

Estes estudiosos, ao rejeitarem as grandes narrativas, ao questionarem um conhecimento universal e a distinção entre alta cultura e a cultura cotidiana abrem espaço para currículos vinculados às diferenças culturais. Os estudos de currículo dentro desta perspectiva têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso. Ao denunciarem questões de interesse e poder na condução da instituição escolar, colocam sob suspeita toda a tradição filosófica e científica moderna, questionando as idéias de razão, de progresso e de ciência, e, por decorrência, a razão de ser da instituição escolar e de suas finalidades.

Na busca de saída de alternativas para a educação, os teóricos vão buscar na obra do filósofo francês Giles Deleuze as bases para suas propostas alternativas pedagógicas. Apesar de Deleuze nada ter escrito sobre educação, e não ter sido um filósofo da educação, os trabalhos inspirados neste autor apostam nas possibilidades das relações entre Deleuze e a educação. O peso crescente desta tendência pode ser dimensionado pelo evento “O devir-mestre: entre Deleuze e a educação”, que aconteceu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 18 e 19 de novembro de 2004. O evento contou com a participação de pesquisadores do Brasil e do exterior, em especial da França. Estiveram presentes alguns dos principais estudiosos da produção de Gilles Deleuze, em sua interlocução – ou não – com o campo da educação. Os trabalhos mais destacados deste evento são publicados no Dossiê “Entre Deleuze e a Educação” (2005).

A proposta da nova abordagem educacional, denominada de pedagogia rizomática, e considerada por Tadeu e Kohan (2005, p. 1175) um “desafio de pensar algumas questões educacionais a partir de motivos deleuzianos”, concentra-se, sobretudo, “numa epistemologia e numa política para a educação, extraíndo as implicações de se pensar a pedagogia segundo a lógica do rizoma e não da árvore. Para estes autores (2005, p. 1175), “se esta última conduz ao desastre e ao terrorismo de falar e pensar pelo outro, aos programas e aos modelos, a primeira abre as portas para um devir impensado, para uma antipedagogia da experiência e do encontro”.

E qual seria o conteúdo desta pedagogia? Segundo Lins (2005, p.1230):

“no contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se *sabores* porque permitem às inteligências, às crianças, aceder a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar da compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da

vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dívida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução”.

De acordo com esta perspectiva e suas finalidade, os saberes não visam fazer transformações, embora pelo olhar se possa fazer a transformação. Nas palavras de LINS (2005, p. 1230):

“Os saberes como *sabores* não mudam a realidade finita dos homens e, tampouco, a angústia vinculada à morte. A realidade continua sendo o que ela é, mas o olhar que se tem sobre ela transforma não a força das coisas nos seus paradoxos e incertezas, mas atribui ao "incompreensível", sob o olhar ético e estético, para além do bem e do mal, uma realidade artística, criadora, isenta do imaginário divino, do juízo, da verdade, da punição e do castigo.”

Em termos metodológicos esta pedagogia se desenvolve pela:

“*descoberta*, pois, pela criança das *coisas da vida*, mediante um aprendizado descolonizado, leigo, da complexidade do universo, de uma filosofia positiva e não niilista da morte, de um discurso criativo do desejo e do gozo, sob o signo das ciências, poesia e música, artes e amizade. Todo esse *capital cultural*, curado da culpa e do modelo adâmico de humanidade, desumanizaria não só os saberes teleguiados, grudados como uma ferida da língua na transcendência e no racional, mas inauguraria uma *Gaia ciência*, na esteira da qual o *pretium doloris* não seria mais uma dívida para com o Absoluto, porém um cuidado de si e dos outros. Outrem como acontecimento e não como condenação ou fatalidade. Criar dispositivos alegres para *passar* realidades muitas vezes duras, segundo a possibilidade de cada criança, singularidade única, não repetitiva. (LINS, 2005, p. 1230)

Em síntese, Lins (2005, p. 1234) define o que é a pedagogia rizomática, denominada, também, “alteridade sem outrem”:

“Ao contrário da maioria de sistemas educativos, assentados na representação, a proposta que aqui se esboça não pretende repetir as pedagogias arborescentes, mas pensar, imaginar, engendrar, embora de modo sucinto, uma pedagogia dos possíveis, uma pedagogia rizomática, sem raízes, troncos, galhos ou folhas fundadores que dividem as coisas firmando a árvore como "ato inaugural" de todo processo educativo. O tronco sustenta e rege a hierarquia, sob o signo de uma ordem, segundo a qual todo *desacorde* é interpretado como dissonância, cacofonia, *falta* de harmonia. Tudo parte do tronco, este por sua vez se divide em galhos e em folhas, instalando a genealogia familiar e a redundância sem corpo, barreiras fincadas contra o retorno da diferença e do movimento autônomo das alianças não-edipianas. Ora, é justamente em oposição ao caráter hierárquico e asfixiante da árvore que o projeto rizomático emerge como *possíveis* ao *possível* da educação. Um encontro nômade, pois, e não uma palavra de ordem. Um conversar *com* no lugar de um falar *sobre*. Trata-se de nutrir o *bom encontro*, aqui compreendido com o *bem*, marcado pelo desejo ético e estético de criação” (LINS, 2005, p. 1234).

Como afirma Apple (2002, p.107), esta concepção pedagógica torna-se uma “retórica do ‘romantismo das possibilidades’, na qual a linguagem da possibilidade substitui uma análise habilidosa e consistente do que realmente é o equilíbrio de forças e o que é necessário para mudar as políticas neoconservadoras (...) em toda a esfera da educação”. Ora, um projeto educacional supõe uma meta-narrativa que o explique, denunciando como deformada a educação presente, e um sujeito livre, autônomo e auto-centrado, passível de repressão ou libertação e que constitui a finalidade da educação. De acordo com esta perspectiva, um currículo, na medida que se insere na esfera dos meios para o alcance das finalidades educativas, não pode assentar-se em um modelo calcado na metáfora do rizoma.

2.2-Currículo e Estudos Culturais

Constata-se um crescente interesse atual no mundo pelos estudos culturais; tendência também observada em relação aos estudos culturais do currículo. Sua origem remonta aos meados dos anos sessenta, quando um grupo de estudiosos cria o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham (Inglaterra) e buscavam seus fundamentos na Teoria Crítica, na vertente dos filósofos da Escola de Frankfurt e do neo-marxista italiano Antônio Gramsci. Nos dias atuais, seu suporte teórico decorre dos estudos pós-modernistas e pós-estruturalistas, o que leva Silva (2000) a classificar as produções teóricas da primeira fase como críticos e os desta fase como pós-críticos.

Segundo Hall (2005), no Centro de Estudos Culturais trabalhava “com figuras como Edward P. Thompson, Richard Hoggart e Raymond Williams”. E, ainda, “os Estudos Culturais não começaram sozinhos”; “surgiram relacionados a outros movimentos da época como as políticas de cultura, o feminismo, os estudos multiculturais, sobretudo aos estudos pós-coloniais”.

Os intercâmbios culturais, possibilitaram a sua divulgação em vários países (Estados Unidos, Austrália, alguns países da África e da América Latina (Brasil e México). Em entrevista, George Yúdice (2005) fala da influência do Centro de Estudos Culturais, pois quando trabalhou com Jameson, autor neo-marxista, que se refere à pós-modernidade como capitalismo tardio, entrou “em contato com o pessoal de Birmingham, conhecido como berço dos estudos culturais. Conhecemos Stuart Hall e outros profissionais que trabalhavam com uma mistura de Gramsci, psicanálise, história, foi incrível. Eles traziam uma nova metodologia crítica, analítica, multidisciplinar”.

Na Inglaterra desenvolve-se uma reflexão teórica sobre a escola e o currículo entre as temáticas da Nova Sociologia da Educação, que tem como expoente principal o sociólogo Michael Young, autor do livro *Conhecimento e Controle* (1971), cujo cerne é a análise dos processos de seleção e organização dos conhecimentos veiculados pela escola. As hipóteses que norteiam o trabalho voltam-se para a investigação da relação entre o poder, a ideologia, o controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola. Têm como pressuposto que os conteúdos escolares, expressos nos livros didáticos, guias curriculares ou outros materiais pedagógicos e na prática escolar contribuem para a manutenção das desigualdades sociais.

Dois movimentos podem ser observados nos estudos de currículo, na Inglaterra. O primeiro desenvolveu os estudos do campo do currículo sob a inspiração das denominadas teorias críticas que deslocaram o eixo da reflexão das questões pedagógicas e de aprendizagem, para a busca de conexão entre saber, currículo e ideologia e o segundo, correspondente aos dias atuais, desloca o eixo da reflexão de currículo tendo por base as críticas à escola capitalista e os embates entre capital e trabalho para o eixo saber, currículo, discurso e poder, à luz das reflexões pós-modernistas e pós-estruturalistas, daí a designação de estudos pós-críticos (SILVA, 2000).

As produções de currículo na vertente estudos culturais não propõem alternativas curriculares, mas compreender as diferentes formações curriculares. Adotam as abordagens metodológicas etnográficas e as análises discursivas e textuais, tendo em vista a necessidade de ressignificar as noções de alta cultura e baixa cultura. A cultura passa a ser tomada como noção política, ensejando na área educacional o surgimento da noção de pedagogia cultural.

A partir do final dos anos 70, surgem, nos EEUU, os trabalhos de Henry Giroux, calcados nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt e de Gramsci, superando as posturas reprodutivistas e introduzindo as noções de conflito, resistência e luta contra a hegemonia, e os de Michael Apple - *Ideologia e Currículo* (1982) estabelecendo a relação entre currículo, ideologia e hegemonia na análise do currículo das escolas americanas. Posteriormente, Apple, em *Educação e Poder* (1989), focaliza as noções de resistência e oposição, destacando o papel da escola na produção do conhecimento.

Pinar *et al.* (1995) constatam a tendência dos estudos curriculares nos Estados Unidos voltarem-se para a compreensão das formações curriculares e Macedo *et al.* (2005) a identificam, também, nos estudos curriculares do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd, nos anos 90, no Brasil. Nas palavras Silva (1999, p.30), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de ‘como’ fazer o currículo, mas

desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo ‘faz’”, empregando as estratégias analíticas e interpretativas do método hermenêutico, que realçam a subjetividade escondida nos símbolos e signos.

Com a denominação de estudos multiculturais, a esquerda acadêmica vem fazendo uma ponte entre estudos culturais e pós-estruturalismo. A proposta desta abordagem, é lutar por uma teoria e prática curriculares “que se afastem do território corrente, [que] se afastem dos espaços regulados pelos sistemas dominantes de significação que nos mantém confinados e determinados quadros”[sic] (ROY, 2003, p. 21, citado por PARASKEVA, 2006, p. 196). Trata-se, empregando uma expressão de Deleuze, de desterritorializar o currículo, o que implica em “lutar por uma teoria e prática curriculares desterritorializadas, que privilegia superiormente o culto da diferença, obriga-nos a compreender a educação como um conjunto de relações diferenciadas (...)” (PARASKEVA, 2006, p. 197).

Segundo Paraskeva (2006, p. 199), “ desterritorializar (...) é a ‘palavra de ordem’ da teoria curricular contemporânea (...). Este autor prossegue afirmando que “a estabilidade – a ‘sobrecodificação’ – desta ‘palavra de ordem’ passa por exemplo, por uma abordagem que compreenda o multiculturalismo (...)” , tendo em conta “que o social não se encontra atado a uma concepção estática de sociedade, mas emerge de associações móveis entre coisas”.

Como se depreende do texto de Paraskeva (2006), a perspectiva de mudança não depende dos sujeitos históricos, dos movimentos sociais e econômicos, mas da associações móveis entre as coisas”, como se fosse possível, na prática curricular estar isento dos aspectos jurídico-normativos, dos determinantes econômicos e sociais, dos processos de ensino-aprendizagem. No movimento de fuga do currículo tecnicista e do controle pelas instâncias administrativas, e do cerceamento de planejamento de ensino aprendizagem centrado em objetivos comportamentais, os estudos culturalistas em seu diálogo com o pós-estruturalismo, constituindo o que Silva denomina de estudos pós-críticos, acabam por criar, por meio de suas racionalizações extremadas, um vácuo em termos de proposições e, por decorrência, abandonam a prática curricular, favorecendo à re-edição de currículos tecnicistas ou tylerianos (PACHECO, 2006, P. 173). É neste vácuo que a direita conservadora constrói suas propostas, por exemplo, o currículo por competências, que não é outra coisa senão a re-edição do currículo na perspectiva de Tyler (1949) e, não por acaso, naquela época como na atualidade, em busca da superação de crise econômica do capitalismo e sob o impacto de uma nova revolução industrial.

3- Currículo para além dos pós-estruturalistas e dos estudos culturais

A inquietação com a globalização dos estudos culturais e, por extensão, dos trabalhos culturais de currículo não é por acaso. Constitui hipótese fértil de trabalho investigar as razões porque uma vertente de estudos se torna hegemônica, especialmente, quando ela muda o eixo da dialética para a filosofia da diferença e desacredita a crítica à escola capitalista e ao seu currículo para legitimar os estudos das diferentes culturas.

Os estudos pós-modernistas ao rejeitar as análises do todo, priorizam o local em contraposição ao global e guardam relação direta com as teses neoliberais, tendo como causa comum a defesa da postura conservadora que paralisa os movimentos sociais. Ao enfatizar a heterogeneidade dos jogos de linguagem, relegam todo esforço de busca do consenso e do coletivo, considerando-os ultrapassados. A diferença torna-se revolucionária e os acontecimentos, devido ao seu caráter incerto, implicam na negação da utopia e na criação de um futuro melhor para a humanidade. As teorizações sobre o fim das metanarrativas, sobre o fim da certeza provisória, da história, da razão, entre outras, articuladamente com o neoliberalismo, constituem o arcabouço ideológico da pós-modernidade. Seguindo esta lógica, os estudos pós-modernos de currículo limitam-se a compreender o que o currículo faz no presente e não propõem um currículo alternativo para formação de homens necessários para modificar o *status quo*. Tais estudos, ao negarem a possibilidade de um projeto pedagógico com intenções definidas construído coletivamente pelos docentes, criam na escola clima de mal-estar, de desânimo e de impotência diante dos problemas do presente.

Este quadro pode ser melhor compreendido se lembrado que a partir da década de sessenta, a globalização do capital alcançou um estágio superior e converteu-se em transnacionalização da economia. O aumento do poder das empresas, convertidas em empresas transnacionais, tem lugar no que Bernardo (2000, p.11-14) denomina de Estado Amplo.

“...A divisão em países, que nos habituamos a considerar como a forma natural de abordagem da economia mundial, deve hoje ser substituída pela divisão em companhias transnacionais. Os grandes movimentos econômicos mundiais tornam-se mais claros se os analisarmos na perspectiva das relações entre companhias transnacionais e, no interior de cada companhia, entre matrizes e filiais” (BERNARDO, 2000 p . 41).

Os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais, cada um ao seu modo, e, aparentemente, na contramão deste movimento da economia, enfatizam o individual e o local. Para melhor compreender porque a economia atual funciona em nível transnacional,

enquanto que os estudos culturais focalizam o local e o regional, importa entender que não se pode confundir mundialização da economia com mundialização das classes sociais. A transnacionalização da economia trouxe o aumento da coesão dos capitalistas, porém para os trabalhadores implicou em sua fragmentação social e em sua debilitação. Atualmente, a economia e os capitalistas estão transnacionalizados, porém os trabalhadores fragmentados.

Enquanto se processa o fortalecimento da transnacionalização da economia, consolida-se uma articulação teórica – teoria do caos e suas versões, estudos pós-estruturalistas, estudos culturais e o neoliberalismo – que reforça a crença nas incertezas para explicar os acontecimentos; elege a diferença como resistência; a cultura local como objeto de estudo; exacerba o individualismo e troca o horizonte político pelo acontecimento.

Para aumentar seu poder os capitalistas debilitam os explorados. Uma das vias para este enfraquecimento é a construção ideológica, porém para uma ideologia tornar-se dominante necessita ser hegemônica, e para tal impõe-se a produção e a difusão de estudos que dêem legitimidade científica à sua construção ideológica. Dentro desta lógica, não é por acaso a ênfase em estudos culturais que privilegiam o individual e local. Jacoby (citado por BERNARDO, 2004, p.75) critica, de modo contundente, os estudos culturais, explicitando suas contradições:

“Os multiculturalistas só se interessam pela cultura e pouco lhes importam os imperativos econômicos. Mas como pode a cultura subsistir sem o trabalho e a produção de riquezas? [...] Se fosse desvendado o esqueleto econômico da cultura, deixaria de se falar de diversidade e tornar-se-ia evidente que as diferentes culturas assentam nas mesmas infra-estruturas”.

Segundo Bernardo (2004, p. 75), não constituem objeto de estudos das pesquisas multiculturais como “outras culturas” os fundamentalismos religiosos e as suas práticas culturais tradicionais e arraigadas, por serem antagônicas à cultura capitalista contemporânea. Há um investimento em extirpá-las da cultura porque não se coadunam com as necessidades de homogeneização social e de mobilidade individual impostas pelo capitalismo atual. “A pluralidade de culturas de que tanto se fala na esquerda pós-moderna tem obrigatoriamente de ser compatível com o prevalecimento de uma infraestrutura única” (BERNARDO, 2004, p. 75).

Uma proposta alternativa, ao invés de naturalizar a incerteza, de colocar o homem ao sabor do jogo de probabilidades, advoga a capacidade dos homens, como sujeitos históricos, atuarem coletivamente para transformar os processos sociais. Em vez de incertezas para explicar os acontecimentos, entende que estes expressam as contradições

do modelo capitalista. No lugar da resistência individual, tida como revolucionária na perspectiva pós-modernista, coloca-se a perspectiva esperançosa de atuação coletiva comprometida com a liberdade. No lugar do olhar que transforma a realidade, concebem-se as transformações sociais como fruto da ação histórica dos homens em relações sociais de produção.

Não coaduna com esta perspectiva uma proposta curricular como acontecimento, como rizoma, como rede, cujo papel é o de diferenciar, porém sem indicar a direção da diferença, a partir de uma proposta pedagógica com finalidades definidas em relação à formação humana. Os alunos se educados, na perspectiva de um currículo rizomático, inserem-se em uma rede de acontecimentos gerenciados por eles mesmos, cabendo à escola propiciar condições para que o aluno participe da rede. Dessa maneira, a educação pode ser promovida por outras instituições sociais, inclusive o mercado de trabalho, sem discriminação de seu papel educativo ou deseducativo. As experiências individuais vão sendo adquiridas desreguladamente na escola, como o propalado na economia de mercado neoliberal. Um currículo dentro de uma proposta pedagógica para além da pós-modernidade, ou seja que responda aos desafios da pós-modernidade, contesta esta concepção que nega a função crítico-transformadora da escola. Em oposição, busca criar relações de tipo novo, solidárias, compromissadas com a liberdade e como afirma Bauman (2000, citado por FREITAS, 2005, p. 115), “a liberdade individual só é possível como produto do esforço coletivo”.

O momento atual exige que coletivamente os educadores envidem esforços, em caráter de urgência, para ultrapassar a crítica ao currículo tecnicista e humanista conservador, mas também, as vertentes analíticas cujas discussões de tão racionalizadas e idealizadas, ignoram o que ocorre na prática curricular e negam os determinantes econômicos e sociais mais amplos, que constituem a infra-estrutura das culturas. Impõe-se, também, ir além da compreensão dos determinantes macro-sociais e econômicos e enxergar o que está acontecendo na realidade das práticas curriculares provocadas por estes determinantes. Em outras palavras, a crise econômica dos anos 70, os desafios de sua superação, a introdução de novas tecnologias e de mudanças na organização do trabalho decorrentes da terceira revolução industrial, trazem implicações concretas para os currículos e para o conhecimento. Isto significa, como afirma Pacheco (2006, p. 166) “colocar em permanente discussão o lado crítico do currículo, ao mesmo tempo que não se ignorará que as práticas da sua construção no interior das escolas são cada vez mais dominadas por uma teoria da instrução, alimentada pelo modelo das racionalidades técnicas”.

Na concretude do dia-a-dia, as escolas estão cada vez mais submetidas a uma lógica de parâmetros curriculares nacionais e transnacionais, pautada pelo noção de eficiência e eficácia, na busca de padrões de qualidade. Apesar do peso destas pressões, há no interior das escolas, movimentos isolados de rejeição, de resistência e de busca de alternativas. Todavia, os profissionais da educação encontram-se fragmentados enquanto classe social, desamparados por seus sindicatos e muitas vezes distantes do debate que ocorre nas Universidades. Os teóricos de currículo, em sua maioria, estão lotados em Universidades e suas teorizações, muitas vezes, descoladas do movimento que se passa na realidade das escolas. Os obstáculos são muitos e variados em direção a um projeto transformador e exigem empenhos conjuntos no sentido de compreender os determinantes macro-econômicos e sociais, verificar o que se passa concretamente na escola, como decorrência destes determinantes, rejeitar, mas também criar instrumentos conceituais e operacionais para intervir. Caso as teorizações sobre currículo não façam esta ultrapassagem prestam um des-serviço aos propósitos de emancipação na medida em que deixam espaço para as políticas de currículo da direita conservadora.

É oportuno lembrar que a relegação dos fins a segundo plano; a redução da cultura no sentido lato e antropológico à cultura local, sem estabelecimento da articulação entre elas, e entre estas e a infra-estrutura econômica; a hiper-valorização do individual e a eleição da diferença como capaz de gerar transformações coincidem, no mesmo período histórico, com a transnacionalização da economia, com as definições das políticas educacional e de currículo atreladas às diretrizes de agências internacionais de financiamento, tais como Banco Mundial, BIRD, Organização Mundial do Comércio, as quais têm finalidades explícitas. A compreensão destes elos e da coincidência entre o movimento macro no campo econômico e o movimento micro no campo educacional levanta questões em torno do conhecimento que é veiculado pela escola, do tratamento que esta vem dando às experiências dos alunos e à herança cultural. Uma proposta de currículo que leve em conta estes questionamentos não nega a cultura no sentido lato, antropológico, mas, parte do princípio de que os conhecimentos não são verdades prontas e acabadas, mas social e culturalmente construídos e podem se reverter para a busca de resolução de problemas sociais, cujas soluções se situam no horizonte de probabilidades de transformação da realidade. Um currículo neste termos volta-se para a construção de uma outra pós-modernidade - “uma pós-modernidade de libertação” - usando uma expressão de Freitas (2005).

4- Considerações Finais

A superação das teses pós-modernas, pós-estruturalistas e dos estudos culturais ocorrerá por meio do debate de idéias, do entendimento transformado da época, da criação de instrumentos conceituais adequados à sua análise e pela continuidade das lutas políticas e sociais, para não alimentar o sentimento de impotência em relação ao futuro. A oposição às teses que negam a perspectiva histórica e o desânimo gerado pelo discurso das incertezas, favorecem a manutenção do *status quo*. Dentro desta lógica, não faz sentido a negação da utopia, das meta-narrativas, pois o mito do mercado e o da hegemonia do consumo sobre a produção devem ser superados.

O reconhecimento das conexões históricas entre concepções de currículo, transformações na economia, arcabouço ideológico e grupos que detêm o poder e a cultura hegemônica, constitui o primeiro passo para o avanço em direção a elaboração de propostas curriculares dentro de um projeto educacional definido quanto à formação humana que se pretende e à construção de instituições mais sensíveis aos apelos de emancipação humana. O segundo passo supõe a conjugação de esforços para superar as teorizações hiper-racionalizadoras e assumir que o currículo é práxis, enquanto tal construção histórico-sócio-cultural orientada por finalidades. Concretiza-se em instituições reguladas por normas jurídicas e administrativas. Depende, para passar à prática, da adesão dos professores aos seus princípios e das condições materiais do trabalho docente. Apesar dessa complexidade, não dar os primeiros passos significa abrir mão de traçar rumos para a educação. Neste vácuo, a direita conservadora apodera-se do espaço com intenções explícitas, das quais não perde o controle. A negação de finalidades da educação e, por conseguinte, do currículo, o distanciamento do que ocorre no cotidiano das escolas, a minimização do alcance das políticas curriculares nacionais, financiadas por agências internacionais constituem entrave ao avanço de propostas de currículo que coloquem no cerne a questão a formação humana. E quando se leva em conta determinado projeto de formação humana, as questões sobre o conhecimento e sua natureza necessitam ocupar lugar proeminente nas discussões de currículo.

Bibliografia

ANDERSON, Perry. *As Origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?. *Cadernos de Pesquisa.*, jul. 2002, n.116, p.107-142.

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BERNARDO, J. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BERNARDO, J. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?* São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. *Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana*. São Paulo: Cortez, 2004.

DELEUZE, G. *Nietzsche et la philosophie*. Paris: PUF, 1997.

DOSSIÊ “Entre Deleuze e a Educação”. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 95, set./dez.2005, p. 1167 – 1338.

FREITAS, L. C. *Uma Pós-modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*, Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, S. Entrevista feita por Heloisa e Liv Sovik, em 05 dez. 2003
Disponível em <http://portalliteral.terra.com.br/literal/calandra.nsf/weHP/HPTLlteral-0026>
Acesso em 13 mar. 2006.

LINS, D. *Mangue's school* ou por uma pedagogia rizomática. *Educação e Sociedade*. v.26 n.93, set./dez. 2005. p.1229-1256.

MACEDO, E. F. e FUNDÃO, A. P. N. G. M. A produção do GT de Currículo da ANPED nos anos 90. Disponível em http://educacaoonline.pro.br/a_producao_do_gt_90.asp?f_id_artigo=231 Acesso em 13 mar.2006.

PACHECO, J. A. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2006.

PARASKEVA, J. (Org.). *Currículo e Multiculturalismo*. Porto: Editora Porto, 2006.

PINAR, W. F.; REYNOLDS, W.R.; SLATTERY, P. e TAUBMAN, P.M. *Understanding curriculum*. New York, Peter Lang, 1995.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Editora Porto, 2000.

TADEU, T. e KOHAN, W. Apresentação. *Educação e Sociedade*. set./dez. 2005, vol.26, no.93, p.1171-1182

TYLER R. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and control*;: new directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1971.

YUDICE, G. Entrevista feita por Heloisa Buarque de Hollanda, em 17 ago. 2005
Disponível em <http://portalliteral.terra.com.br/literal/calandra.nsf/weHP/HPTLiteral-0026>
Acesso em 13 mar. 2006.