



**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ZULEIKA APARECIDA CLARO PIASSA**

**O CONCEITO DE DIFERENÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA  
REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE OS FUNDAMENTOS  
PEDAGÓGICOS DA BNCC**

Marília

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA**

**ZULEIKA APARECIDA CLARO PIASSA**

**O CONCEITO DE DIFERENÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA  
REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE OS FUNDAMENTOS  
PEDAGÓGICOS DA BNCC**

Tese apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Sinésio Ferraz  
Bueno

Marília  
2020

P581c	<p>Piassa, Zuleika Aparecida Claro</p> <p>O conceito de diferença no currículo escolar : uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC / Zuleika Aparecida Claro Piassa. -- Marília, 2020 197 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Sinésio Ferraz Bueno</p> <p>1. Diferença. 2. Pós-modernidade. 3. Currículo pós-crítico. 4. Base Nacional Comum Curricular. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ZULEIKA APARECIDA CLARO PIASSA**

**O CONCEITO DE DIFERENÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA  
REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE OS FUNDAMENTOS  
PEDAGÓGICOS DA BNCC**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Sinésio Ferraz Bueno – UNESP/Marília -  
Orientador

---

Dr. Alonso Bezerra de Carvalho  
UNESP/Marília - Examinador

---

Dr. Divino José da Silva – UNESP/Presidente  
Prudente - Examinador

---

Dr. Genivaldo de Souza Santos – IFSP/São  
Paulo/Campus Barigui - Examinador

---

Dr<sup>a</sup>. Maria Eliza Nogueira Oliveira -  
Unioeste/ Presidente Prudente - Examinadora

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao Ronaldo Piassa, meu amado marido, amigo, e aos meus filhos Vitor José Caper Piassa, Marcela Fernandes Caper Piassa e Pedro Fernandes Caper Piassa. O amor recíproco entre nós é meu alimento diário!*

## AGRADECIMENTOS

Obrigada! Palavra grande, quão grande é seu significado!  
Gratidão é uma virtude!  
Se Sócrates pudesse no tempo voltar  
Talvez pudesse igualar gratidão à  
Sabedoria, temperança, coragem e justiça  
De seu discípulo Platão  
Mas foi Arístenes, cínico sem cinismo  
que melhor definiu este verbete  
Gratidão é a memória do coração!

Em meu coração, entrelaçam-se rostos  
Expressões, odores, felicidade, um turbilhão de paixões  
Como explicou o brilhante professor Alonso de Carvalho  
Paixões que escravizam a razão  
e nos alertam de nossa complexa humanidade.  
Quanto esclarecimento, Kant ficaria orgulhoso!  
De quanto me rendeu o embaralho desta empreitada!  
A você Midas e mestre  
Alonso,  
vindo do coração!  
Muito obrigada!

Olha que lá vem ela, esguia e bela  
Doce e firme!  
Séria, compenetrada!  
Rosane Michele  
Parceira do Vanduí  
Humano e sensível!  
Sábios!  
Agradeço os ensinamentos mui ricos  
Que foram além do cubo da sala de aula  
Que aos alunos tratavam de amigos!

E lá fui a Presidente Prudente  
Completar meus créditos  
Uma Unesp maior, diferente,  
Um pouco mais fria, senti.  
Conheci o professor Divino (lindo)  
Com sua elegância acadêmica  
Trata a teoria foucaultiana  
Como a uma amada esposa  
Com paixão, intimidade, delicadeza,  
E consegue traduzir conceitos tão complexos  
Com admirável clareza  
E a aula?

Faz dela uma partida de tênis  
Ele é o árbitro, com sua camisa azul.  
A torcida atenta ouve  
Assiste admirada ao transitar das ideias  
Cochicha, estranha e ora fica calada  
Aprendi muito! Sei que é só o começo  
Até aqui, obrigada!

E que turma esta que encontrei na Unesp de Marília!  
Dirceu, aquele de Gonzaga, teria inveja!  
É o que se poderia chamar de “galera”  
Jovens, bonitos, inteligentes, astutos.  
Alegres e cheios de vida!  
Eu me sentia a vovó da turma em alguns momentos,  
Comigo dividiram as salas de aula,  
Os grupos de pesquisa,  
O café da cantina e da padaria  
A carona para a rodoviária  
Suas histórias, suas representações,  
Suas impressões e expressões.  
Obrigada, colegas!  
Foi um prazer compartilhar com vocês!

Trabalho, aquele que o alemão barbudo escracha,  
Não anda muito junto com inspiração metafísica,  
na verdade, atrapalha.  
Aos meus colegas da UEL, do Departamento de Educação  
Que me liberaram da função  
Uma valiosa licença!  
Meu muito obrigada!  
Em especial ao amigo de tantos anos  
Edmilson Lenardão!  
Amigo que se ardeu por mim  
Com sobrecarga de estágio  
Não tenho palavras para expressar minha gratidão!  
Também a Zeza e a Silvia,  
Mais que colegas, amigas!  
Parceiras de vida!  
Que em poucas palavras levantavam meu astral  
“Não se preocupe, tudo isso vai passar,  
E no fim você verá como foi legal!

Ao sabor do vento, superando o tempo  
A gratidão não se esvai, se alimenta da admiração  
Que vem do coração e da razão  
Pela linda mulher, pessoa de infinita generosidade  
Cujo personalidade corresponde ao seu nome

Marta, senhora, patroa, protetora  
Arrasta-me pelas trilhas do saber  
Mesmo sem meu querer  
Quem ao seu lado está, amiga, jamais...  
Se sentirá desamparado  
Você é uma heroína da vida  
Tua luta nunca arrefeceu tua amorosidade  
Sem você, o doutorado nunca teria acontecido!  
Obrigada! Uma vida de agradecimentos será pouco  
Para tanta bondade!

A vida nos leva a caminhos imprevisíveis  
Nos põe diante de pessoas incríveis  
Diferentes de nós em tudo  
Mas igual no coração  
Assim, é minha amiga Eliacir  
E sua amorosa família  
De filha, gatas e cachorra  
Caminhou comigo neste doutorado  
Em momentos difíceis!  
Segurou minha mão, minhas lágrimas  
Fez-me sorrir!  
Leu comigo quando a cegueira já me dominava  
Abriu seu coração, sua casa  
A você nunca cansarei de dizer: obrigada!

O que seria de mim sem uma sólida base  
Sem um fundamento cristão  
Meu porto seguro!  
Agradeço minha família!  
Ao meu marido e filhos, frutos da nossa histórica relação,  
Aos meus pais  
Ivanilde e José Caper  
E a toda a família que de vocês se originou  
Com irmãs, cunhados e sobrinhos  
Uma família que cultivava virtudes  
A mim vocês representam  
Aconchego, amizade, liberdade,  
Segurança, equilíbrio, carinho  
Apoio, bronca, exortação também,  
Mas acima de tudo, amor!

Todo mundo tem aquele amigo da caixinha.  
Sabe? Aquele guardado no canto do criado mudo  
Que funciona como um amuleto ou travesseiro  
Que geme com sua alegria  
Que chora com você



Junto com você esbraveja, xinga  
Mesmo não tendo nada a ver com a história  
Sente sua dor, mas também se diverte  
Assim são Vânia e Marcely!  
Vânia, paciente e determinada!  
Marcely, um furacão de autenticidade!  
Cada uma com suas amadas peculiaridades  
Se tornou em minha vida uma joia de infinita raridade

Não somos sozinhos em nada  
De tudo dependemos dos que estão ou daqueles que já foram  
Os que estão, estão em muitos lugares  
Seu rosto não sei  
Sua voz imagino  
Suas palavras saboreei  
A tecnologia nos aproximou  
Seu saber *expert*  
Seu fazer cuidadoso  
Meu trabalho conferiu  
Mesmo sem me conhecer  
Fez parte da minha história  
Eternamente grata, digo  
Muito obrigada, Glória!

Quando a água subiu  
E avisou do iminente afogue  
Doutorado ou morte!  
Pedi a Deus: dê-me um orientador forte!  
Que eu possa admirar  
E aí veio você, Sinésio!  
Digno no que pensa, no que faz  
Como seu Adorno, seguiu o mestre  
Fez-me auto refletir  
Destituí-me da arrogância operária  
De achar que sozinha nas searas da filosofia  
Eu me encontraria  
Tuas aulas são exemplo de condução pedagógica  
Teu raciocínio e conhecimento  
Herbart com certeza aprovaria!  
Revelam uma inteligência ímpar!  
Teu posicionamento político é honesto  
Tua pessoa, teu viver  
É tão educativo quanto tua palavra!  
Tão pequena ainda  
Não consigo dimensionar o quanto  
Aprendi com você!  
Você tem a humanidade de um missionário  
Que vai cumprir seu destino em terras distantes

A clareza de um oráculo  
Não conseguiria expressar minha admiração em milhares de palavras  
No momento só posso dizer obrigada!

Avaliação! Palavra assustadora  
É o confronto do que penso com o que pensam de mim  
Ou do que faço!  
Difícil, necessário!  
Suor, excitação, apreensão,  
Preparação.  
Bancas  
Importante contribuição  
Geni, Alonso, Maria Eliza, Divino, Sinésio  
Meu sincero sentimento de gratidão!  
Realço a banca de qualificação  
Alonso, Genivaldo,  
Obrigada pelo cuidado, presteza  
E infinita delicadeza!

Por fim, parece ser de praxe  
Mas vem do profundo do espírito e com sinceridade  
Não merecemos nada!  
Diz-me o Livro, dos livros  
Somos herdeiros do pecado adônico  
No Filho nos redimimos  
Por sua graça e misericórdia  
A nós raça caída,  
eternamente depravada  
Só resta agradecer ao Criador  
Por sua provisão e infinito amor!

## RESUMO

Partindo da questão “qual o sentido e o significado do conceito de diferença na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ?”, estabeleceu-se como objetivo deste estudo: refletir filosófica e criticamente sobre o conceito de diferença presente nos fundamentos pedagógicos da BNCC, considerando-o como um reflexo das demandas sociais da pós-modernidade. Situa-se a pós-modernidade como expressão de uma condição da atualidade, em que o projeto civilizatório proposto pelo Iluminismo, próprio da modernidade, está em crise. O interesse pela temática vem de longa data, desde as reflexões ensejadas no Mestrado, na participação em grupos de pesquisa e no trabalho docente na Educação Superior no campo do Currículo. Esta prévia condição possibilitou atentar para a repetição do conceito de diferença nas recentes políticas curriculares, bem como para o crescimento do número de pesquisas que defendem o estatuto da diferença como a forma atual de um pensar crítico. Tomou-se como ponto de partida a crise da razão, iniciada ainda na modernidade, em que suas dimensões subjetiva e objetiva se cindiram e a primeira passou a dominar sobre a segunda, tornando a razão totalitária, excluindo qualquer pensamento ou comportamento que fugisse às suas leis. Tal fenômeno propiciou o progresso material da sociedade, mas também a conduziu ao estado de barbárie, haja vista que, mesmo estando em uma civilização com alto nível de desenvolvimento tecnológico e científico, as pessoas se encontram atrasadas em termos do desenvolvimento de sua subjetividade, pois estão tomadas por uma agressividade primitiva e por um impulso de destruição. A crise da razão lançou tentáculos sobre a cultura burguesa, cujas esteiras basilares são a universalidade, a autonomia e a individualidade, conduzindo-a ao estado de crise. A partir da década de 1960, o pós-estruturalismo, enquanto movimento do pensamento, tomou as grandes teorias que sustentavam a filosofia e a cultura burguesa como metanarrativas, discursos, ensejando dúvidas sobre a capacidade da razão de conduzir a humanidade à emancipação pela ação do sujeito racional, além de passar a questionar o estatuto da universalidade do iluminismo. Apesar do movimento intelectual pós-estruturalista apresentar diversidades entre seus autores e entre suas teorias, em comum, defendem a centralidade da linguagem e do discurso como produtores da crítica e a diferença como produtora de identidades emancipadas. Considerando-se que esta racionalidade vem sendo expressa no currículo escolar, e, a partir de uma perspectiva teórica crítica e universalista, foram estabelecidos como objetivos específicos: I) analisar criticamente a emergência histórica do conceito de diferença, situando-o na sociedade pós-moderna, tomada aqui como danificada, relacionando-o ao fenômeno educativo e refletindo sobre ele; II) discutir o currículo escolar a partir deste fenômeno, abordando a constituição do campo do currículo e as teorias que, partindo dele, historicamente, se delinearam, com destaque para as teorias pós-críticas, cujo principal estatuto é a diferença, asseverando que, nesta pesquisa, considerar-se-á a escola como *locus* de realização do currículo, e que a mesma traduz em práticas pedagógicas o entendimento que se tem de seu esquema socializador e formativo cultural; e III) problematizar criticamente o conceito de diferença presente nos fundamentos pedagógicos da BNCC e refletir sobre ele. Para tanto, desenvolveu-se um estudo de caráter filosófico com base em autores como: Adorno (2000), Horkheimer (2000), e, principalmente, Rouanet (1987 e 1993), dentre outros. Tais autores trabalham com a Teoria Crítica e forneceram à pesquisa conceitos chave para a leitura da sociedade pós-moderna, cuja racionalidade se ancora no conceito de diferença e seus desdobramentos. Para a reflexão sobre a Base Nacional Curricular, inspirou-se no contributo teórico da Análise do Discurso proposto por Michel Pêcheux. O estudo possibilitou, ao final, considerar que, apesar de os termos diferença e diversidade percorrerem todo o documento, a lógica inerente reforça a razão instrumental e a sociedade danificada.

**Palavras chave:** diferença; pós-modernidade; teoria crítica; currículo pós-crítico; Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

## ABSTRACT

Based on the question ‘what is the meaning and significance of the concept of difference in the Common National Curricular Base (CNCB)?,’ this paper aims to reflect philosophically and critically on the concept of difference present in the pedagogical foundations of the CNCB, considering it as a reflection of the social demands of post-modernity. Such postmodernity is situated as an expression of a current condition in which the civilizing project proposed by the ‘enlightenment,’ proper to modernity, is in crisis. The concern for the subject comes from long time, from reflections in the ‘master's degree,’ participation in research groups and teaching work in ‘higher education’ in the field of ‘curriculum.’ This previous condition made it possible to pay attention to the fact that the concept of difference has been repeated in recent curriculum policies, as well as to the growth in the number of researches that support the statute of difference as the current form of critical thinking. The starting point was taken from the crisis of reason which began in modernity, in which its subjective and objective dimensions has split and the former became dominant over the latter, making reason totalitarian, excluding any thought or behavior evading its laws. This phenomenon propitiated the material progress of society, but also led it to a state of barbarism, since, even being in a civilization with a high level of technological and scientific development, people are lagging behind in terms of development of their subjectivity, they are taken by a primitive aggressiveness and by an impulse of destruction. The crisis of reason has cast tentacles on bourgeois culture, whose basic foundations are universality, autonomy and individuality, leading it to a state of crisis. From the 1960s onwards, post-structuralism, as a movement of thought, took the great theories that supported bourgeois philosophy and culture as metanarratives, discourses, giving rise to doubts about the capacity of reason to lead humanity to emancipation through the action of the rational subject, as well as beginning to question the statute of the universality of enlightenment. The post-structuralist intellectual movement shows diversities among its authors and theories, but together they defend the centrality of language and discourse as producers of criticism as well as the difference as a producer of emancipated identities. Considering that this rationality is expressed in the school curriculum, and from a universalist theoretical perspective, the following specific objectives have been established: I) to analyze and critically reflect on the historical emergence of the concept of difference, placing it in postmodern society, taken here as damaged, and relating it to the educational phenomenon; II) to discuss the school curriculum based on this phenomenon, addressing the field constitution of curriculum and the theories that have been outlined historically, with emphasis on the post-critical theories, whose main statute is the difference, stating that this research will consider school as the locus for implementing the curriculum, and that it translates into pedagogical practices the understanding of its socializing and cultural formative scheme; and III) to question and critically reflect on the concept of difference present in the pedagogical foundations of the CNCB. For this purpose, a philosophical study was developed based on authors such as: Adorno (2000), Horkheimer (2000), and mainly Rouanet (1987 and 1993), among others. These authors work with ‘critical theory’ and have provided the research with key concepts for the reading of postmodern society, whose rationality is anchored in the concept of difference and its unfoldings. The reflection on the ‘national curricular base’ was inspired from the theoretical contribution of the ‘discourse analysis’ proposed by Michel Pêcheux. The study made it possible, at the end, to consider that despite the terms difference and diversity go through the whole document, the inherent logic reinforces the instrumental reason and the damaged society.

**Keywords:** Difference. Post-modernity. Critical theory. Post-critical curriculum. National Curriculum Base (NCB).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O CONCEITO DE DIFERENÇA: EMERGÊNCIA HISTÓRICA, SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA.....</b>	<b>26</b>
1.1 A emergência histórica do conceito de diferença .....	28
1.2 O pós-estruturalismo e a centralidade da diferença .....	32
1.3 Diferença, diversidade, identidade: um novo léxico para compreender os homens .....	35
1.4 O multiculturalismo e as várias posturas diante do outro como diferente .....	41
<b>CAPÍTULO 2 – SOCIEDADE E CURRÍCULO ESCOLAR: REFLEXÃO SOBRE A SOCIEDADE PÓS-MODERNA E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>52</b>
2.1 A vida entre a incerteza e a barbárie na pós-modernidade .....	53
2.2 Cultura e educação em tempos obscuros .....	66
<b>CAPÍTULO 3 - O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS COMO PROJETO DE FORMAÇÃO E SUA EXPRESSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>75</b>
3.1 A constituição do campo do currículo e a escola enquanto instituição formadora na pós-modernidade .....	76
3.2 As teorias tradicionais do currículo: racionalidade, universalismo, essencialismo e pragmatismo .....	94
3.3 As teorias críticas do currículo: o pensar a formação escolar a partir da contradição e para a emancipação .....	98
<b>CAPÍTULO 4 - TEORIAS E OS PRINCÍPIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO</b>	<b>103</b>
4.1 Globalização, multiculturalismo e pós-estruturalismo como princípio das teorias pós-críticas do currículo .....	105
4.2 Currículo pós-crítico: um artefato em construção e seus princípios .....	118
4.2.1 O “outro” como premissa da constituição da identidade .....	120
4.2.2 O currículo como prática discursiva .....	123
4.2.3 Epistemologicamente, saber/conhecimento e seu estatuto de verdade .....	125

4.2.3	O cotidiano escolar como objeto de investigação, de ação pedagógica e de maior desafio .....	126
4.2.4	A (im)possibilidade da emancipação .....	130
<b>CAPÍTULO 5 - A DIFERENÇA NOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) .....</b>		<b>138</b>
5.1	Considerações sobre a “análise do discurso” enquanto forma de condução do pensamento .....	140
5.2	Histórico da elaboração da BNCC: mais um documento em meio a tantos outros .....	142
5.3	Problematização e reflexão acerca da BNCC e o conceito de diferença .....	146
5.3.1	Eu (identidade) e “o outro (o diferente)” .....	146
5.3.2	O cotidiano .....	156
5.3.3	Saberes/conhecimento: conteúdos escolares/aprendizagens essenciais .....	163
5.3.4	Possibilidade de emancipação .....	171
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>188</b>

## INTRODUÇÃO

O desejo de investigar o campo do currículo vem desde 2002, quando fui efetivada como docente do ensino superior público, na área de Supervisão Escolar de uma universidade pública do Estado do Paraná, para ministrar a extinta disciplina de “Currículos e Programas” do curso de Pedagogia. Desde então, a participação em projetos de pesquisa, os estudos voltados para as políticas públicas educacionais e políticas curriculares realizados no Mestrado evidenciaram que havia uma primazia do conceito de diferença nas novas abordagens do currículo escolar, desde o final do século XX. Além disso, este conceito se expressava em duas direções específicas, contemplando tanto pessoas com deficiência física ou intelectual, ou ainda com algum quadro sindrômico (pessoas com autismo, psicoses e outros), quanto a diferença cultural, cujas categorias principais de análise eram “etnia e raça”, “gênero e sexualidade”, “geração e idade”, “religião e religiosidade” e “cultura popular e cultura erudita”. O interesse maior se deu em torno deste segundo foco de discussões por conta da participação no Projeto “Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais do Brasil, coordenado nacionalmente pelo Professor Reynaldo Mathias Fleury, da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2002 e 2005.

Eram claras as problemáticas levantadas por este grupo de pesquisa e por outros pesquisadores que apresentavam objetivos semelhantes e que cresciam em número no contexto acadêmico brasileiro. No entanto, a abordagem sociológica, que a partir da década de 1970, se tornou predominante nos estudos curriculares, não dava sustentação suficiente aos argumentos das pesquisas sobre identidade e diferenças culturais, nem às suas contradições, presentes nos currículos escolares. Um grande questionamento que ocupava alguns pesquisadores era sobre as origens históricas e filosóficas das discussões em torno da diferença. Como a linha teórica hegemônica entre estes grupos era o Materialismo Histórico Dialético, a maior parte das explicações se dava em duas direções: uma tentando explicar fenômenos como o racismo, a discriminação, o preconceito e o estereótipo a partir da luta de classes; e outro, centrado em críticas às abordagens tradicionais dos currículos, os quais postulavam a ideia de um homem e de uma cultura universais, e que, até aquele momento, eram predominantes nas escolas brasileiras. Tais críticas encontravam sua base argumentativa em fatos particulares do cotidiano escolar, com a intenção de investigar a diferença a partir da defesa da pluralidade cultural. O



que as duas formas de interpretação tinham em comum era um tratamento sociológico do currículo. Embora poucos pesquisadores se lançassem a problematizar o currículo escolar a partir de uma abordagem filosófica, Tomaz Tadeu da Silva, Elizabete Macedo e Alice Casemiro Lopes o fizeram. O denominador comum entre estes pesquisadores foi uma recepção afirmativa das teorias pós-estruturalistas do currículo e a defesa da diferença como perspectiva certa para o futuro do campo do currículo, como atesta a pesquisa de Barbosa (2017).

Ao longo dos últimos vinte anos, os questionamentos em torno da diferença conquistaram pesquisadores principalmente nas áreas das ciências humanas, na filosofia, nas artes e nas produções midiáticas voltadas às massas populacionais. Os jovens passaram a demonstrar maior tolerância às diferenças culturais, mas, ao mesmo tempo, viu-se emergir um conceito, de certa forma polêmico, o chamado “politicamente correto”, em que a exteriorização de alguma opinião que pudesse suscitar alguma forma de preconceito ou estereótipo de qualquer natureza, ou aludir a isso, poderia gerar reações de negação e condenação, tanto no âmbito público quanto no âmbito das relações privadas. As reações tomadas como “racismo”, inclusive, foram enquadradas como crime no Código Penal Brasileiro – Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Se por um lado representou um avanço histórico em termos de justiça social, por outro, o “politicamente correto” fez com as muitas pessoas reprimissem suas opiniões preconceituosas e estereotipadas, dificultando um possível processo de debate que pudesse esclarecê-las a ponto de transformar seus posicionamentos. Diante disso, a diferença se tornou um conceito apropriado com certo dogmatismo.

Com uma experiência de cerca de vinte anos de docência na Educação Básica, parte deles concomitantes com a docência na Educação Superior, e o acompanhamento de estágios curriculares do curso de Pedagogia nas escolas públicas, foi possível perceber a divisão dos professores entre adeptos e defensores das diferenças culturais e aqueles tomados pelo “politicamente correto”<sup>1</sup>, escondidos, ora atrás do silêncio, ora atrás das portas das salas de aula, onde, em suas práticas pedagógicas, exprimiam os preconceitos, estereótipos que foram reprimidos nos discursos públicos.

Além desses fatos constatados no âmbito pedagógico, outros de caráter político, como o fortalecimento da ala conservadora na política e na sociedade brasileira, vêm demonstrando a urgência de se aprofundar os debates sobre a diferença, despidos das amarras morais do

---

<sup>1</sup> Politicamente correto é a expressão que nomeia uma atitude de contingência de preconceitos e estereótipos para não se ser julgado e condenado socialmente.

“politicamente correto”, assentados na ética da justiça social. Motivados pela possibilidade de contribuir com esses debates, elaboramos e conduzimos nossa presente pesquisa.

Quando iniciamos este estudo em 2016, nosso interesse estava focado no currículo e no conceito de diferença, presente em grande parte das políticas e documentos curriculares das últimas décadas, mas sem um exato recorte. A movimentação em torno da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda estava começando e não havia muita certeza de quando aconteceria sua implantação, haja vista o volume de documentos regulamentadores do currículo escolar que já existiam, alguns deles ainda em processo de implementação, e a importância do referido documento para a educação brasileira, cuja complexidade lhe é característica.

O que já se tinha como certo era a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) e que modificava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – a ponto de demandar, para sua efetivação, um alinhamento curricular de toda a Educação Básica, fato que justificou, pelo menos em âmbito documental oficial, a elaboração, a discussão e a instituição em tempo exíguo da BNCC. Em seus fundamentos pedagógicos, verificamos que o conceito de diferença está presente e perpassa todo o documento. A partir dessas considerações, elaboramos a problemática de nossa pesquisa: ***qual o sentido e o significado do conceito de diferença na BNCC?***

Tal questão se desdobra em outras menores:

- a) Qual contexto social, histórico e racional sustenta os debates atuais sobre o conceito de diferença relativo à diversidade cultural em nossa sociedade e na educação?
- b) Que teorias subjazem ao conceito de diferença tão presente no campo do currículo no Brasil e nos documentos curriculares oficiais, dentre eles, a BNCC?
- c) Do ponto de vista racional, que reflexões podemos tecer no sentido das possibilidades de emancipação a partir da diferença, enquanto conceito, evidenciada na BNCC?

Exposta nossa problemática, traçamos como objetivo geral do estudo ***refletir criticamente sobre o conceito de diferença presente na Base Nacional Comum Curricular, considerando-o, a princípio, como reflexo das demandas da pós-modernidade.***

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- ✓ analisar conceito de diferença, situando-o na sociedade pós-moderna, tomada aqui como danificada, e relacionando-o ao fenômeno educativo, e refletir sobre sua emergência histórica;

- ✓ discutir o currículo escolar a partir deste fenômeno, abordando a constituição do campo do currículo e as teorias que, a partir dele, historicamente, delinearão-se, com destaque para as teorias pós-críticas, cujo principal estatuto é a diferença, asseverando que a escola é o *locus* de realização por excelência do currículo, e que a mesma traduz, em práticas pedagógicas, o entendimento que se tem de seu esquema socializador e formativo cultural; e
- ✓ problematizar o conceito de diferença presente nos fundamentos pedagógicos da BNCC e refletir criticamente sobre ele.

Situamos a pós-modernidade como expressão de atualidade em nossa pesquisa a fim de romper com a demarcação temporal precisa e apontar para uma condição observada em nossa sociedade. Segundo Heller e Fehér (2002, p. 11), “a pós-modernidade não é nem um período histórico nem uma tendência cultural ou política de característica bem definidas. Pode-se, em vez disso, entendê-la como o tempo espaço privado-coletivos, dentro do tempo e espaço mais amplo da modernidade”. O próprio prefixo “pós”, utilizado em muitas categorias de nossa época, pós-estruturalismo, pós-industrial, pós-revolução, encerra em si uma imprecisão, o que leva a condição pós-moderna a ser definida por uma pluralidade, prenhe de muitas possibilidades e aberturas, mas cujos elementos construídos no modernismo ainda estão presentes. Os autores ainda explicam que o pluralismo está implícito na pós-modernidade como projeto. O colapso das grandes narrativas nos remete à justaposição e à aglutinação de várias pequenas narrativas (locais, culturais, étnicas, religiosas, ideológicas e outras) que vêm acompanhadas, ora pela negação, ora pela revitalização de proposições universalistas.

Outro fenômeno que representa a pós-modernidade está no fato de que tanto o progresso científico quanto o tecnológico impuseram novos ritmos à sociedade, encurtando os tempos de comunicação, de produção e distribuição de produtos e serviços, bem como sofisticando as formas de controle sobre as informações e as pessoas que as produzem e as consomem. Em contradição, a barbárie e a sociedade danificada denunciadas por Adorno (2000), vêm se aprofundando, uma vez que as subjetividades não evoluíram na mesma proporção que as condições materiais.

Tal processo é um movimento da crise da razão que teve início no século XIX e foi tomando contornos mais objetivos e profundos no século XX. Partimos desta crise como premissa para explicar a pós-modernidade e a barbárie humano-social que, por sua vez, tem imposto à escola grandes desafios no que tange à formação humana.

Considerando a história da razão, desde Bacon e Descartes, observa-se um grande esforço em elaborar meios racionais de emancipação dos homens em relação às forças da natureza, aos mitos e aos dogmas religiosos. No desenvolvimento desses meios, havia a promessa de livrar o homem, tomado como universal, do sofrimento por meio do conhecimento e conduzi-lo ao esclarecimento, à liberdade e à felicidade. Foi esta a consigna que marcou o pensamento iluminista e as conquistas humanas na modernidade, conquistas estas que podemos substanciar em um termo genérico: o progresso. Em outras palavras, o pensamento iluminista propunha que, uma vez desenvolvidas suas capacidades racionais, o homem e a humanidade alcançariam o progresso. A ideia de progresso foi substituída posteriormente pela de desenvolvimento.

Uma condição que favoreceu o progresso foi a subordinação do pensamento ao que Adorno e Horkheimer (1985) denominaram de matematização do mundo, em que método e objeto passaram a formar uma unidade verificável empiricamente ou por demonstrações matemáticas, como resultado da atividade das “faculdades subjetivas da mente”, ou simplesmente razão subjetiva, ou instrumental. A razão subjetiva é relativista, técnica e coordena os meios em relação a fins relacionados à conservação e a interesses de grupos particulares. Assim, graças ao desenvolvimento desta racionalidade instrumental, o progresso científico e o tecnológico alcançaram um ritmo bastante acelerado nos séculos XIX e XX.

O oposto e complementar da razão subjetiva é a razão objetiva, um atributo humano capaz de captar a estrutura fundamental e abrangente do ser em si mesmo, segundo uma abordagem universalista e baseada em conceitos *a priori*, que definem as relações eticamente adequadas entre o homem e a natureza e entre os próprios homens. É por meio da razão objetiva que o homem estabelece uma relação ética com o mundo, tornando-se capaz de conhecê-lo e julgá-lo, coordenando o domínio da natureza com os verdadeiros e válidos fins, definidos por uma racionalidade universal em prol da humanidade. Razão subjetiva e razão objetiva constituem esferas complementares da ação racional. A crise da razão foi, portanto, o predomínio da razão subjetiva sobre a razão objetiva, ocasionando um desequilíbrio no processo de desenvolvimento da humanidade, em que as benesses do progresso não chegaram a todos da mesma forma, acentuando as desigualdades sociais, além de terem provocado um domínio predatório da natureza, cujos prejuízos têm sido evidentes e universais, com mudanças climáticas no planeta e desastres ambientais, dentre outras demonstrações negativas.

A crise da razão iluminista também provocou a crise da cultura burguesa, haja vista que esta se constituiu em um reflexo objetivo daquela. Uma visão universal de homem, de ciência

e de moral, ou seja, os pilares da cultura burguesa passaram a ser questionados a partir de claros indícios do seu oposto, a pluralidade e a particularidade.

Rouanet (1993) afirma que o projeto iluminista de civilização, que se calcava na universalidade do homem e da razão, na individualidade e na autonomia, marcou a modernidade e entrou em crise. A universalidade visa a todos os homens, independentemente de sua nacionalidade, cultura ou etnia; a individualidade considera todos os seres humanos como pessoas concretas e não a partir de seu pertencimento a um coletivo identitário; e a autonomia significa que esses seres humanos são aptos a agirem e a se responsabilizarem por seus atos, sem a tutela da religião ou da ideologia. Estas três dimensões estão sendo confrontadas pela proliferação de particularismos nacionais, culturais, religiosos, étnicos, de gênero e outros. E, se o iluminismo tinha como bandeira a igualdade, os novos particularismos identitários reclamam para si o direito à diferença.

A diferença emerge na pós-modernidade como alternativa à crise da razão, buscando desconstruir esta universalidade, e terá no pós-estruturalismo a corrente teórica que se encarregará de explicá-la e defendê-la. Sua assimilação na educação não acontece diretamente pelas vias filosóficas, mas sim por meio dos movimentos sociais multiculturalistas que têm crescido em número e causas nas últimas décadas.

Outro aspecto a considerar da crise da razão e da cultura burguesa, em decorrência do desenvolvimento científico, tecnológico e produtivo foi a eclosão de dois fenômenos sociais investigados por Adorno e Horkheimer (2009) que afetam diretamente à educação: a indústria cultural e a semiformação, a qual se converteu na forma de alienação atual. A semiformação diz respeito à banalização da cultura, a uma formação alijada das bases mais elaboradas de conhecimento e caracterizada pela apropriação dos produtos culturais estandardizados, advindos da técnica e da indústria cultural.

A indústria cultural corresponde à transformação das formas objetivadas de cultura em mercadoria, como é o caso da obra de arte, que é reproduzida e comercializada segundo a lógica da indústria e, portanto, seguindo os desejos, por vezes irracionais, de consumo das massas. A indústria cultural aliena na medida em que a obra de arte, ao ser reproduzida, perde seu potencial emancipador, convertendo-se em entretenimento. E, como produto industrializado, também apresenta como característica a obsolescência programada. A semiformação é, ao mesmo tempo, condição e conteúdo da indústria cultural. Condição na medida em que consciências obliteradas compõem subjetividades vulneráveis ao *glamour* das produções da indústria cultural; e conteúdo, uma vez que a indústria cultural precisa simplificar

suas formas de expressão e comunicação para serem facilmente assimiladas e, portanto, consumidas.

Assim, os avanços científicos e tecnológicos expandem seu raio de abrangência, mas, concomitantemente, cresce a miséria humana que se nutre da indústria cultural, da mercantilização dos desejos e do embrutecimento dos sentidos, dificultando um possível estado de esclarecimento. A educação, por sua vez, torna-se corresponsável pela expansão das tendências regressivas da consciência, como resultado da semiformação, na medida em que incorpora em suas práxis a lógica da indústria cultural. A semiformação é um fenômeno que não tem uma localização específica em algum estamento social, pois todas as pessoas atualmente estão sujeitas a ela, e sua superação demanda um estado de resistência advindo de uma formação para a emancipação.

A educação, tomada pelo empobrecimento formativo e influenciada pela indústria cultural, historicamente se converteu em uma estratégia política para o desenvolvimento econômico e teve como aliada para este processo a criação do campo do currículo e da escola de massa ao final do século XIX e início do século XX.

O estado de semiformação abriu portas para o que Rouanet (1987) denominou de irracionalismos, visto que, despossuídos de uma sólida formação cultural, têm faltado aos homens as grelhas necessárias para uma análise coerente dos fenômenos sociais e humanos, bem como ao seu desenvolvimento subjetivo em direção à individualidade e ao esclarecimento. Este irracionalismo representa um aprofundamento da crise da razão e pode ser considerado crítico, posto que, por ele, a razão seria o principal agente de repressão e não fator de liberdade. No Brasil, em específico, ainda segundo o autor, este irracionalismo tem sido assumido pelos intelectuais ditos marxistas ou marxianos, cuja leitura da realidade se dá a partir do materialismo histórico-dialético, ou seja, de cunho crítico e universalista, mas que estão comungando das ideias de autores pós-estruturalistas (Deleuze, Derrida, Guattari, Foucault), cujas posturas foram absorvidas por grande parte dos movimentos multiculturalistas.

O Pós-estruturalismo, segundo Peters (2000), é um movimento do pensamento observado a partir de meados do século XX, que desenvolveu seu escopo teórico pautado na centralidade da linguagem na vida cultural e social, considerando o processo de atribuição de significados que cada povo e cada cultura dão aos diversos processos humanos. O Pós-estruturalismo defende a diferença que se manifesta na cultura, na política, nas ciências e na educação. Tal concepção tem encontrado espaço no currículo escolar, orientando a formação tanto dos estudantes quanto de seus professores.

O currículo expressa a racionalidade disseminada na sociedade, constitui um projeto de formação cultural para a nação e, de antemão, deveria ser um guia orientador para a práxis educativa. Dito de outra forma, o currículo tem a função de ser um mediador entre o projeto social de formação e o cotidiano da sala das escolas. A BNCC em si não corresponde a um currículo, embora tenha sido elaborada com o intuito de nortear a sistematização dos currículos de todo o país, principalmente no que tange à apropriação dos conteúdos mínimos obrigatórios.

A partir dessas considerações iniciais, realizamos nossa pesquisa, empregando uma abordagem bibliográfica, que está dividida em cinco capítulos, baseada em autores da Teoria Crítica como Adorno e Horkheimer e em outros, que nela se apoiam para desenvolver seu pensamento, com destaque para Rouanet, cuja obra, mesmo datando das décadas de 1980 e 1990, trazem argumentos que funcionam como chaves de leitura que auxiliam a compreender a realidade atual e a racionalidade própria da pós-modernidade que desenvolve a partir do conceito de diferença e de seus desdobramentos. Posteriormente, analisamos a BNCC e, para isso, nos inspiramos na análise do discurso proposta por Michel Pechêux, apoiando-nos em questões orientadoras de nossas reflexões.

No primeiro capítulo, que nominamos “*O conceito de diferença: emergência histórica, significados e sentidos na sociedade pós-moderna*”, nosso interesse maior está em apresentar, com um teor crítico, o conceito de diferença, nosso objeto, retratando historicamente sua emergência e os significados que ele tem assumido na sociedade atual, que, por sua vez, se reflete no currículo escolar, considerando que atribuímos a esta sociedade o adjetivo de pós-moderna.

No segundo capítulo, intitulado “*Sociedade e currículo escolar: reflexão sobre a sociedade pós-moderna e a educação*”, independente da corrente teórica, uma ideia que se tornou comum entre os pesquisadores é a de que o currículo é um artefato cultural e sua compreensão demanda um olhar analítico sobre a sociedade e a formação humana. Neste sentido, nosso objetivo neste capítulo é refletir sobre a sociedade que se configura na pós-modernidade, com o intuito de entender o conceito de diferença que emerge neste contexto e suas contradições, relacionando este escopo ao fenômeno educativo.

Para tanto, nos baseamos nos pensamentos de Adorno e Horkheimer, Rouanet, Lyotard dentre outros. Em termos de temáticas, abordamos o fenômeno da pós-modernidade em uma sociedade danificada, marcada pela barbárie como resultado da crise da razão (ADORNO e Horkheimer, 1985). Em seguida, procuramos compreender como esta pós-modernidade e suas contradições influenciam os processos formativos humanos em relação à sua emancipação. Por

fim, abordamos o conceito de diferença que ganha destaque na segunda metade do século XX e neste início de século XXI, que emerge num processo de crítica ao universalismo e aos seus postulados no que diz respeito à razão, à individualidade e à emancipação.

No terceiro capítulo, cujo título é “*O currículo e suas teorias como projeto de formação e sua expressão no contexto escolar*”, imbuídos da ideia de que o currículo e a escola expressam a racionalidade e os valores vigentes na sociedade em cada período histórico, centralizamos nossos esforços analíticos no currículo escolar, com o objetivo de discuti-lo, considerando a constituição do campo do currículo e as teorias que, a partir dele, historicamente, se delinearam, concentrando-nos nas teorias tradicionais e críticas. Apresentamos, inicialmente uma análise do processo histórico de constituição do campo do currículo e da escola de massa, descortinando suas condições atuais em relação ao processo formativo emancipatório. Na sequência, abordamos as teorias tradicionais, críticas relativas ao currículo de cunho universalista e que foram hegemônicas ao longo do século XX.

Dando continuidade às teorias do currículo, no quarto capítulo, “*O currículo pós-crítico: as teorias e os princípios que estão mobilizando sua construção*”, destacamos as teorias pós-críticas, cujo principal estatuto é a diferença, asseverando que a escola é o locus de realização do currículo por excelência, e que a mesma traduz, em práticas pedagógicas, o entendimento que se tem de seu esquema socializador e formativo cultural. Ainda neste capítulo, traçamos as ideias centrais que permeariam um currículo pós-crítico. O verbo no futuro do pretérito é empregado no sentido de que o currículo pós-crítico ainda está em construção e pensamos que, no tempo em que se realizar, historicamente, dará lugar a outro modelo face à sua dinâmica.

Por fim, no quinto capítulo, “*A diferença nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional comum curricular (BNCC)*” nos debruçamos sobre tal documento, recortando seus fundamentos pedagógicos para investigar o sentido e o significado do conceito de diferença. Destacamos que a BNCC é um documento de caráter obrigatório, que guiará, minimamente, a política educacional pelo próximo decênio e que reflete aspectos epistêmicos e axiológicos presentes em nossa sociedade atual. Nosso intuito neste capítulo é analisar as contradições do conceito de diferença presente nos fundamentos pedagógicos da BNCC, uma vez que nela se prega, de forma imperativa, porém superficial, o respeito à diversidade e à diferença, paralelo a uma racionalidade de caráter instrumental, pragmática, baseada numa lógica de uniformização e em um individualismo disfarçado de “projeto pessoal”.



Iniciamos o capítulo apresentando nossa metodologia, em seguida, contextualizamos, historicamente, a BNCC e, na sequência, procedemos nossa análise, partindo da premissa de que o documento é uma referência para a construção de um currículo pós-crítico, uma vez que os termos diferença e diversidade o perpassam como um todo.

O estudo possibilitou considerar que a diferença como forma de racionalidade trouxe um movimento ao espírito no sentido de incluir aqueles que historicamente ficaram de fora dos processos formais de identificação, o que, por sua vez, fez com que as minorias inferiorizadas conquistassem direitos e empatia. No entanto, a BNCC, apesar de fazer insistentes referências aos termos diferença e diversidade submeteu-os à racionalidade instrumental, reforçando ainda mais a sociedade danificada.

## CAPÍTULO 1

### O CONCEITO DE DIFERENÇA: EMERGÊNCIA HISTÓRICA, SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Para os futuros professores que hoje estão saindo de cursos de formação, são um território comum, bastante conhecido e com incontestes adeptos, as discussões sobre a diversidade na educação e o estatuto absoluto do conceito de “diferença”, principalmente em seu sentido jurídico no que diz respeito ao direito à diferença<sup>2</sup>. Tal condição nos coloca alguns questionamentos que consideramos relevantes: quem é o diferente? Como estas discussões se produziram e por que foram tão rapidamente assimiladas? De que tipo de diferença está se falando?

Questões relacionadas à diferença no currículo e no contexto escolar brasileiro não são novas, porém, na contemporaneidade, assumiram um perfil imanente ao nosso tempo, marcado pela globalização e pela formação de uma espécie de comunidade global mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação. Tais inovações ultrapassam qualquer barreira de caráter geográfico, político e cultural e também penetram a esfera da subjetividade, do inconsciente, pois a lógica do capital e do progresso, bem como a sociedade por eles danificada, passou a atuar em áreas antes preservadas, a título de serem pessoais e privadas, mas que agora não têm tido seus limites claramente demarcados.

Outro aspecto do conceito de “diferença” relacionado ao currículo e à escola advém de sua íntima relação com o conceito de cultura, cuja definição tem sofrido transformações históricas. Segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), o conceito de diferença em associação ao conceito de cultura produziu uma explosão semântica na clave de cultura que multiplicou os termos: multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo. Ora reivindicam a identidade de um povo, ora reivindicam a diferença como direito particular.

---

<sup>2</sup> Segundo Nóbrega (2018), o direito à diferença compreende uma igualdade procedimental, aritmeticamente inclusiva, para viabilizar que um número crescente de pessoas possa participar das políticas públicas do Estado e da sociedade. A preocupação volta-se para o respeito aos direitos humanos em função das particularidades individuais e coletivas dos diferentes grupamentos humanos, os quais se distinguem por fatores como origem, sexo, orientação sexual, raça, idade, sanidade etc.

As discussões sobre a diferença, inicialmente voltadas à raça e enunciadoras de vieses culturais, entram no Brasil a partir da década de 1930, e acabaram resultando em políticas eugênicas que defendiam o branqueamento da população brasileira, a despeito de ser a raça negra preguiçosa, intelectualmente incapaz e indulgente.

Os debates ocorridos nas décadas seguintes ora tratavam de afirmar a diferença cultural como déficit, ora de destacar o processo de miscigenação como um algo positivo para a formação do povo brasileiro, como o fez Gilberto Freyre na obra “Casa Grande e Senzala”<sup>3</sup>, que, além das questões raciais, também discorre, de forma literária, sobre a condição das mulheres na colônia e aborda o escasso acesso ao saber letrado.

Rouanet (2009) esclarece que foi o padrão universalista que prevaleceu no Brasil nas obras dos grandes explicadores da diversidade presente no país. Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado, Eduardo Prado, Gilberto Freyre e Oliveira Viana partiram de um modelo universalista homogeneizador,

obcecados pela ideia fixa de construir um país que tivesse um povo unitário”. A unidade poderia ser dada pela raça, pela cultura, como foi o caso de Gilberto Freyre, mas sempre havia essa preocupação. [...] Havia, portanto, uma verdadeira obsessão pela homogeneidade. Esse extremo universalismo não nos convém. (ROUANET, 2009, p. 20-22)

As políticas curriculares brasileiras que se estabeleceram do início da República até a década de 1960 reproduziam tais debates, reafirmando as teses supracitadas, mas sempre de forma tangencial, diferentemente do que agora está acontecendo. Isso porque, além de assumirem centralidade, multiplicam-se em suas categorias, e, para os professores, os assuntos parecem ter uma espécie de “geração espontânea”, pois não conseguem - em muitas vezes - decifrar sua origem e nem mesmo seu significado.

Neste capítulo, nosso interesse maior está em abordar, numa perspectiva crítica, o conceito de diferença, retratando historicamente sua emergência e os significados que ele tem

---

3 “*Casa Grande e senzala*”, de 1933, é uma obra conceitual que aborda a composição do povo brasileiro a partir da ótica do relativismo antropológico estadunidense. Assim, diferentemente dos escritores de sua época, Freyre vê como positiva a mestiçagem do povo brasileiro e apresenta as origens, a partir da hibridação dos próprios portugueses, dos conflitos sociais da ordem da diversidade que se instalou no Brasil colonial e ainda hoje é uma problemática.

assumido na sociedade pós-moderna, que será melhor definida no próximo capítulo, e que, por sua vez, reflete-se no currículo escolar.

Para tanto, construímos o capítulo, abordando inicialmente a emergência histórica do conceito; em seguida discutimos o pós-estruturalismo como teoria que o assumiu como centralidade; em seguida, analisamos como este conceito produziu um novo léxico para explicar as diferenças entre os homens; e, por fim, trazemos para discussão o multiculturalismo enquanto um movimento social que se apropriou das ideias pós-estruturalistas em torno da diferença e que penetrou no currículo e nas práticas cotidianas da escola, reivindicando que esta adote diferentes práticas para, realmente, se democratizar e se consolidar como direito de todos.

### **1.1 A emergência histórica do conceito de diferença**

Desde os gregos até o início do século XX, a filosofia buscou o fundamento último do mundo e do homem. A filosofia pré-socrática nasce com a busca da *physis*, ou seja, o princípio primeiro da natureza. Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes e Heráclito de Éfeso são exemplos de pensadores jônicos que procuraram fundar a origem primeira da natureza. A partir de Sócrates, Platão, Aristóteles, passando por Descartes, Kant e Hegel, tem-se o estabelecimento de sistemas filosóficos cuja ambição era dar conta de todo saber humano. Neste bojo, desenvolve-se a ciência, genericamente falando. Segundo Mendonça e Rodrigues

A ciência, cuja origem mescla-se com a origem da filosofia moderna e seus relatos totalizantes, construiu, ao longo da sua história, um vigoroso debate sobre seus pressupostos (objeto da epistemologia) no que se refere à possibilidade de fundamentar, ou não, a sua pretensão de falar verdadeiramente acerca do mundo. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 27)

A questão que permeava tais sistemas filosóficos era o processo de identificação própria de uma racionalidade relacionada à metafísica. O conceito é a substância do pensamento, e tudo que com ele ou com o sistema filosófico que o envolve não se identifica estaria fora do âmbito da racionalidade, não tendo, portanto, correspondência com a verdade. Mas no século XX, esta condição passa a ser questionada.

No século XX, a sociedade mergulhou em uma crise da racionalidade até então vigente, a qual apresentou, entre outros sintomas, um totalitarismo no direcionamento da vida dos indivíduos tanto no âmbito público, quanto no pessoal, uma vez que, progressivamente,

aprofundaram-se as tecnologias de controle sobre a população e sobre a vida privada. Os comportamentos íntimos passaram a estar cada vez mais expostos pelas mídias sociais, o que permite mensurar sua regularidade, prevê-los e manipulá-los. Outro sintoma é o predomínio da razão subjetiva, que se tornou premissa de desenvolvimento e progresso para qualquer país ou empresa, e inseriu capilarmente suas raízes nas relações humanas cotidianas, instituindo, portanto, padrões de moralidade dentro dessa mesma lógica, conforme abordaremos mais adiante.

Em termos culturais, Heller e Fehér (2002) esclarecem que, enquanto na modernidade as culturas eram compreendidas como universos fechados que se destruíam com a presença de outra, daí a ideia de aculturação ser muito comum entre antropólogos e sociólogos, já no final do século XIX, com a divisão do trabalho industrial, influenciando a estratificação da sociedade segundo linhas funcionais, começou-se a romper a antiga ideia de cultura de classe, bem como de aculturação que começa a ser substituída por interculturação<sup>4</sup>. Progressivamente, vão se constituindo, dentro dos próprios países, culturas denominadas alternativas, que desconsiderarão a chamada cultura de classe, e criarão contexto de trocas simbólicas que reforçarão a ideia da interculturalidade, que se aprofundará na pós-modernidade. Segundo Heller e Fehér:

(...) depois da Segunda Guerra Mundial a erosão da rede de culturas de classe tornou-se visível, e o relativismo cultural inequivocamente ganhou impulso. Formas de vida e padrões culturais poderiam agora ser escolhidos em toda liberdade, sobretudo pela nova geração, e hábitos culturais antes exclusivamente ligados a classes começaram então a ficar ao alcance de todos. Além disso, nessa época, também vemos “outras culturas” começarem prodigamente a tomar emprestado padrões, hábitos, etc. de modas ocidentais. [...] Fatores como o nascimento da produção de massa, o surgimento dos meios de comunicação de massa, a descolonização e a redução das horas de trabalho nos centros da Europa ocidental e setentrional podem ser mencionados. (HELLER e FEHÉR, 2002, p. 195)

Como se vê, os meios de comunicação de massa, dentre outros fatores, foram fundamentais para que a chamada “cultura de classe” fosse diluída em nome de outra cultura: a de massa, que produziu novos significados imaginários e de estilos de vida, assim como influenciou profundamente a visão de mundo na pós-modernidade. A autora distingue três

---

<sup>4</sup> Fleuri (2003) explica que, sempre que se refere à relação entre culturas, é comum aludir-se ao processo de violência simbólica em que uma se impõe sobre a outra. No processo de interculturação, o que se concebe é um diálogo entre culturas diferentes, em que uma, sem perder sua identidade, pode dialogar com a outra, empoderando-se a ambas.

ondas<sup>5</sup> culturais, ligadas à geração, que provocaram tais mudanças e coloca os jovens como seus grandes protagonistas: a existencialista, a da alienação e a da geração pós-moderna. Cada onda que foi surgindo foi reagindo à anterior e intensificando a pluralização do universo cultural, desatrelando-o da cultura de classe. Além disso, cada uma foi aprofundando o relativismo cultural e trazendo novos conceitos e significados que passaram a compor a cultura dos jovens.

A pesquisadora ainda esclarece, em primeiro lugar, que esses movimentos não estavam envolvidos em tentativas de troca das elites, até mesmo porque, ao se referir aos jovens, está aludindo ao que chamou de sujeitos pré-funcionais que não foram ainda absorvidos em uma função na divisão do trabalho. Em segundo lugar, explica que certos elementos, culturalmente vivenciados na juventude, continuaram a moldar os estilos de vida dos adultos que participaram desses movimentos, o que será fulcral para a consolidação de novos valores no que diz respeito às diferenças culturais, cada vez mais distantes de uma cultura de classe social e mais próximas de uma visão pluralista e horizontal das culturas.

A primeira onda, a existencialista, iniciou-se imediatamente após a segunda guerra e teve seu ápice na década de cinquenta do século XX. Esta onda representou uma revolta da subjetividade contra as restrições normativas da cultura burguesa. Havia no ar um clima de rebelião contra qualquer forma de restrição à liberdade, e, ao mesmo tempo, um esforço para a politização da liberdade e do relativismo cultural, esforço este justificado em função da culpa pelos processos de civilização do passado.

O que importava agora era fazer tudo à nossa maneira, praticar nossa liberdade. Rapazes e moças, embriagados pela atmosfera de possibilidades ilimitadas, começaram a dançar existencialmente, amar existencialmente, falar existencialmente etc. em outras palavras estavam decididos a ser livres. (HELLER e FEHÉR, 2002, p. 199)

---

<sup>5</sup> Heller e Fehér (2002) consideram os termos “onda” e “geração” mais precisos que “movimento”. Embora ondas consistam-se de movimentos culturais e sociais, alguns movimentos continuam por gerações e tendem a se expandir, como é o caso do feminismo. As ondas refletem um conjunto de movimentos que atingem um pico com tendência a se fundir com os próximos movimentos para então se desligar depois numa parada intermediária. Além disso, uma onda é mais ampla que a soma dos movimentos que surgem e a ela se fundem. Ademais, os movimentos enfrentam resistências, provocam contra movimentos, embora sendo estes mesmos partes da onda que os trouxe à superfície. E até as instituições que, aparentemente, não estão relacionadas com as “ondas”, ainda têm alguma relação com elas, pois, de alguma forma, participam da construção dos novos imaginários sociais dos quais as ondas são a expressão.

Esta primeira onda provocou uma sensação de libertação das amarras da civilização burguesa e influenciou não só os comportamentos sociais explícitos, como também os mais íntimos dos jovens. Mas ainda se apresenta idiossincrática, pois se constitui em reações sem um teor teórico profundo, por isso a autora a classifica como revolta subjetivista.

A segunda onda, a da geração alienação, atingiu seu pico em 1968. Foi, concomitantemente, continuação e reação à primeira. Sua motivação não foi a guerra, mas a prosperidade econômica do pós-guerra, tendo como experiência o crepúsculo da subjetividade e da liberdade. A primeira geração foi marcada pelo otimismo, apesar de vivenciar um momento de desvalorização da vida e do questionamento das instituições modernas; a segunda iniciou em desespero porque acreditou na ideologia da abundância, rebelou-se contra o desejo do progresso acima de tudo e incriminou a indústria pelos problemas sociais. A geração alienação continuou buscando a liberdade, mas permaneceu comprometida com o coletivismo. Vários movimentos se fundiram nesta onda. Uns reivindicavam a ampliação da experiência humana em áreas tabu como drogas, sexo livre e descompromissado; outros reclamavam famílias maiores; outros, ainda, exigiam a vida natural e simples do meio rural, sem dependência da indústria. E houve aqueles que buscavam a libertação sexual dos *gays*. Alguns se envolveram em movimentos políticos concretos, enquanto outros se lançavam em teatro experimental, educação permissiva, por exemplo. A nomenclatura adotada por Heller e Fehér de geração alienação deveu-se a uma espécie de desejo de fuga, de decepção com este mundo e de vontade de fundar outro completamente diferente, tomado pelo estado natural.

Em meio a esta geração alienação, teve início a onda pós-moderna, cuja mensagem era bastante simples: vale tudo. Vale tudo quer dizer: “*Você* pode se rebelar contra qualquer coisa que queira, mas me deixe a *mim* me rebelar contra a coisa determinada que eu quero. Ou, alternativamente, não me deixe rebelar-me contra nada, porque eu me sinto completamente à vontade”. (HELLER e FEHÉR, 2002, p. 201). A terceira onda suscitou uma ampla reflexão sobre todos esses movimentos que continuam se expandindo. Os autores afirmam que esta terceira onda ainda está em movimento, porque

a transformação é desigual, pois o presente de um país é o futuro do outro. Nenhum fator pode explicar todas as diferenças de rapidez e caráter das transformações. Em questões de transformações culturais, tradições de diferentes proveniências aceleram ou desaceleram o processo. [...] contudo, mesmo onde as transformações são mais espetaculares, longe estão da conclusão. As culturas de classe ainda estão em evidência. Os sentimentos de superioridade europeus não evaporaram, e ainda existem sérias formas de conflito geracional. (HELLER e FEHÉR, 2002, p. 202).

A terceira onda, obscura de certa forma, ainda demanda muita reflexão e estudos que possam defini-la. Dentro desta necessidade de compreensão e no contexto desta terceira onda, marcada por uma gama significativa de movimentos culturais, políticos, artísticos de todos os matizes, ganha espaço no meio acadêmico o pós-estruturalismo, movimento intelectual que busca interpretar os fenômenos que se processam nesse contexto, dando-lhes sentido. Daí o fato de este movimento do pensamento ser bastante confundido com o próprio pós-modernismo. Consideramos mister explorar com maior profundidade o pós-estruturalismo, pois é, em seu bojo, que o conceito de diferença ganha centralidade e se apresenta como um objeto de investigação.

## **1.2 O pós-estruturalismo e a centralidade da diferença**

A interpretação dada pelo pós-estruturalismo às demandas da pós-modernidade enredou um caminho que foi bem recebido pelos movimentos sociais que buscavam defender o direito de reconhecimento de suas identidades marginalizadas. Foi o caso do movimento multiculturalista cuja repercussão atingiu países como o México e a maioria dos situados na América Central e do Sul, dentre eles o Brasil. Em comum, eles tinham uma história de colonialismo, uma população caracterizada pela miscigenação de povos de matrizes europeia, indígena e africana; uma má distribuição de renda, causadora de notáveis bolsões de pobreza ao lado das elites econômicas e outros problemas sociais decorrentes dessas condições históricas.

Nesse contexto histórico e geográfico, as ideias pós-estruturalistas, via movimento multiculturalista, tiveram uma recepção positiva por parte da sociedade brasileira e pareciam ser uma nova saída para se retomar o projeto de emancipação do homem, não fosse o dogmatismo com que tais ideias foram abraçadas pelos vários grupos culturais o qual foi, inclusive, endossado por uma indústria cultural carente de novos rostos, novas problemáticas, novos motivos apelativos para vender seus produtos.

Peters (2000) explica que o pós-estruturalismo é um movimento intelectual originário dos Estados Unidos (EUA) que apresenta rupturas e continuidades em relação ao estruturalismo que o precedeu. Este último teve o objetivo de estabelecer um megaparadigma transdisciplinar que unificasse as ciências humanas e sociais numa abordagem científica e otimista e que conferia centralidade à linguagem, colocando-a como criadora do conhecimento, da própria ciência e do sujeito, rejeitando, portanto, a ideia do sujeito do conhecimento do humanismo.



Configurou-se como uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos diversos, cuja tarefa era revelar as leis que regulam o funcionamento interno de um determinado sistema ou estrutura. Autores como Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan, Michel Foucault e outros aderiram a esta linha de pensamento. Silva (2015) pontifica que o estruturalismo se definiu, obviamente, por privilegiar a noção de estrutura presente em toda forma de conhecimento correspondente a uma relação entre os elementos ou objetos que compõem os fenômenos. “A estrutura, tal como na arte da construção, é aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente. (SILVA, 2015, p. 118)

Já o pós-estruturalismo é um movimento interdisciplinar do pensamento que se apresenta por meio de muitas correntes diferentes que rejeitam a premissa da existência de estruturas fixas e critica qualquer forma de cientificismo das ciências humanas. Ao contrário destas, adota uma posição crítica, concentrada em análises diacrônicas e descontínuas das estruturas e, por isso, também rejeita a ideia de um sistema teórico que possa ser fundacionista de qualquer pensamento ou prática humano-social. Os pós-estruturalistas defendem, da mesma forma que seus antecessores: a) a centralidade da linguagem como sistema de significação, enfatizando, porém, certo perspectivismo, certa fluidez e incerteza em relação aos significados; b) a negação do sujeito consciente como fundador da realidade ou do conhecimento que se pode ter dessa realidade. Para estes teóricos, o sujeito é uma invenção cultural, social e histórica.

A característica mais importante do pensamento pós-estruturalista para este estudo é a noção ou conceito de diferença, que vários pensadores desenvolveram de formas variadas. O referido conceito, em um sentido afirmativo, teve origem (ou relevância) na obra de Nietzsche. O livro publicado por Deleuze em 1962, “*Nietzsche e a filosofia*”, é considerado o impulsionador para a recepção e o desenvolvimento do pós-estruturalismo na França. Silva (2015) explica que, no estruturalismo, iniciado por Saussure, um significante, ou seja, aquilo que representa o significado de forma gráfica ou fonética, não tem um valor absoluto, visto que depende apenas da medida em que é diferente de outros significantes. Em outras palavras, a diferença está na própria estrutura da linguagem. O pós-estruturalismo radicaliza o conceito de diferença, a partir de Nietzsche, a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença. Ademais, passa a abordá-la em todas as áreas de conhecimento, não só na linguagem.

Nietzsche contesta a forma dialética, uma vez que esta representa a negação como forma de viver e de pensar. Para o autor, tudo que existe no mundo, até o pensamento, é fruto do confronto entre forças ativas e reativas. Para ele, uma força não nega a outra e, ao contrário,

reafirma. Em Nietzsche, a diferença substitui a contradição, em que uma força reconhece a outra, dela se diferencia e tira sua atividade. O que uma vontade quer é afirmar sua diferença. A filosofia de Nietzsche é antidialética, pois não concorda com a ideia de um elemento negativo contido na essência e que funcionaria como propulsor do movimento. Contrariamente a isso, são forças que se diferenciam e não se eliminam, afirmam-se na diferença, a qual substitui o elemento negativo. É prazer e não destruição ou eliminação. “A diferença é o objeto de uma afirmação inseparável da essência e constitutiva da existência. O sim de Nietzsche se opõe ao não dialético” (DELEUZE, 1976, p. 7) de Hegel e de Marx.

A partir de Nietzsche, outros autores pós-estruturalistas construíram formas de análise que tomam a diferença, a multiplicidade, a afirmação e a descontinuidade como princípios norteadores de seus pensamentos. Silva (2015) cita como exemplo o pensamento de Foucault que, em oposição à teoria dialética marxista, bastante influente em sua época, concebe o poder não mais como algo fixo que se possui, nem tampouco como irradiado de um centro ou de um local fixo - como do capital ou da classe dominante que o detém, ou mesmo do estado - mas sim como algo móvel, fluído, capilar, presente em todas as relações humanas. Também em oposição ao marxismo, Foucault não concebe o saber como contraditório ao poder, não é externo a este. Para o filósofo, saber e poder são mutuamente dependentes. Os sujeitos não são, para Foucault, determinados pelas relações de classe e pelas condições materiais em que estão inseridos, mas são, sim, definidos pelos aparatos discursivos e institucionais que os concebem como loucos, homossexuais, prisioneiros, cidadãos e como “diferente”.

Os significados para os estruturalistas é uma construção ativa, dependente da pragmática dos contextos diversos, contrariando a suposta universalidade das verdades absolutas. Foucault, citado por Peters (2000) vê as verdades como resultado de arranjos discursivos que empregam argumentos lógicos para construir suas proposições. O sujeito do pós-estruturalismo é um sujeito descentrado e dependente do sistema de signos linguísticos, discursivamente constituído, posicionado entre seus próprios desejos e práticas socioculturais, É, também, temporal, flexível, maleável, submetido às práticas e estratégias de normalização discursivas que caracterizam as instituições modernas. Dito de outra forma, dependendo do espaço em que está inserido, o sujeito vai assumir uma prática discursiva que o define. Nas palavras de Foucault:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. [...] Ora,

a meu ver isso é que deve ser feito: a constituição histórica de um sujeito através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais. (FOUCAULT, 2002, p. 11)

Como afirmou Foucault neste fragmento, o sujeito do pós-estruturalismo, diferente do sujeito do iluminismo que é dado *a priori*, anterior a qualquer forma de conhecimento ou verdade, é um sujeito construído historicamente pelas várias formas de discurso.

Cumprido destacar que o pós-estruturalismo influenciou transformações importantes nas várias ciências, principalmente na área de humanas. Até mesmo o conceito de ciência passou a ser questionado a partir da concepção de um sujeito imanente, historicamente construído, e o conceito de diferença explorado pelos pós-estruturalistas. Na antropologia estadunidense, o pós-estruturalismo representou, segundo Ortiz (2015), a consolidação desta ciência, que encontrou um escopo teórico para fortalecer suas pesquisas sobre as diferenças culturais, fornecendo “novas formas de compreensão ao trabalho antropológico, assim como a invenção de categorias adequadas à sua realização”. (ORTIZ, 2015, P. 90)

É a partir desses estudos culturais, atrelados a movimentos de reivindicação de respeito às diferentes culturas, que surge a denominação “multiculturalismo” para descrever a pluralidade cultural que marcava a população estadunidense. A diferença e os questionamentos sobre a universalidade do homem e da cultura, tornaram-se objetos de investigação científica e filosófica, cujas conclusões passaram a alimentar o debate educacional nos últimos trinta anos.

Na mesma onda, por todo o mundo, eclodiram debates acerca de diferenças culturais, discriminação, preconceito racial, cultural, de gênero e sobre a formação dos estereótipos de todos os tipos. Todos tinham em comum a crítica às construções discursivas instituídas, denominadas por Lyotard (1993) de metanarrativas, cuja escopo foi, em grande medida, atribuído a verdades construídas pela cultura burguesa e à sua visão absolutista eurocêntrica. Os movimentos multiculturais foram os grandes protagonistas nesses debates, razão pela qual discutiremos, a seguir, as origens das ideias que municiaram de argumentos os movimentos multiculturalistas e propiciaram a disseminação das discussões sobre a “diferença” e sua assimilação social.

### **1.3 Diferença, diversidade, identidade: um novo léxico para compreender os homens**

Os estudos da Antropologia, o movimento multiculturalista e a abordagem filosófica proposta pelos pós-estruturalistas se tornaram um traço da pós-modernidade e passaram a

ensejar uma série de pesquisas e discussões que tomaram como objeto, por um lado, as diferentes culturas e, por outro, a desconstrução dos postulados das metanarrativas que dominaram o mundo ocidental, como afirmou Lyotard (1988). Para o pensador, a pós-modernidade traz consigo uma atitude de “incredulidade acerca das metanarrativas”, ou seja, sobre a expressamente aberta desconfiança na ideologia ou grande narrativa que justifica a modernidade e o projeto iluminista. A modernidade tendeu a ignorar ou diminuir o que Lyotard chamou de “diferentes”. A menos que estes diferentes sejam respeitados, o autor afirma categoricamente que nos afundaremos em uma sociedade autoritária na qual muitas vezes que fogem aos estereótipos modernistas serão silenciadas pela força superior de seus oponentes.

O movimento multiculturalista foi responsável por disseminar tanto as discussões de caráter relativista da antropologia quanto alguns dos postulados do pós-estruturalismo, pois não bastava defender as diferentes culturas: era preciso também se apropriar de formas de pensamento que dessem lugar à diferença na forma de conceber o mundo, a sociedade, os valores, a ciência e as relações humanas.

Ortiz (2015) explica que os estudos da antropologia estadunidense, com destaque para o antropólogo Franz Boas, que começaram no início do século XX e ganharam força e notoriedade a partir da década de 1960, aprofundaram a ideia de um *relativismo* cultural, evidenciando a *diversidade*, e mais que isso, produziram um

*corpus* de textos que revela um conjunto de argumentos cujas implicações, sob múltiplos matizes, reverberam em diferentes áreas do conhecimento. Não é difícil perceber que muito da discussão atual implicitamente refere-se a uma perspectiva que marcou pelo menos numa esfera acadêmica, o debate intelectual. [...] essa escola de pensamento trabalhou de maneira sistemática o tema da diversidade cultural. (ORTIZ, 2015, p. 89)

Anteriormente, acreditava-se que algumas raças eram biologicamente inferiores a outras, mas a antropologia investiu em estudos que demonstravam que esta condição era ilusória e estruturou alguns argumentos para provar que não havia uma hierarquia entre povos e raças segundo critérios biológicos, mas sim diferenças de caráter cultural, o que apontava a diversidade humana como condição e como direito. Esta nova visão antropológica, de cunho relativista, que veio a influenciar as várias ciências sociais no século XX, foi denominada, em 1964, de Teoria Culturalista ou Estudos Culturais, uma vez que extrapolou o âmbito da antropologia e tornou-se escopo de justificativa de diversas pesquisas em várias áreas das ciências humanas e sociais. Segundo Silva (2000), o campo da teorização e investigação, conhecido como Estudos Culturais, tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de

Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Influenciado pelas ideias relativistas, que ganhavam espaço no meio acadêmico, este centro de estudos partiu de uma compreensão da cultura dominante presente na literatura burguesa.

Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, “as grandes obras” da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo resolve suas necessidades de sobrevivência. Inicialmente restrita às manifestações culturais “autênticas” de grupos sociais subordinados, como a classe operária inglesa, [...] essa definição inclusiva de cultura iria posteriormente ser ampliada para abranger também aquilo que na literatura anglo-saxônica é conhecido como “cultura popular”, isto é, as manifestações de cultura de massa: livros populares, tabloides, rádio, televisão, os *mass media* em geral. (SILVA, 2000, p. 137)

Observa-se, neste excerto, que os meios produzidos pela indústria cultural são tomados pelos Estudos Culturais como cultura popular, questão que abordaremos no próximo capítulo. Neste momento, nosso intuito é demonstrar como as pesquisas da antropologia relativista foram ultrapassando suas próprias barreiras e adentrando outras esferas das ciências humanas, mas tendo em comum a crítica a uma forma de cultura tomada como hegemônica e universal.

A seguir, apresentamos cinco argumentos construídos no âmbito desta antropologia relativista estadunidense e que foram muito bem recebidos por tais ciências. O primeiro deles rechaçou a perspectiva que ordenava a história humana nos marcos de um único processo evolutivo, “ou seja, a possibilidade de estabelecer uma série explicativa abrangente e homogênea na qual os fenômenos de uma fase posterior poderiam ser explicados por causas que lhe seriam evolutivamente anteriores” (ORTIZ, 2015, p. 91). Tal perspectiva se apoiava no pensamento evolucionista de Darwin, e a antropologia, que começa a se desenvolver entre as décadas de 1910 e 1960, investe em demonstrar que os traços hereditários raciais são irrelevantes quanto comparados às condições culturais.

Um segundo argumento refere-se às “leis universais” da evolução humana. Anteriormente, propunha-se a existência de uma entidade abstrata, a humanidade, que, ao longo do tempo, caminhou em uma direção única, indo do estado selvagem, passando pela barbárie e chegando à civilização. Segundo Ortiz:

A epopeia humana podia ser então narrada através de uma sequência de acontecimentos: a infância da raça humana, o aprendizado da pesca e o uso do fogo, a invenção do arco e flecha, o advento da cerâmica, a domesticação dos animais, o cultivo do milho, a idade do ferro, a descoberta do alfabeto fonético. (2015, p. 91)

A proposta culturalista toma o rumo oposto e nega a temporalidade linear da história, o que significa ser impossível apreendê-la a partir de um ponto zero, marco inaugural de um processo. Tal perspectiva vai ao encontro da ideia de descontinuidade histórica proposto por pós-estruturalistas como Foucault que afirma:

A história “efetiva” se distingue daquela dos historiadores por não se apoiar em nenhuma constância: nada do homem, nem do seu próprio corpo, é bastante fixo para compreender os outros homens e neles se reconhecer. [...]. a história será “efetiva” à medida que reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. [...]. Ela irá esvaziar aquilo sobre o que se costuma fazê-la repousar, e se obstinará contra compreender; ele é feito para cortar. (FOUCAULT, 2013, p.286)

Um terceiro argumento ligado ao anterior diz respeito ao fato de que a interpretação culturalista apresenta a vantagem de “evitar a arbitrariedade ‘universalista’ cultivando o entendimento de cada cultura em sua particularidade, em sua estrutura idiossincrática” (ORTIZ, 2015, p. 93), evitando buscar essências estáveis e universais em origens metafisicamente construídas.

O que o autor denomina de arbitrariedade universalista é a tentativa das ciências sociais e humanas de estabelecer uma comparação entre as culturas procurando delas extrair o que há de comum, generalizável.

O quarto argumento diz respeito à linguagem. Concordam os culturalistas com os pós-estruturalistas com o discurso, enquanto elemento organizador dos saberes e definidor dos sujeitos, mas argumentam que a linguagem pode ser universal. Embora esta se expresse na forma de um idioma, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas vêm “indexados nela os padrões culturais de cada sociedade. [...] A diversidade cultural se reforçaria, assim, no plano da linguagem. [...] Nesse sentido, à variedade de culturas e de línguas corresponderia uma variedade de modos de pensar” (ORTIZ, 2015, p. 96)

E, por fim, um último argumento aborda o questionamento sobre as identidades sociais, uma vez que os culturalistas foram duramente criticados em vista de desconfiarem do método comparativo para o estudo da cultura dos diferentes grupos humanos. Para isso esclareceram:

para apreender a especificidade de uma entidade, é necessário contrastá-la com outras, pois não existe identidade sem alteridade. A rigor, nenhuma análise de um ponto discreto dispensaria certo olhar comparativo. Entretanto, seu intuito não é a generalização, captar o que havia de comum entre eles; interessa sublinhar as especificidades. O dionisíaco possui uma qualidade

própria irreduzível ao tipo apolíneo, e vice-versa. O contraste é a forma de iluminar a diferença. [...] (ORTIZ, 2015, p. 99)

Veja-se que o autor inclui, em sua análise, uma alegação muito própria dos pós-estruturalistas, mais especificamente de Nietzsche<sup>6</sup>, para fortalecer a ideia de se buscar identificar as especificidades, afirmando a pluralidade, o múltiplo. E reforçam eles, no mesmo argumento, a relação entre os padrões culturais e a subjetividade, afirmando que cada indivíduo age de acordo com padrões de sua cultura e que, inversamente, cada cultura revela uma identidade única, pessoal. Assim, individualidade e singularidade culturais se complementam, partilham das mesmas virtudes, são unas e indivisíveis.

Nesse sentido, emerge no debate mundial a ideia de tolerância, como forma de garantir a sobrevivência mútua de todos os povos e culturas, mas também das pessoas que têm o direito de serem respeitadas (no sentido de tolerância) em suas particularidades. Para os culturalistas, a tolerância, sim, deve ser um valor universal e que “o relativismo cultural como uma filosofia que, reconhecendo os valores que cada sociedade erige para guiar sua própria vida, enfatiza a dignidade inerente a todo corpo de costumes e a necessidade de existir tolerância das convenções, embora elas possam diferir umas das outras”. (ORTIZ, 2015, p. 104)

Trazendo tal posicionamento para a nossa realidade, podemos afirmar seguramente que a ideia de tolerância às diferenças tem substituído a ideia de compreensão ou de entendimento. Exige-se que as pessoas tolerem as diferenças apresentadas pelas outras sem conhecer o porquê dessas diferenças. Tolerar porque tem de tolerar. Isso exige do ser humano negar sua racionalidade em nome de uma ausência de conflito. Compreender a diferença como condição humana e entender como ela se processa historicamente permite que “tolerar” seja substituído por “respeitar”.

A ideia central que reuniu a partir da década de 1960 culturalistas e pós-estruturalistas reside na questão justamente da diferença e de sua compreensão. Ortiz (2015) explica que a diferença cultural e o olhar particular de cada povo, de cada identidade cultural para a ciência, para os valores e para a formação do homem precisam ser considerados e reconhecidos. Estes elementos precisam ser investigados etnocentricamente, despindo-se os pesquisadores de qualquer forma de preconceito.

---

<sup>6</sup>Apolíneo e Dionisíaco são dois deuses gregos. Apolo é o deus da razão, da beleza e da ordem. Já Dionísio é o deus dos prazeres, da insanidade, embriaguez e caos. Nietzsche faz referência aos dois em seu livro “O Nascimento da Tragédia”.

Cabe aqui uma importante ressalva para nosso estudo, em relação ao termo **diversidade** proposto por Silva (2014), que nos esclarece que a diferença deve ser vista a partir da multiplicidade e não da diversidade, a qual é mais limitada. Na concepção deste autor, enquanto sociedade, devemos aprender uma lição advinda da “filosofia da diferença”, que concebe, a partir de Nietzsche, que a diferença é em relação ao múltiplo e não ao diverso. Da mesma forma que a aritmética, o múltiplo significa uma operação, uma ação, um ir e vir. É um fluxo dinâmico, é produtivo. Já a diversidade é estéril, limita-se ao existente, é quase uma disposição espacial como em uma maquete.

A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se difundir com o idêntico. (SILVA, 2014, p. 101)

Esses vários argumentos ganharam espaço primeiramente nos Estados Unidos, depois na Europa e, posteriormente, em outras partes do mundo, onde conflitos de caráter cultural se tornaram um entrave ao desenvolvimento humano e econômico, passando a incorporá-los em seus meios acadêmicos, de produção e difusão cultural, e criando, a partir deles, políticas públicas sociais. Uma diferença, entretanto, se produziu entre a antropologia relativista do início do século e os estudos que passaram a ser produzidos em várias áreas de conhecimento a partir da década de 1960. Enquanto os primeiros discorriam sobre diferentes povos, os segundos tomavam “povos” como um conceito abstrato, preferindo tratar de grupos sociais com diferentes identidades culturais. (HALL, 2011)

Hall (2011) explica que a ideia de “povo” ou nação (mesmo com significados diferentes) como uma totalidade integrada estava ligada ao indivíduo moderno visto até o século XX como sujeito unificado. A partir do fim deste mesmo século o que se vê é uma crise de identidade cuja principal característica é a fragmentação deste sujeito unitário que, em alguns momentos, foi denominado “povo”. Como explica o autor:

Para aqueles/as teóricos que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, de gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, que, no passado, tinham nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. [...] Esse duplo



deslocamento – descentração do indivíduo tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo constitui uma “crise de identidade”. (HALL, 2011, p. 9)

O autor ainda completa explicando que, quando se busca unificar as identidades culturais em um dispositivo discursivo como povo, nação, identidade nacional e outros, isso é feito às custas da supressão da diferença por entidades detentoras de poder, isto é, “pela supressão forçada da diferença cultural” (HALL, 2011, p. 60)

A diferença, portanto, é o que unifica e não exatamente a identidade como se concebia na modernidade. A crise de identidade foi um acontecimento concomitante aos movimentos sociais multiculturais, ou multiculturalismo com o qual nos ocupamos a seguir.

#### **1.4 O multiculturalismo e as várias posturas diante do outro como diferente**

Arroyo (2014) esclarece que foi por meio da expansão dos movimentos multiculturais que as discussões sobre a diferença chegaram ao currículo e à escola. Desde que Comenius, em 1632, afirmou que a gramática da escola era ensinar a todos como se fosse a um só, a heterogeneidade entre os alunos se tornou um desafio para a pedagogia e para os professores. Até hoje assistimos a escolas adotarem práticas de tentativas de homogeneização entre os alunos, seja por idade, por sexo, por nível de desempenho ou por outros critérios. Para este autor, os movimentos sociais surgiram para tirar dos educadores a visão onírica de que a homogeneização um dia será possível, já que a diversidade, a diferença é o que corresponde à realidade.

Silva (2015) explicita que o multiculturalismo é a expressão da cultura contemporânea e tem como característica a legitimidade e ao mesmo tempo a ambiguidade. Por um lado, é legítimo no sentido da reivindicação dos grupos culturais dominados que querem ter suas formas culturais reconhecidas e representadas em seus países. Por outro, o multiculturalismo pode ser visto como a solução para os “problemas” colocados em termos de cultura nacional pela presença de grupos raciais e étnicos diferentes. “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”. (SILVA, 2015, p. 85).

A expansão desses debates na mídia, de forma superficial; as reivindicações em termos de reparação histórica por determinados grupos identitários que sofreram com processos

exploratórios e discriminatórios no passado; a busca por políticas públicas que contemplassem as diferentes necessidades em termos de gênero, de etnia e de cultura acabaram por criar uma multiplicidade de identidades em busca de direitos ligados às suas diferenças culturais. Rouanet compara essa multiplicidade de identidades ao tempo em que nos dividíamos em tribos.

Vivemos numa época em que as categorias de “identidade nacional” ou “étnica” ou “cultural” voltam a circular como se fossem novíssimas; em que pertencer a etnias ou estados nacionais passa a ser mais importante que pertencer ao gênero humano; em que o modesto universalismo alcançado na época da bipolaridade cede lugar, seja, a neopatriotismos que reabilitam o conceito de nação, seja a correntes “politicamente corretas” que dissolvem a própria nação numa poeira de particularismos infranacionais – a comunidade dos negros, a comunidade dos índios, a comunidade das mulheres, a comunidade dos homossexuais. (ROUANET, 1994, p. 81)

Apesar de transcorridos vinte e cinco anos, esta citação ainda é pertinente, uma vez que ainda nos deparamos com conflitos decorrentes de diferenças de etnia, de gênero, de cultura, etc. E não podemos nos esquecer de que a questão de defender uma certa identidade social particular não se reduz à busca por pertencer ou ser reconhecido por um grupo, posto que passa também pela assunção de uma posição política que reivindica direitos perante outras identidades e se inscreve em um conjunto de relações de poder e de resistência.

Rouanet chama a atenção para o fato de que esses fenômenos são refratários a uma filosofia mais otimista da história, fundada no mito do progresso ético da humanidade, pois eles aparentam uma regressão em direção a eras obscuras em que nos organizávamos em clãs e ainda não havíamos construído a noção de indivíduo, individualidade e humanidade. Apesar disso, defende que é preciso compreender esses fenômenos e sugere um caminho possível, apresentando uma tipologia organizada em dois conceitos polares: diferencialismo e igualitarismo. O diferencialismo supõe uma distinção de natureza entre ego e alter ego, já a postura igualitarista não admite esta separação. Ambas se dividem em duas subposturas com intenções políticas diferentes, visando à dominação ou à emancipação. A tipologia proposta por Rouanet (1994) compõe-se, portanto, de quatro posicionamentos em relação ao outro: diferencialismo repressivo, igualitarismo abstrato, diferencialismo crítico e igualitarismo concreto.

1. Diferencialismo repressivo: é a forma mais repressiva de relação com o outro e está na origem de todos os antagonismos nacionais, culturais, de gênero, raciais etc. Corresponde a uma relação mais próxima da natureza biológica, mais visceral, em que

o outro é entendido como um intruso que apresenta características radicalmente estranhas a mim. Ele é diferente e precisa ser eliminado, uma vez que sua diferença é irremovível e põe em risco minha existência ou da comunidade a qual pertenço. Nesta postura, o ego hegemônico cria em alter a diferença e, com isso, justifica sua atitude de dominação. Então, criam-se estereótipos e rótulos neste sentido, que podemos ilustrar com exemplos do próprio autor: a indolência do negro, a avareza do judeu e a irracionalidade da mulher, constituída pelo olhar diferenciador e hierarquizante do branco, do antissemita e do homem, respectivamente, e que definem a identidade do polo subjugado (detentor dessas características) e do polo dominante (portador dos atributos opostos, como a operosidade, a generosidade e a inteligência. A dominação de um sobre o outro é determinada em função dessa diferença. As grandes potências colonialistas e imperialistas se utilizaram largamente dos argumentos desta postura no século XX, no totalitarismo, sobretudo no fascismo, voltando a ameaçar o mundo com o fim do socialismo real, com a exacerbação do nacionalismo, das ondas xenofóbicas, da ressurreição do racismo em várias partes do mundo. Hoje, vemos progressivamente, depois de décadas de críticas a toda ordem de preconceito e discriminação, esta postura se reerguer perigosamente em vários países, inclusive no Brasil.

2. Igualitarismo abstrato: defende a igualdade entre todos os homens. É chamado de abstrato, pois nega as diferenças objetivas entre os homens, produzidas no processo histórico cultural e mesmo no plano individual, restringindo-se à igualdade biológica enquanto espécie. Neste caso, o alter é anulado e se torna idêntico ao ego. Oriunda do Iluminismo moderno, esta postura cria um igualitarismo que só é possível do ponto de vista formal.
3. Diferencialismo crítico: reconhece a distinção entre o ego e alter, mas aqui, a postura diferenciadora se caracteriza como emancipatória. Neste caso, o alter é que se percebe como o outro, é ele quem invoca a condição da diferença. É o caso do colonizado que se percebe como diferente do colonizador e parte dessa diferença para promover sua autonomia. É o judeu que se vê como herdeiro de uma tradição milenar e luta para afirmar sua especificidade, indo além de diferenças meramente biológicas. É a mulher que assume e transforma em armas de combate suas proclamadas diferenças, que anteriormente foram colocadas como justificativa do sexismo, passando a defender a

existência de uma condição psicológica e até de uma moralidade que lhe é própria. O diferencialismo crítico é próprio de correntes feministas e de movimentos sociais que trazem a bandeira do “politicamente correto”. Para estes últimos, o interesse maior não são os indivíduos e a busca por direitos iguais, mas ao contrário, o interesse é a proteção de identidades particulares coletivas, reafirmando a diferença. Sobre esta forma de diferencialismo, consideramos importante trazer na íntegra as palavras do autor:

Pergunto-me se ele (o diferencialismo crítico) não seria simplesmente a exaltação, no registro positivo, da diferença negativa inventada pelo opressor, uma forma de reagir ao opressor, que reduz a mulher a seu útero e o negro a sua epiderme, afirmando, orgulhosamente, valores uterinos e superioridades advindas da negritude. Pergunto-me se levada às últimas consequências essa atitude não implicaria na glorificação do gueto e na instauração de um apartheid de esquerda. Pergunto-me se apesar da pureza de suas intenções os diferencialistas críticos estariam se aproximando, perigosamente, de outros diferencialistas, que usam precisamente conceitos como “direito à diferença” ou categorias como a de identidade cultural e étnica para expulsarem turcos, incendiarem vietnamitas, estuprarem mulheres muçulmanas, destruírem mesquitas ou condenarem à morte escritores sacrílegos. (ROUANET, 1994, p. 84)

4. O igualitarismo concreto: distingue-se, radicalmente, do diferencialismo repressivo que toma a diferença como um dispositivo de dominação, mas mantém algumas relações com as outras duas formas de tipologia. Partilha com o igualitarismo abstrato a ideia de que todos os homens são iguais, uma vez que existe uma essencial racionalidade e uma moralidade básica comum a todos. Mas, da mesma forma que o diferencialismo crítico, reconhece as diferenças reais produzidas social e historicamente e que devem ser consideradas em qualquer projeto que suscita a emancipação humana, transcendendo o plano puramente retórico. O igualitarismo concreto não canoniza a diferença e vê a identidade como um processo nômade, sempre em uma condição instável de construção e desconstrução, sujeita ao processo histórico e, em absoluto, uma estrutura fechada construída pelo olhar do outro. Neste caso, o ego reconhece o alter como um potencial de enriquecimento de si e não como uma ameaça.

Rouanet defende que o igualitarismo concreto é a forma dialética e possível de lidar com as diferenças identitárias, comuns a todos os seres humanos, mas reconhece também que hoje predomina o diferencialismo crítico, que tem se firmado cada vez mais, tanto em espaços públicos como também na formação das subjetividades, principalmente dos jovens, reforçando

as identidades particulares. Acrescentamos que os processos semiformativos podem gerar fragilidades quanto aos argumentos daqueles que adotam esta postura, uma vez que o reconhecimento do outro, neste caso, pressupõe não só uma mera tolerância, no sentido que já abordamos, mas sim um estudo profundo e rigoroso do processo histórico de produção da diferença, que nem sempre acontece nos espaços educativos ou nos movimentos sociais. E, mesmo quando está presente nos movimentos sociais, nem sempre é estendido a todos os seus membros, deixando muito em aberto a possibilidade de um retrocesso ao diferencialismo repressivo.

Em outra obra, Rouanet (2009) explica que, em relação a suas teses sobre diferencialismo e igualitarismo, duas questões devem ser consideradas. Primeiro:

sem o estado democrático de direito não há como falar em diversidade cultural. Os documentos [...] sobre diversidade cultural parecem tomar a democracia como um dado da natureza, algo relativamente importante que existe e sempre existiu. Essa é uma atitude perigosa. A democracia é uma flor frágil que muitas vezes teve de ser regada com o sangue dos que lutaram por ela, então, é preciso não a banalizar, não *take it for granted*, como se diria em inglês. Sem ela não dá para pensar a variedade cultural. (ROUANET, 2009, p. 27)

Apesar de já se terem passado dez anos, com o acirramento do conservadorismo em várias partes do mundo, a validade do argumento conclusivo de Rouanet ainda procede. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), por exemplo, afirmam que, no Brasil, os debates sobre a diversidade e a diferença giraram em torno de três abordagens que revelam as predisposições políticas de seus defensores para o enfrentamento do debate em uma seara democrática. Não postulam a possibilidade de uma discussão desse nível, com esse teor em outro contexto. De acordo com as pesquisadoras:

Grosso modo, podemos dividir essas noções em três linhas: a primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser paziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011, p. 91)

As autoras enfatizam que, em todos os casos, há uma busca por universalizar a diferença em torno da cultura. Assim, diversidade tem um caráter universal na medida em que se estabelece como uma síntese que totaliza as diferenças, ou seja, estas diferenças e as diversidades como cultura podem, então, ser trocadas, estabelecendo-se uma conciliação ora pela tolerância, ora pela negação das contradições que se apresentam na relação entre as várias identidades particulares.

As autoras fazem uma crítica aos intelectuais marxistas afirmando que estes assumiram, de certa forma, o discurso da diferença, embora neguem, em sua matriz conceitual, o estatuto teórico da raça, etnia e gênero como categorias que ensejam contradições, considerando-as como “poeira ideológica” que se despreza na luta de classes, provocando um verdadeiro imbróglio teórico difícil de decifrar.

Pierucci (2001) concorda que, no Brasil, o discurso em defesa das identidades particulares foi assumido por uma esquerda de fundamentação marxista. A exemplo da análise feita por Foucault sobre a França na década de 1970, muitos intelectuais brasileiros eram porta-vozes eloquentes de um universalismo revolucionário. As palavras do filósofo francês bem descrevem a condição desses intelectuais:

Durante muito tempo o intelectual dito de “esquerda” tomou a palavra e viu reconhecer-lhe o direito de falar como senhor da verdade e da justiça. Escutavam-no, ou ele se fazia escutar, como representante do universal. Ser intelectual era ser um pouco a consciência de todos. Penso encontrarmos aqui uma ideia transposta do marxismo, de um marxismo insipidado: tal como o proletariado pela necessidade de sua posição teórica é portador do universal (mas portador do imediato, não refletido, pouco consciente de si mesmo), o intelectual, por sua escolha moral, teórica e política, quer ser portador dessa universalidade, mas em sua forma consciente e elaborada. O intelectual seria a figura clara e individual de uma universalidade da qual o proletariado seria a forma sombria e coletiva. (FOUCAULT, 2011, p. 213)

A partir da década de 1990, sem uma exata clareza de que estavam se identificando com as ideias pós-estruturalistas, esses intelectuais assumiram as bandeiras dos movimentos multiculturais e começaram a dar destaque, em seus discursos e produções acadêmicas, ao direito à diferença e a argumentos pautados em um diferencialismo crítico.

Pelo que se depreende da citação de Foucault, os intelectuais marxistas são, a princípio, universalistas e tanto Rouanet (1987) quanto Pierucci (1999) explicam que eles foram os maiores responsáveis pela defesa, quase dogmática, do direito à diferença no contexto

brasileiro, estabelecendo uma contradição que acabou por gerar um clima de irracionalidade no país.

Pierucci (1999) reforça esta ideia ao explicar que a defesa do direito à diferença originou-se com a direita no contexto da Revolução Francesa. Esta direita apregoava que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e, portanto, não poderiam ser tratados como iguais. Era uma reação ao ideal republicano de igualdade, fraternidade e tudo quanto de universalismo e igualitarismo pudesse existir nas ideias filosóficas daquele tempo. Conforme assinala o autor:

O pavilhão da defesa das diferenças, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais foi na origem - e permanece fundamentalmente - o grande signo\desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois funcionando no registro das evidências, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito. (PIERUCCI, 1999, p. 19)

Ao assumir a bandeira da diferença, no mais puro espírito do diferencialismo crítico, os intelectuais críticos marxistas reforçaram sua opção multicultural, mas com o desafio de não abrir mão da igualdade. E, neste processo, foi necessário criar cuidadosamente uma rede complexa de conceitos que intelectualizaram excessivamente a opção diferencialista da esquerda, o que acabou por criar um problema de ordem estratégica social: a elitização. Isto gerou a necessidade de ter que ressaltar a todo momento, em face dos impertinentes indagadores, que a diferença não corresponde à desigualdade, que é uma questão de pluralismo cultural, que a verdadeira igualdade repousa na diferença, que diferença não é hierarquização, mas, como se reivindicam compensações que aparentam privilégios, novamente, suscita-se um novo elenco de explicações. Assim, a rede de conceitos vai se tornando cada vez mais nebulosa, cada vez mais intelectualizada e cada vez mais inacessível aos cidadãos e ao senso comum.

A partir dessas condições, a práxis em torno da diferença fica comprometida, uma vez que a falta de uma real e profunda compreensão levará, conseqüentemente, à formulação de clichês, de *slogans*, de abordagens semanticistas que ficam questionando o significado de palavras usuais que, no passado, denotavam preconceito, discriminação, mesmo que nenhuma dessas formas de abordagem chegue às chagas da problemática, em função de sua superficialidade quanto aos argumentos, tornando-se facilmente contestáveis. Pierucci exemplifica tal situação, afirmando que muitos dos argumentos relacionados à defesa dos direitos dos negros, atêm-se a elucidar os significados de palavras de cunho negativo relacionadas a eles, e que demonstram preconceito, ou denunciam as discriminações em função

de seu fenótipo, mas, muitas vezes, esquecem-se seus defensores de que o maior problema dos negros em todo o mundo não é a cor da pele ou o seu tipo de cabelo e sim a pobreza, posto que as características raciais são apenas usadas para encobrir o problema maior, que deve ser atacado e não será resolvido somente com a aceitação - ou a tolerância - de suas diferenças raciais ou culturais.

A falta de compreensão profunda da diferença cultural como fruto do processo histórico tem levado as pessoas a um estado de mal-estar social e de irracionalidade, já que a velha razão universalista do Iluminismo tem sido negada em seus estatutos. O chamado “politicamente correto” tem feito com que muitas pessoas camuflam seus sentimentos, ressentimentos e pensamentos em relação ao outro, criando uma condição de repressão que impede um debate racional e aberto sobre a origem histórica e social dessas subjetividades. O mesmo mal-estar que fora combatido nas primeiras ondas do pós-guerra, mas que naquela época era imputado à civilização burguesa, agora reprime aquele não compreende a diferença e disfarça sua ignorância para não ser ridicularizado, rechaçado e, às vezes, banido de alguns contextos.

Rouanet (1993) denomina o movimento antiuniversalista de historismo, do qual o multiculturalismo é uma de suas configurações, uma vez que sua defesa principal é a de que não existe “o homem” e sim os homens, situados em tempo e espaço determinados que não podem ser generalizados. Este homem situado é definido, precipuamente, pela diferença. Como define o autor, “chamo ‘historista’, portanto, a atitude ou posição teórica caracterizada pela rejeição do universal e pela exaltação de uma particularidade.” (ROUANET, 1993. P. 37)

O autor explica que, desde os primórdios da modernidade, o historismo se fez presente de alguma forma, negando o universalismo e defendendo as singularidades culturais de cada povo ou nação. Destaca o pensamento tradicionalista francês de 1789, os movimentos literários românticos e pré-românticos e, na contemporaneidade, faz referência à influência da antropologia, que abordamos no segmento anterior, Rouanet explica:

Estamos assistindo hoje a um dos mais bem difundidos avatares do historismo – o etnológico. Sem dúvida, nem toda antropologia é historista. Não o eram os fundadores da disciplina, no século XIX, e mesmo Franz Boas, no qual se inspirou o historismo etnológico contemporâneo, falava na “unidade psíquica do gênero humano” e dizia que as forças dinâmicas que moldam hoje a vida social são as mesmas que a moldaram há milhares de anos. Mas ainda assim a antropologia está no centro do historismo atual. Graças a ela, o universal não é mais negado em nome da nação ou da classe, mas em nome da cultura. Sem embargo das correntes universalistas influentes na disciplina, de modo geral o relativismo é a ideologia profissional dos antropólogos, [...]



denunciam a ilusão universalista, sob todas as suas formas. (ROUANET, 1993, p. 57)

Este historicismo nega qualquer forma de generalização ou hierarquização em relação ao homem, ao saber ou à moral. É antirracional também porque toda e qualquer forma de pensamento é acolhida como igual. Assim, ciência, mito, ignorância, intuição, palpite, erro, jogos do espírito têm um mesmo valor epistemológico e estético desde que sirvam aos homens de alguma maneira. Advogam que é possível defender o relativismo ético e, ao mesmo tempo, a existência de um saber não relativo. Outro exemplo desta irracionalidade é o fato de o historicismo, baseado na cultura, colocar-se como radicalmente diferente daquele fundado no racismo, pois enraizar os homens em uma cultura, e não na raça, é partir de uma visão igualitária e não hierárquica, já que todas as culturas têm o mesmo valor. Já o historicismo do racismo admite a existência de uma assimetria de valor entre as raças que, como afirmamos anteriormente, é difícil se encontrar numa teia tão complexa de conceitos e posicionamentos.

No historicismo, a particularidade é uma entidade coletiva, como o povo, a tribo, a nação, a classe, a cultura e até mesmo a pessoa, denominada de ator social, não mais indivíduo, uma vez que, em cada espaço de que participa, assume um papel social diferente, não havendo, portanto, uma identidade unitária e estável. O historicismo não tem interesse nenhum pelo indivíduo, pois é de seu conhecimento que este pertence ao campo semântico do universalismo. A versão mais bem-sucedida do historicismo é a etnologia, muito utilizada pela antropologia e que tem colocado a cultura e seu respectivo relativismo como centrais nas análises filosófico-sociais. Temos então a cultura dos professores, a cultura dos alunos, a cultura dos catadores de lixo, a cultura dos sujeitos de determinado lugar etc. Cabe ao pesquisador das ciências humanas mergulhar na cultura de cada grupo e compreendê-la sem nunca ceder à tentação de generalizar.

Rouanet destaca que ninguém pode ser criticado por adotar o historicismo, mas este não pode se arrogar a posição de revolucionário. “Não existe pior equívoco que associar o historicismo ao pensamento de esquerda”. (ROUANET, 1993, p. 60). Assim como Pierucci (1999), Rouanet reafirma que o historicismo, expressamente multiculturalista, nasceu no solo do pensamento conservador e é verdadeiramente de direita. Opõe-se ao universal e protege um patrimônio: a propriedade, a tradição ou a ordem social. Os historicistas que se creem de esquerda combatem o universal porque se veem como agentes de dominação e não são nada novos na defesa da diferença, como já argumentamos.

Há, porém, algo importante e bastante positivo no que diz respeito ao historicismo: o método. O estudo concreto do particular impede generalizações apressadas e estimula

investigações mais profundas, mas isso nada tem de novo, pois o que seria da ciência e da filosofia se não se atentassem para o particular? Todo estudo sério leva em consideração o exame do particular para estabelecer com segurança o que é generalizável e o que não é.

O que o historicismo tem de novo é o dogmatismo da particularidade e da diferença, convertendo-as na versão mais clássica de uma ideologia, pois falseia e esconde, muitas vezes, as condições históricas e sociais que produziram a diferença. “Ele é ideológico, sobretudo, porque ao dissolver a razão e a crítica em inúmeros contextos particularistas, ele as relativiza, desativando os instrumentos intelectuais que permitem combater o mito e o poder legítimo, alvos centrais do Iluminismo” (ROUANET, 1993, p. 63)

O maior de todos os perigos é a acomodação social e subjetiva, advinda de uma interpretação superficial dos postulados historicistas. Não podemos nunca esquecer que a semiformação, cuja discussão aprofundaremos no próximo capítulo, é um fenômeno que acomete a grande maioria das pessoas de todas as classes sociais. Se todas as culturas têm o mesmo valor, se cada homem deve ser visto por si mesmo em sua singularidade, se cada comunidade deve ser respeitada em sua forma de existir, mesmo que esta seja individualmente dolorosa, não há razão em buscar uma cultura mais elevada ou saberes que lhe exijam mais como ser humano, até porque, dentro deste historicismo de índole multiculturalista, estas coisas não existem, são criações eurocêntricas de um iluminismo universalista que está obsoleto na pós-modernidade. Assim, a sociedade se conserva e, não tendo nenhuma referência de bem ou mal, de bom ou de melhor, cada um se guiará por suas próprias referências subjetivas: a irracionalidade será assim naturalizada, mediada pela dogmatização da diferença.

Apesar desta dogmatização, a diferença, enquanto conceito, assume diversos significados de acordo com o contexto discursivo. No caso específico da educação, tem uma relação sinonímica ora com a multiplicidade, ora com a diversidade. Quando evoca a multiplicidade implica atitudes de acolhimento, reconhecimento do diferente, respeitando suas particularidades como resultado de fatos históricos e sociais sobre os quais a racionalidade deve se debruçar. E, por isso, dá lugar ao movimento, à transformação das relações humano sociais em direção à solidariedade. Quando, entretanto, aspira à diversidade, traduz uma visão estática de um reconhecer da existência da diferença, mas sem implicar a transformação.

Ainda em relação ao discurso educacional no qual há a predominância do discurso do “reconhecimento” como forma de lidar com as diferentes identidades culturais, segundo Taylor:

A exigência de reconhecimento (no caso da educação). [...] adquire certa premência devido à suposta relação entre reconhecimento e identidade,

significando este último termo qualquer coisa como a maneira como uma pessoa de define, como é que suas características fundamentais fazem dela um ser humano. A tese consiste no fato de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. (TAYLOR, 1998, p. 45)

A educação, enquanto prática social e sistema, tem revelado uma preocupação com o reconhecimento correto das várias identidades, tarefa um tanto louvável. Devemos pensar, no entanto, que esta esfera é um das que mais sofrem com a semiformação, assunto que abordaremos posteriormente. A educação está imbricada em relações sociais de poder que historicamente a têm dominado, principalmente em sua forma institucionalizada, colocando-a a favor do desenvolvimento econômico e tecnológico, acima do desenvolvimento humano que seria sua maior missão. Assim, voltando-nos para a escola, principal forma institucionalizada de educação, cumpre analisar o contexto social maior que se apodera desta gama de ideias para compreender como estas se traduzem em políticas e práticas pedagógicas que se configuram no cotidiano e os efeitos formativos que produzem.

A diferença, portanto, em sua relação com a multiplicidade, constitui um conceito e uma nova racionalidade própria deste tempo, que denominamos de pós-modernidade (apesar das críticas ao termo), que vai permear a antropologia filosófica, ou seja, a concepção que se tem do homem, de suas produções e das relações humano sociais, que, por sua vez, incidirá diretamente sobre a educação enquanto processo de formação humana e sobre o currículo enquanto um artefato construído para estruturar o processo educativo.

Diferentemente da modernidade, a racionalidade pós-moderna ressignificou o processo de emancipação do homem, considerado em sua universalidade, não mais para a apropriação das genericidades humanas, ao mesmo tempo em que constrói sua individualidade, mas buscará afirmar as particularidades como forma de consciência de si, de maneira relacional, e, a partir disso, construir a emancipação como um processo contingencial de modo que se fortaleça a democracia.

Assim, no próximo capítulo, nos debruçaremos na análise da sociedade pós-moderna, que dá suporte aos mencionados fenômenos e aos desafios da educação neste contexto.

## CAPÍTULO 2

### SOCIEDADE E CURRÍCULO ESCOLAR: REFLEXÃO SOBRE A SOCIEDADE PÓS-MODERNA E A EDUCAÇÃO

Considerando a evolução do campo do currículo até nossos dias, independente da corrente teórica, uma ideia que se tornou comum entre os pesquisadores é a de que o currículo é um artefato cultural e que sua compreensão demanda um olhar analítico sobre a sociedade e a formação humana. Como já mencionado na introdução, nosso objetivo neste segundo capítulo é refletir sobre a sociedade que se configura na pós-modernidade, em cujo bojo o conceito de diferença, já abordado, emerge e passa a influenciar as reformas educativas, dentre elas, as reformas curriculares. .

Em termos de denominação, Rouanet (1987) explica que a expressão “pós-modernidade” se originou no campo estético para designar um movimento artístico que teve início no século XX. A transição desta nomenclatura para a filosofia foi feita por Habermas que a tratou como uma crise do projeto moderno de civilização que fora elaborado pelo Iluminismo. Completa Rouanet, afirmando que a modernidade econômica está morta, porque sua forma industrial, de base mecânica, foi substituída por uma sociedade informatizada, fundada na hegemonia do setor terciário, inaugurando um sistema pós-industrial. A modernidade política também está morta, pois o sistema que funcionava a partir da representatividade e por meio do jogo partidário deixou de ter sentido em função de ações denominadas “movimentos micrológicos”, que seriam movimentos enredados por grupos de interesses específicos, como os constituídos por negros, camponeses sem terra, feministas, homossexuais outros vários que desenvolvem um poder capilar, que não está mais localizado no Estado, e , sim, nos mais íntimos espaços da vida cotidiana. Por fim, a modernidade cultural também foi a óbito, em todas as suas manifestações, tanto nas ciências, quanto nas artes ou na filosofia.

A ciência moderna se baseava em “grandes narrativas”, com o discurso iluminista da emancipação pela revolução ou pelo saber, ao passo que a pós-moderna se legitima pela “paralogia” e pela pragmática da própria atividade científica; a filosofia moderna transfigurava o mundo moderno através de grandes sínteses especulativas, enquanto a pós-moderna combate inflexivelmente todas as ilusões da modernidade: a estética moderna buscava

chocar, subverter, inovar, enquanto a pós-moderna se manifesta pela extinção das fronteiras entre arte popular e erudita, pelo fim da figura do artista genial e da compulsão vanguardista de criar linguagens originais e por uma tendência “historicista”, resultante do esgotamento de todos os paradigmas, que leva o artista a recorrer ao pastiche, à “citação” de obras passadas. (ROUANET, 1987, p. 21)

Os sintomas descritos por Rouanet revelam uma crise do pensamento ocidental que passou a questionar, a partir do século XX, as noções clássicas e universais de homem, de verdade, de ciência e de moral. A crise que abalou os cânones da racionalidade moderna também pode ser sentida no âmbito social, que se observou em meio a um progresso científico e tecnológico jamais visto, mas que, ao mesmo tempo, teve de lidar com tragédias e sofrimentos que acometeram os homens em massa e individualmente, com a destruição, em larga escala, da natureza e, principalmente, com a indiferença da sociedade, no que tange a muitos desses acontecimentos.

Assim, iniciamos a discussão do capítulo, apontando o fenômeno da pós-modernidade em uma sociedade marcada pela barbárie. Em seguida, procuramos compreender como esta pós-modernidade influencia os processos formativos do homem, ou seja, pela educação entendida neste capítulo em sua forma genérica e não institucionalizada na escola.

## **2.1 A vida entre a incerteza e a barbárie na pós-modernidade**

A pós-modernidade apresenta rupturas e continuidades com a modernidade e não há um consenso entre os pensadores sobre como defini-la o que, por si, representa um reflexo do estado de espírito, mais que uma realidade consolidada. Mesmo não sendo exequível uma definição exata, é possível identificar alguns aspectos objetivos que caracterizam este período. Em termos da vida social cotidiana, dois deles são bastante perceptíveis na pós-modernidade: a barbárie e a incerteza.

Para Adorno (2000), a barbárie significa que, ainda que estejam em uma civilização com alto nível de desenvolvimento tecnológico e científico, as pessoas se encontram atrasadas em termos do desenvolvimento de sua subjetividade, pois estão tomadas por uma agressividade primitiva, um impulso de destruição. Mesmo quando se tem acesso a graus elevados de instrução e a boas condições de existência material, a sociedade tem se visto mergulhada em um processo autodestrutivo. Objetivamente, constatamos este estado com facilidade na vida cotidiana em que os muros das casas estão cada vez mais altos, isolando as pessoas umas das

outras; a miséria em um país contrastando com a epidemia de obesidade em outro; desastres ambientais e mudanças climáticas causadas pela incessante destruição da natureza; países batendo recordes de produção de bens e, ao mesmo tempo, sendo recordistas de consumo de antidepressivos. Estes são apenas alguns indicadores que demonstram a distância da sociedade do processo de esclarecimento e de emancipação que se esperava com o avanço do conhecimento.

Rouanet (1993) argumenta que a barbárie está calcada na crise do projeto civilizatório moderno, cujas bases eram a universalidade, a individualidade e a autonomia ou emancipação.

A universalidade significa que ele (o projeto civilizatório) visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo a sua crescente individuação. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários a sobrevivência material. (ROUANET, 1993, p. 9)

A partir dessa síntese didática feita por Rouanet, observamos que os conceitos de universalidade, individualidade e autonomia estão interligados em algo maior que é o conceito de homem. A concepção de um homem universal está sendo desconstruída por uma grande onda de particularismo de todas as ordens – nacionais, culturais, religiosos, raciais, sexuais. Observam-se, então, nacionalismo, feminismo, movimento em defesa da comunidade LGBTI e *queers*<sup>7</sup>, negros, pessoas com deficiência, pessoas acometidas de certas doenças, movimentos religiosos dos mais diversos credos e outros tantos que vão emergindo por todos os cantos do planeta, que acentuam não só as diferenças que caracterizam a humanidade, mas as tornam motivação, algumas vezes, para empreender um estado de acirramento agressivo e até bélico em alguns momentos, entre esses vários grupos.

O universalismo é um dos fundamentos do pensamento iluminista, correspondente a uma qualidade da natureza humana. Explica Ortiz (2015) que os pensadores dos séculos XVII e XVIII divergiam sobre variados assuntos, como a passagem do estado selvagem para a vida em coletividade, a mais adequada forma de governo dos povos (democracia, despotismo,

---

<sup>7</sup> LGBTI é a sigla de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros e intersexuais. Em uso desde o final dos anos de 1990, o termo é uma adaptação de LGB, que era utilizado para substituir o termo gay para se referir à comunidade LGBTI no fim da década de 1980. E *queers* é uma palavra de origem inglesa que significa “estranho” e que se refere ao grupo de pessoas que, de alguma forma, fogem ao padrão heteronormativo.

monarquia), a hierarquia das raças e a origem da linguagem, mas tinham todos como princípio “o homem”. Em resumo, uma categoria abstrata que seria a matriz de toda a sociedade, independentemente da forma como ela se autogoverna ou se estrutura. As temáticas de interesse do humanismo das luzes refletiam a intenção de captar o momento em que, definitivamente, o homem deixa o estado de animalidade para assumir-se como humano, quando inquestionavelmente sua universalidade se manifesta. Apesar das diferenças históricas, culturais e sociais, o traço unificador que corresponde ao conceito de homem era um denominador comum nas teorias que se processaram nesse contexto histórico.

Na mesma linha da universalidade do conceito de homem, os filósofos iluministas se esforçaram para promover uma ciência da moral que se pretendia tão objetiva e universal quanto os estudos das ciências físicas e biológicas. Para isso, caberia ao pensamento deslindar a lógica das leis constantes que regem as relações humanas, um saber desvinculado dos dogmas religiosos, pautado na razão, capaz de emancipar o homem e de produzir a tão sonhada liberdade. Ortiz (2015) esclarece que havia uma compreensão de que os fenômenos da natureza se repetiam invariavelmente, diferente dos fenômenos sociais, embora, em ambos, a noção de leis reguladoras fosse aplicável. A diferença estaria na natureza e na abrangência dessas leis, posto que, nos fenômenos naturais, as leis seriam mais rígidas e objetivas, enquanto que, em relação aos fenômenos sociais, seriam mais genéricas e suscetíveis às exceções. Os iluministas se moviam para descobrir essas leis e mobilizá-las a fim de tornar o homem feliz, livrando-o do sofrimento. Esta passagem de Rousseau (2002) demonstra este intento:

Mas, enquanto não conhecermos o homem natural, é inútil querermos determinar a lei que recebeu ou a que convém melhor à sua constituição. Tudo o que podemos ver muito claramente em relação a essa lei é que, para que seja lei, é preciso não só que a vontade daquele que ela obriga possa submeter-se a ela com conhecimento, mas ainda, para que seja natural, que ela fale imediatamente pela voz da natureza. (ROUSSEAU, 2002, p. 19)

Os iluministas também se interessavam, ao contrário do que se poderia imaginar, pela diversidade das culturas e dos povos. Eram ávidos leitores de relatos de viagens e refletiam sobre esta diversidade. O diverso, porém, só era considerado enquanto tradutor da universalidade do homem, propiciando generalizações sobre um conjunto historicamente diversificado, mas filosoficamente homogêneo: a humanidade. Toda a legislação e as políticas destinadas a amparar a população, que se processaram no ocidente até o século XIX, essencialmente versaram sobre o homem genérico, dotado de uma moral universal.

No século XX, este universalismo foi colocado sob suspeita, sendo indagado sobre sua legitimidade no que tange à extensão de seus estatutos para toda a humanidade, e, desde então, estabeleceu-se um mal-estar, uma vez que nem todos os povos ou pessoas se enquadravam nesses estatutos. A revolução digital, o progresso dos meios de comunicação, os movimentos multiculturais, a complexificação da produção para atender às diferentes necessidades de consumo e a globalização, que tem forçado uma cultura planetária, têm, em conjunto, causado uma sensação de desconforto na medida em que aquelas raízes simbólicas e culturais que uniam as pessoas de um determinado lugar e que lhes conferiam um sentimento de segurança e de pertencimento parecem não ter mais sentido, tornando-se inexpressivos frente a uma cultura massificada.

A própria noção de tempo e espaço adquiriu novos sentidos em função da velocidade de resposta às demandas humanas que a tecnologia digital tem proporcionado, o que parece gerar uma angústia na medida em que temos a sensação de que estamos sempre obsoletos, atrasados em relação aos avanços do conhecimento e do progresso e que, por mais que os persigamos, parecem sempre estar à nossa frente.<sup>8</sup>

Instala-se, assim, um paradoxo sobre “o universal”, na medida em que, de um lado, o contexto histórico já descrito parece nos aproximar. Afinal, a globalização, para além de uma forma econômica, define-se pela queda das barreiras geográficas, culturais e de comunicação; mas, de outro, enquanto categoria política e filosófica, perde em densidade e convencimento diante das diferenças culturais que tentam resistir à massificação. Ressurge, dessa maneira, um debate que não é novo sobre o relativismo cultural, mas com novos elementos. Agora

ele está associado às reivindicações identitárias, ao multiculturalismo, aos direitos indígenas, valorizando a diversidade cultural como traço essencial das sociedades humanas. Vivemos uma mudança de humor dos tempos. As qualidades positivas, antes atribuídas ao universal, deslocam-se para o “pluralismo” da diversidade. (ORTIZ, 2015, p. 9)

O que Ortiz denomina de humor dos tempos, Rouanet (1987) nomeia de uma onda de irracionalidade que acometeu o mundo no século XX e tirou dos homens as ferramentas de resistência, uma vez que estas seriam frutos da razão. É esta irracionalidade, segundo o autor,

---

<sup>8</sup> Dunker (2015) explica que a dependência digital será um dos grandes males psíquicos a serem combatidos na pós-modernidade. A necessidade exacerbada de estar constantemente conectado a redes sociais, bem como de possuir os aparelhos mais avançados tecnologicamente, que são lançados, constantemente no mercado, pode levar as pessoas a um estado patológico de ansiedade. Alerta também que esta desordem psíquica tende a isolar as pessoas e produzir universos simbólicos que podem levar à depressão, à insônia e a outros sintomas mais graves.



o motivo do desconforto citado por Ortiz, uma vez que nossas referências de verdade, como resultado da razão e como caminho a percorrer pela humanidade, não têm mais a clareza de outrora, visto estarem fincadas na subjetividade, submetidas às paixões de cada indivíduo ou do grupo que representa ou ao qual pertence. As próprias instituições, que ainda trazem algum estatuto de racionalidade, têm cedido à antirrazão, na proporção em que vivenciam, sem impor muitas barreiras, a desconstrução de um dos elementos mais importantes de sua estrutura: a hierarquia de autoridade. Assim, em vários setores assiste-se a manifestações que sabotam a razão com o discurso antiautoritário que apregoa uma liberdade abstrata, haja vista que sua forma não tem uma definição exata do que isso seja ou signifique e toma qualquer manifestação de autoridade como sinônimo de repressão. É o caso de muitas famílias que demonstram uma incapacidade de educar seus jovens, já que tal processo supõe a existência de uma autoridade cujo poder existe em função da maior experiência. É, também, o caso dos professores, que recebem esses jovens nas escolas, e o caso da língua culta, além dos demais saberes acadêmicos, que sofrem com o discurso anti-imperialista que sabota a razão a pretexto de defender a autenticidade dos saberes nacionais e de valorizar a cultura popular.

Rouanet (1987) afirma que a apropriação irracionalista tem atuado como uma sombra maldita sobre o pensamento ocidental, colocando a razão como contrária à vida. Para o autor, há um anti-iluminismo cego que busca separar o polo da vida e o polo da teoria. De um lado, está o concreto e o autêntico da vida, que quer se libertar e com caráter particular; do outro, está o universal, abstrato, inerte, cheio de leis e normas centradas na razão, que, na concepção dos irracionalistas, querem castrar a vida. Esta, agora inimiga, fora antes fundadora da natureza do homem, considerada instrumento do esclarecimento, capaz de conduzir a humanidade à eleição do bem comum, superior à vontade individual desregrada e promotora do progresso da humanidade e que levou o homem a um nível de desenvolvimento sem precedentes.

É preciso, contudo, reconhecer que a razão passou por mudanças que a desviaram do projeto da emancipação humana para se tornar instrumento central do progresso tecnológico, o que justifica, em parte, o surgimento desse irracionalismo na pós-modernidade. Horkheimer explica que

parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação das massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanhada de um processo de desumanização. Assim, o progresso

ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem. (HORKHEIMER, 2002, p. 7).

Horkheimer analisou a razão, em suas dimensões subjetiva e objetiva, e empreendeu uma crítica ao domínio da razão subjetiva que acometeu a humanidade a partir do final do século XIX, acentuando-se no século XX e culminando na manipulação predadora da natureza e do próprio homem. Explica o filósofo que os grandes sistemas filosóficos tais como: o platônico, o aristotélico, o escolatismo e o idealismo alemão foram todos criados a partir de uma concepção objetiva da razão. Isso significa que o grau de racionalidade de uma vida humana poderia ser determinado segundo sua harmonização com um sistema que envolveria todos os seres, incluindo o homem e suas necessidades de autopreservação, numa perspectiva universal. A estrutura objetiva da razão é que determinaria as ações individuais. Em outras palavras, qualquer ação, pensamento ou decisão individual consideraria esta totalidade como princípio ético. A ênfase da razão objetiva está nos fins e não nos meios. Ancora-se nos conceitos e em sua realização, como é o caso do bem supremo da humanidade ou da emancipação do homem como destino, ou, dito de outra forma, a razão objetiva opera com objetivos que possuem fins em si mesmos, sendo discernentes. A razão, neste caso, é um princípio inerente à própria realidade, daí sua objetividade. Importante ressaltar que a razão objetiva não nega a razão subjetiva, apenas a considera como expressão parcial e limitada da razão universal.

A razão subjetiva se aproxima daquilo que o senso comum conceberia como razão, isto é, como “o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento” (HORKHEIMER, 2002, p. 9), corresponde à coordenação de procedimentos de cálculo, de domínio técnico que atende a finalidades subjetivas, ou seja, aos interesses de autopreservação do indivíduo isoladamente ou da comunidade que garante a sua subsistência. A razão subjetiva atrela os atos aos seus propósitos que não possuem um fim em si mesmos. Está implícito, na razão subjetiva, um pragmatismo que determina a validade de um comportamento, de uma decisão, de acordo com interesses pontuais, não entrando em questão a totalidade objetiva. Nesta lógica, inseriu-se também a produção científica.

A ciência iluminista, seguindo pelos trilhos da razão objetiva, era concebida como algo autorreferente, atividade nobre, desinteressada, sem função pré-estabelecida, cuja grande motivação era tirar o homem das trevas da ignorância e torná-lo senhor do mundo. A ciência, na pós-modernidade, distanciou-se da razão objetiva e converteu-se em uma espécie de mercadoria virtual, considerada a maior produtora de riquezas na atualidade. Imbuída da razão

subjetiva, tornou-se um conjunto de mensagens possíveis de serem traduzidas em informações quantificáveis que podem ser armazenadas em dispositivos para serem comercializadas. Nas palavras de Lyotard,

o que vem se impondo é a concepção de ciência como tecnologia intelectual, ou seja, como valor de troca e, por isso mesmo, desvinculada do produtor (cientista) e do consumidor. Uma prática submetida ao capital e ao Estado, atuando como essa particular mercadoria chamada força de produção. (LYOTARD, 1993, p. 10)

A ciência, assim, deixa de ser uma produção objetiva para ser uma produção particular com caráter de mercadoria, não sendo, portanto, extensiva a toda a humanidade. A renúncia da razão objetiva em julgar a vida e as formas de expandi-la, como é o caso da ciência e da tecnologia, levaram a um estado de barbárie, de desvalor do humano diante de bens tangíveis, uma vez que o homem, coisificado, ajustado ao sistema, não vê a necessidade de cultivar em si os valores espirituais, que o sensibilizariam para o outro, para os males do mundo, para o sofrimento alheio, para os elementos éticos e estéticos que enriqueceriam sua experiência. O que se vê são os movimentos da razão que se guiam pelos imperativos hipotéticos kantianos, que julgam os atos mediante o retorno para a auto conservação. É a vulgata “cada um por si”. Daí que se justifica, entre outros relevantes fatos, o surgimento de vários grupos sociais constituídos em torno de interesses específicos que tentam convencer uns aos outros de suas necessidades e direitos. Ora pautam-se em critérios históricos, como é o caso dos movimentos raciais, ora em critérios de gênero, como é o caso do movimento feminista, ora caracterizam-se por critérios de eficiência, que têm como exemplo os movimentos que defendem pessoas com deficiência e outros tantos que se multiplicam. Diante do estado em que se encontra a razão, são todos movimentos legítimos.

Razão objetiva e razão subjetiva sempre caminharam juntas na história. A primeira associada à ética e à universalidade; e a segunda, relativista e técnica, é capaz de avaliar a relação dialética entre os fins e os meios, ou entre o universal e o particular. O que se assistiu a partir do século XIX, entretanto, foi a predominância da segunda sobre a primeira como resultado do desencantamento do mundo e do progresso tecnológico que aprofundou o domínio sobre a natureza e o homem. A crise atual da razão, como explica Horkheimer (2002), consiste no fato de que, até certo ponto, o pensamento se tornou incapaz de conceber a totalidade objetiva em si, ou mesmo começou a negá-la como ilusão, como um idealismo irrealizável e apoiou-se em sua forma subjetiva e instrumentalizada.

A expressão “desencantamento do mundo” foi cunhada por Max Weber (2000) para designar o processo de racionalização que marcou a modernidade fazendo relação à dissolução dos elementos mágicos do pensamento, ou “desmagificação do pensamento”, que, por sua vez, foi se desvinculando do contexto religioso, e assumindo cada vez mais uma consistência sistemática e também naturalística, ou seja, científica.

Bacon e Descartes propuseram os meios racionais de emancipação do homem sobre a natureza e dos domínios que fogem ao âmbito do racional. Conhecer, para ambos, significava dominar a realidade. A passagem da submissão à natureza para sua dominação é que caracteriza a mudança para a modernidade.

Descartes pretendia integrar, de forma total e unitária, o saber humano, vinculando os empreendimentos teóricos com sua respectiva aplicação prática. Bacon tinha o mesmo objetivo e defendia que, desta forma, o homem chegaria à felicidade. Para Descartes, o conhecimento teórico poderia ser dividido em três segmentos ou dimensões: a mecânica, a medicina e a moral. As artes mecânicas exerceriam o domínio técnico; a medicina extingiria as doenças e prolongaria a vida, e o domínio das paixões para dar vazão à razão promoveria serenidade ao espírito. A história, no entanto, demonstrou uma incompatibilidade entre a autonomia da razão e a conquista da felicidade. Tanto para Bacon, quanto para Descartes, nada poderia se opor ao avanço da razão, visto que, na própria organização racional do saber, estava incluído o bem-estar da humanidade em todos os sentidos, ou seja, a própria felicidade. “Isto nos coloca diante de um problema singularmente difícil: explicar como a história encarregou-se de tornar falso algo que o pensamento instituiu como verdade.” (SILVA, 1997, p. 8)

Assim, conhecer a natureza e colocá-la a serviço do homem por meio da técnica é uma tarefa racional instrumental. Cumpre ressaltar que pensar a que finalidades estes meios devem servir é função da racionalidade prática, objetiva. Assim, em um projeto autêntico de emancipação, as duas dimensões precisam estar em consonância, mesmo observando-se suas diferenças. Dominar a natureza neste sentido é, portanto, colocá-la em consonância com as finalidades humanas. Descartes, no entanto, em seu processo de suscitar eternas dúvidas, definiu como essencial determinar um princípio irrefutável para não se regredir à oscilação entre sensível e inteligível. Assim, estabelece unidade da razão por meio da identificação entre método e objeto: um tipo de objeto requer um só método que o depure. Somente os seres que pudessem ser conhecidos, ou tomados como objetos, poderia ser conteúdo da razão. Deus, amor, alma não entram neste elenco de possibilidades. Silva (1997) afirma que o conhecimento evidente supõe a redução da diversidade de conteúdos a uma uniformidade intelectual. “De

alguma maneira, é preciso extrair da diversidade a unidade, para que haja correspondência entre método e objeto” (SILVA, 1997, p. 2). A isso Adorno e Horkheimer (1985) denominaram de matematização do mundo, pois se trata de um só método para um só objeto para um só possível resultado. A expansão deste modelo levou a humanidade ao avanço científico e técnico e ao reconhecimento dos conhecimentos conformados ao modelo da objetividade físico-matemática como verdade. Assim, o esforço de racionalizar a natureza produziu seu “desencantamento”.

A razão subjetivada precisou ser formalizada, isto é, para se chegar o mais próximo possível de qualquer pretensão de verdade, foi preciso instituir e empregar métodos, logicamente comprováveis e recursíveis, que removessem quaisquer formas de interferência de elementos não-intelectuais, como as emoções conscientes ou inconscientes que pudessem levantar dúvidas ou criar barreiras à consecução dos objetivos previamente estabelecidos e sem fim em si mesmos. Assim, a produção de conhecimento em variadas áreas passou a necessitar constantemente de comprovação sistemática que eliminasse, ao máximo, os traços pessoais dos resultados para ter validade. No âmbito das relações sociais e das instituições, a formalização e a impessoalidade também se tornaram critérios de eficiência e de “democracia”, uma vez que um tratamento dado a todos, de igual forma, não tende, teoricamente, a privilegiar ninguém. Ao contrário, garante a todos o mesmo tratamento e as mesmas oportunidades. Na verdade, o que se criou foi um aparato burocrático frio, emaranhado em um pensamento guiado pelo cálculo, pela eficiência técnica e pelo pragmatismo que passou a preponderar socialmente. E, neste sentido, Horkheimer avalia a consequência da primazia da razão subjetiva sobre a razão objetiva na condução da sociedade da seguinte forma:

A razão jamais dirigiu verdadeiramente a realidade social, mas hoje está tão completamente expurgada de quaisquer tendências ou preferências específicas que renunciou, por fim, até mesmo à tarefa de julgar as ações e o modo de vida dos homens. Entregou-se à sanção suprema dos interesses em conflito aos quais nosso mundo parece estar realmente abandonado. (HORKHEIMER, 2002, p. 15)

A razão universal e objetiva hoje se encontra na defensiva, acusada de ser uma espécie de delírio metafísico e de ter ficado obsoleta, assim como a modernidade que a gerou. Sobre o envelhecimento da modernidade e sua relação com a razão em crise, Rouanet afirma:

Os grandes mitos oitocentistas do progresso em flecha e da emancipação da humanidade pela ciência ou pela revolução são hoje considerados anacrônicos; a razão, instrumento com que o iluminismo queria combater as trevas da superstição e do obscurantismo, é denunciada como principal

instrumento de dominação. Há uma consciência de que a economia e a sociedade são regidas por novos imperativos, por uma tecnociência computadorizada que invade nosso espaço pessoal e substitui o livro pelo micro, e ninguém sabe ao certo se tudo isso anuncia uma nova Idade Média ou uma Renascença. (ROUANET, 1987, p. 230).

O estado de crise e de incerteza fica claro nessas palavras, uma vez que a razão não cumpriu sua promessa. A razão subjetiva é que está no comando, submetendo a humanidade. As grandes teorias modernas, criadas em torno de uma racionalidade objetiva, que nos davam suporte para compreender e julgar o mundo e os outros homens, segundo critérios éticos e universais, perderam em grande medida sua validade.

Outro traço da pós-modernidade, que se relaciona à crise da razão, está no conceito de verdade universal que vinha implícito nestas mencionadas teorias, que Lyotard (1983) denominou de “as grandes narrativas da modernidade”. A partir do final do século XIX, a verdade, as ciências e a filosofia, como campos de conhecimento que a produziam, sofreram substancial alteração. Inicialmente, em função da relação desequilibrada entre razão subjetiva e razão objetiva. A ciência (imbuída da primeira) entra em confronto, questionando a validade pragmática dessas grandes narrativas (imbuídas da segunda), desqualificando-as. E, nesse contexto, a verdade perde seu estatuto de certeza para assumir a condição de resultado da *performance* de um discurso.

A figura do narrador onisciente, que revelava um *telos* para onde caminhava a humanidade, perdeu legitimidade na medida em que este buscava a verdade metafisicamente no âmbito do espírito objetivo. Na pós-modernidade, considera-se que não existe a verdade, mas aquilo ou a ideia do que é eficiente. Dito de outra forma, uma vez estabelecido um objetivo, que é atingido com eficiência por um procedimento específico, ou conjunto de procedimentos, é determinada a validade de qualquer proposição. Considerando o exposto, não há verdade e nem uma preocupação com sua existência. Há o que leva à eficiência. Um critério de caráter pragmático e utilitarista.

A ciência, antes representante máxima da verdade, entra em crise e se torna um discurso entre muitos outros que prova sua eficiência, mediante um desempenho convincente, que transcende o terreno da lógica, pois se espera que possa atingir também o âmbito subjetivo, emocional, e fazer sentido no cotidiano, nas microrrelações.

A “crise” do saber científico, cujos sinais se multiplicam desde o fim do século XIX, não provém de uma proliferação fortuita das ciências, que seria ela mesma o efeito do progresso das técnicas e da expansão do capitalismo. Ele procede da erosão interna do princípio de legitimação do saber. Esta erosão

opera no jogo especulativo, e é ela que, ao afrouxar a trama enciclopédica na qual cada ciência deveria encontrar seu lugar, deixa-as se emanciparem. (LYOTARD, 1993, p. 71)

Enquanto discurso, a ciência não tem mais a legitimação de outrora, pois está agora submetida a um grupo de regras de caráter formal e axiomático que passa constantemente por avaliações e discussões entre *os* expertises sobre sua validade, que, por isso, também assume um caráter político.

Ainda sobre os jogos discursivos, a sociedade e a vida passam a ser definidas por uma rede monstruosa de enunciados denotativos (descritores da realidade), prescritivos (formuladores de recomendações e normas, como é o caso do currículo escolar), expressivos (tradutores dos estados emocionais) e imperativos (tradutores de ordens). A vida passa a ser definida pelos critérios de eficiência, estabelecidos mediante resultados esperados num processo dinâmico de confronto de uma variedade de discursos. É um fervilhar de multiplicidades e particularismos de enunciados, avesso a todo e qualquer discurso totalitário, universalista, não sendo possível, portanto, uma moral universal, nem mesmo uma ciência universal. Todos os setores da vida humana passam a ser constructos discursivos e as relações que se estabelecem no interior de cada setor, ou mesmo entre os setores, são jogos de linguagem. Não há certezas, não há segurança, não há ideais, não há verdades a nos guiar, mas sim enunciados. Não temos mais uma razão objetiva, mas a lógica dos argumentos que convencem e conformam as pessoas.

Outro aspecto da vida pós-moderna, destacado por Rouanet (1987) e que também reflete a crise da razão, é a desvalorização da alta cultura em nome de um populismo cultural que se autodenomina como antielitista e avesso ao eurocentrismo. Heller e Fehér (2002) explicam que realmente o “projeto Europa” está obsoleto, até mesmo dentro da própria Europa, e hoje é objeto de questionamento sobre sua velha concepção de ser superior às outras culturas. Na África, na América e em alguns países asiáticos, o populismo antielitista assumiu a tarefa de expurgar a cultura europeia, ou eurocêntrica, considerada alta cultura, em nome de uma cultura local, particular que passa a ser tomada em um sentido afirmativo e não como objeto da crítica, ou mesmo como resultado da produção histórica. Ao invés de promover o acesso de todos, o populismo cultural tem privado os indivíduos da alta cultura e inocentado a cultura de massa, confundindo-a com cultura popular. Desaparece a ideia de que as teorias estrangeiras devem ser filtradas, analisadas criticamente, e permanece a máxima de que devem ser expulsas. A falta de acesso da população a essas teorias tem produzido outro sintoma de caráter epistemológico, uma vez que, sem se apropriar de categorias teóricas fundamentais para a leitura da realidade,

a prática tomada isoladamente em seu contexto de produção torna-se a base para formação de modelos cognitivos ajustados à realidade. A prática, neste sentido, é tida como algo legível a olho nu, sem necessidade de uma teoria, ou algo inerente à própria prática, aguardando o momento de ser descoberta ou extraída.

Esse praticismo ativo, que se apropria superficialmente dos objetos, começa a ocupar o lugar do verdadeiro conhecimento adquirido após anos de estudo, de pesquisa e de reflexão. Mata-se o potencial dialético, próprio do confronto teoria e prática, em nome de um irracionalismo extremista, pautado na prática pela prática, que tem impedido o avanço do esclarecimento. No Brasil, em especial, esta postura tem levado a sociedade a um anti-intelectualismo, a um obscurantismo beligerante contra as formas de saber produzidas nas instituições de nível superior e pelos intelectuais, como afirma Duarte (2016). O problema desta postura é a fragilização tanto epistemológica quanto moral das consciências, principalmente dos jovens que estão iniciando a vida adulta, e, desta maneira, se veem abertos à assimilação de qualquer discurso que prometa enriquecimento sem trabalho e sem esforço, prazer sem responsabilidade ou mesmo que os convença de que buscar uma cultura letrada, de alto nível intelectual, não é um caminho necessário, tão pouco viável, posto que, nesta concepção, a prática preencheria todas as necessidades gnosiológicas. “Desvalorizar a alta cultura é a forma mais segura de extinguir a consciência crítica, pois é ela que alimenta a reflexão questionadora e a vontade de transformar o mundo.” (ROUANET, 1987, p. 19).

Pode-se pensar que nem tudo está tão ruim. Afinal, temos um progresso científico e tecnológico que conseguiu tirar o homem do planeta e lançá-lo ao espaço, muitas doenças já não assombram a humanidade, a medicina prolongou a vida a ponto de os órgãos de uma pessoa, ou de animais, poderem ser repassados a outras, de um bebê poder ser gerado em um tubo de ensaio antes de ser introduzido no corpo da gestante. Muitas páginas seriam necessárias para listar todas as conquistas científicas, principalmente do último século.

Adorno (1995), no entanto, questiona este estado de progresso, suspeitando de sua legitimidade para representar a evolução da sociedade, uma vez que a barbárie continua a assombrar a humanidade. Para o autor, a sociedade evoluída é aquela que pode proporcionar a todos os seus membros, individual e coletivamente, o desenvolvimento de todas as suas capacidades, seja no âmbito epistemológico, seja no ético e no espiritual. Nem sempre o progresso no desenvolvimento de instrumentos de complexa tecnologia ou de aquisição de habilidades e saberes corresponde ao progresso humano, que, por sua vez, seria imune à barbárie.



Mas o que se constata é que a barbárie tem encontrado grande fertilidade em meio a tantos avanços técnicos, alimentada pela incerteza, pela ignorância, pela razão subjetiva, pela frieza dela decorrente e pelo individualismo que se aprofunda em detrimento da formação da individualidade.

A individualidade é definida por Horkheimer como uma singularidade socialmente mediada, ou seja, o que somos, como nos concebemos e como agimos está relacionado, em grande medida, à sociedade na qual nos encontramos. Na pós-modernidade, o indivíduo caiu em declínio, uma vez a ação educativa dos adultos, representada antes pela autoridade do pai, permitia a formação de um espírito livre em indivíduos que conseguiam estabelecer projetos de vida, considerando suas potencialidades e a totalidade social e, além disso, também conseguiam avaliar em si próprios as razões dos fracassos e das perdas que são comuns na vida de qualquer pessoa, sem atribuí-las a terceiros ou a causas sociais. Esta autoridade, acusada de opressiva, tem se enfraquecido e os indivíduos têm se concebido como átomos sociais, isolados e autocentrados que fortalecem cada vez mais a hegemonia da razão subjetiva.

Sennett (2014) afirma que o estado de espírito pós-moderno possui uma tendência a premiar o individualismo e negligenciar a formação da individualidade, além de criar um clima propício à corrosão universal do caráter, uma vez que as justificativas de todo ato se encontram no próprio sujeito, em suas ambições, em sua história, seus desejos, em suas doenças físicas ou psíquicas, em sua própria condição econômica, dentre outros motivos. Eis que a imagem que melhor representa o individualismo no atual contexto é, segundo Lasch (1983), o “Adão Narcísico”, corcunda de tanto olhar para o próprio umbigo. O Adão narcísico é alguém que apresenta ocasionalmente ilusões de onipotência e espera dos outros a confirmação narcísica da própria autoestima. Aparenta uma libertação dos vínculos familiares e institucionais, embora isso não o torne mais autônomo ou orgulhoso da própria individualidade. Ao contrário, ele alimenta a insegurança, que só pode ser vencida, captando, na atenção dos outros, o reflexo de seu “eu grandioso”, ou aproximando-se de quem goza de carisma, fama e poder. A expansão atual da burocracia o favorece, considerando que esta cria uma rede fechada de relações interpessoais, premia a capacidade de socialização e alimenta a ganância e o egoísmo desenfreados. Ao mesmo tempo, este Adão da atualidade nega toda e qualquer forma de autoridade patriarcal e, portanto, enfraquece o superego social, representado outrora pela autoridade dos pais, dos professores e dos sacerdotes. O declínio desta autoridade institucionalizada cria, aparentemente, uma sociedade permissiva, que, na verdade, favorece a formação de indivíduos rígidos e punitivos que, na ausência de proibições sociais claras,

extraem energia psíquica em grande parte de impulsos destrutivos e agressivos inconscientes, os quais, todavia podem, em determinadas condições, extravasar-se sem controle. O Adão narcísico tende a se colocar para si mesmo como vítima da sociedade quando esta não o favorece e, se não for interpelado por um processo formativo com limites claros, que lhe garantam a interiorização de valores e de modelos de comportamento socialmente respeitados, tende a desenvolver um ego infantil, grandioso, vazio, autocêntrico, vitimizado, incapaz de tolerar frustrações e suscetível a transferir para o exterior seus conflitos, esperando que o ambiente mude para atendê-lo.

Esse individualismo pende para a geração de um clima social de insegurança, uma vez que o “eu” se tornou a medida de todas as coisas. Somos muitos “eus” nos esforçando para convencer e fazer valer nossos interesses sobre os interesses dos outros. A sociedade pós-moderna e a razão subjetiva, que nela predomina, inclinam-se a alimentar o narcisismo dos indivíduos na medida em que os incentiva a colocar em primeiro lugar seus desejos e projetos pessoais em detrimento das demandas objetivas.

Em suma, estamos vivendo nas incertezas da pós-modernidade, um momento que, segundo Heller e Fehér (2002), não pode ser classificado como um período histórico, nem como tendência cultural ou política com características definidas. Está mais para um tempo/ espaço dentro da própria modernidade, marcada por um estado de espírito que se caracteriza por grandes conquistas científicas e tecnológicas paralelas à destruição em larga escala da natureza e à falta de respostas (afinal não há verdade) éticas aos grandes conflitos humanos.

A saída, como afirmam Rouanet (1987) e Adorno (2000), dentre outros, está na própria razão que precisa se livrar da hipoteca irracionalista e se assumir como crítica não só do mundo, mas de si mesma, convertendo-se em força histórica para criar fatos sociais opostos a esta realidade de incerteza e barbárie, uma vez que os fatos sociais só mudam com outros fatos sociais.

## **2.2 Cultura e educação em tempos obscuros**

“Que Aushwitz não se repita!” Este é um imperativo de Adorno que leva à reflexão de que, apesar de todos os horrores do holocausto, ainda não há uma suficiente sensibilização em termos de sociedade para que eventos desta natureza, marcados pelo ódio, pelo preconceito, pela intolerância e pela perversidade não aconteçam novamente. A ameaça de uma nova ocorrência continua a assombrar a humanidade em função do estado de barbárie que, cada vez

mais, se aprofunda. Concordamos com Adorno que afirma ser esta uma meta educacional que deve superar qualquer outra, e, se considerarmos o estado irracional que se instalou na pós-modernidade, não podemos descartar esta possibilidade.

Aushwitz é hoje um museu de horrores, cujo objetivo é estimular a humanidade a refletir sobre suas causas, transcendendo questões políticas e econômicas para também buscar as razões de caráter subjetivo que permitiram que um povo culto e educado como os alemães aderisse ao nazismo. É compreensível que Adorno confira à educação esta responsabilidade, uma vez que trata do processo de formação humana, o que, por lógica, nos leva a deduzir que não nascemos humanos, tornamo-nos humanos via processo de educação. Como afirma Kant,

Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele. (KANT, 2015, p.8)

Dito de outra forma, o humano, diferentemente dos outros animais, precisa se reproduzir não só biologicamente, mas também em sua dimensão histórico-antropológica, necessitando, para isso, de um processo que garanta a transmissão do legado cultural, que agregue saberes e valores ao comportamento das novas gerações. Portanto, os alemães não desenvolveram seu ódio aos judeus e sua predisposição à adaptação ao nazismo da noite para o dia: foram educados nesse sentido.

Se quisermos, enquanto sociedade, que Aushwitz realmente não se repita, precisamos investigar e problematizar os processos formativos culturais que acontecem em vários espaços, não só na escola, mas também na família, na mídia, nas mais variadas instituições e nas relações sociais, a fim de resguardar a humanidade da barbárie que vem se aprofundando. As diversas fontes de informação e de transmissão de valores possuem, de alguma forma, intencionalidades formativas uma vez que desejam que seus receptores sejam sensibilizados no sentido de incorporar novos comportamentos em relação às outras pessoas e aos fatos da vida. Em conjunto, as instituições e as pessoas que delas participam compartilham dessas finalidades, desses valores e exercem uma força coercitiva sobre os membros da sociedade, principalmente os mais novos, no sentido de integrá-las pelo processo de adaptação. Assim, compreender a educação em seu sentido mais amplo, como processo formativo, supõe entender e questionar essas intencionalidades, como elas estão racionalmente arranjadas e os valores a elas atrelados.

A racionalidade iluminista colocou para a educação uma segunda tarefa, que foi a de promover o esclarecimento e levar o homem à emancipação. Empregamos aqui o conceito de esclarecimento no sentido kantiano, que significa ter a capacidade e a coragem de se guiar pelo próprio entendimento sem ter a interferência de outrem.

Na pós-modernidade, no entanto, manifestou-se, como característica, a irracionalidade, conforme já abordamos, em contradição a um avanço não só dos conhecimentos científicos, mas também das tecnologias, ambos resultantes do emprego intenso da razão. Por conta de tais feitos, foi necessário criar máquinas e dispositivos que permitem armazenar uma quantidade imensa de informações e, também, estabelecer, como demandas sociais, a transmissão e a apropriação de novos saberes – tarefa precípua da educação, – em condições também diversas daquelas postas pela modernidade. Se antes a sociedade contava com espaços facilmente identificáveis como formativos e tinha sobre eles certo controle, como é o caso da família, da escola, da igreja, hoje, além de uma multiplicidade de espaços concretos, têm-se os espaços virtuais proporcionados pelas tecnologias da informação e da comunicação. Estes últimos oferecem informações que variam em quantidade e qualidade que nem sempre os educadores, sejam familiares, mestres ou outros, conseguem controlar seus efeitos educativos.

A educação, enquanto processo formativo cultural e em termos de procedimento, ocupa-se da transmissão dos saberes em vários espaços de vivência com o objetivo maior de garantir aos homens uma existência emancipada, tanto no sentido material quanto no espiritual, a fim de que estes possam contribuir para o progresso da humanidade. Quando se afirma que a educação está em crise é porque, de alguma forma, não está sendo possível garantir aos indivíduos uma formação que lhes permita atingir tal feito. Temos aí uma contradição neste sentido, uma vez que nos deparamos com o processo formativo cultural, estando, ao mesmo tempo, diante de uma disponibilidade imensa de informações, que circulam rapidamente sem barreiras geográficas e sem censura, em muitos casos. Não há uma correlação lógica e imediata entre o escopo de informações acessíveis e a apropriação de saberes pelo corpo social, haja vista que este processo necessita ser mediado pela educação, que, por sua vez, depende de como este corpo social a concebe, valoriza-a e a realiza.

Nessa mesma direção, outro aspecto relevante a se considerar é que todo processo formativo cultural se guia por uma concepção de ser humano que a sociedade quer atingir. É óbvio que, na pós-modernidade, temos múltiplas referências neste sentido, mas, se partimos do fato de que estamos vivendo na era da globalização, dos grandes avanços tecnológicos, da produção de bens e de conhecimento científico em larga escala, dos grandes conglomerados

financeiros que comandam o mundo e determinam as condições existenciais da humanidade, chegaremos a algumas características a serem desenvolvidas pelos indivíduos como demanda social.

Houve um tempo, não muito distante, em que a tarefa de educar era vista por seus protagonistas, pais e mestres, como algo pleno de sentido. Ainda há muitos que a veem desta maneira e tomam a educação – considerando sua expressão informal e formal – como o melhor instrumento para ajudar as pessoas a se prepararem para uma vida plena, uma cidadania participativa, uma posição econômica suficientemente digna, uma boa convivência com seus pares sociais, uma apreciação adequada da cultura e das relações sociais em constantes mudanças. Ninguém declara, abertamente, que se preocupar com a educação seja algo inútil, contraproducente, mas nem todos concordam que a sociedade deva se preocupar com todas as finalidades descritas anteriormente e insistem em focar esforços em aspectos parciais da formação com a justificativa de se ter resultados mais eficientes em menos tempo.

No contexto pós-industrial, De Masi (1999) observa haver grandes investimentos educacionais não só em termos financeiros no que tange ao sistema escolar, mas também à sociedade que despense grande energia para que as pessoas desenvolvam um número cada vez maior de competências que lhes garantam o sucesso produtivo e social, este entendido como capacidade elevada de consumo de mercadorias de todos os tipos; bem como de competências comunicativas que propiciem estabelecer uma ampla rede de relações de “amizade” predispostas a reconhecer tais pessoas como formadoras de opinião, e, portanto, detentoras de certo de poder de influência. Veja-se que a própria palavra competência denota uma unilateralidade e um pragmatismo no processo formativo.

Ribeiro (2008) explica que o termo competência, tão empregado no discurso formativo cultural e pedagógico da atualidade, tem íntima relação com o mundo do trabalho. Nesse sentido, podendo-se referir à postura gestonária e adaptada do trabalhador que se compromete com os objetivos do espaço que o emprega (organização, empresa etc) e, ao mesmo tempo, com seus objetivos pessoais estabelecidos mediante o exercício da razão subjetiva. Além disso, pode ser utilizado no plural, correspondendo aos conteúdos procedimentais-científicos das atividades de trabalho condensados em protocolos e símbolos que definem uma atividade profissional. Perrenoud (1999) é mais genérico e afirma tratar-se da capacidade de mobilizar um conjunto de recursos de caráter cognitivo (saberes, informações, talentos) para se resolver problemas de forma geral. Em ambos os autores, fica claro que o termo competência está relacionado ao domínio de conteúdos técnicos, ao desempenho em atividades laborais, à solução de problemas

de ordem cotidiana e ao bom desempenho em tarefas diversas. Ao pensar na formação de um indivíduo, buscando-se chegar a um escopo de competências, reduz-se o desenvolvimento de sua humanidade à capacidade de dar respostas rápidas a problemas imediatos. Não estamos dispensando esta necessidade, mas sim, refletindo sobre uma formação cultural que, ao ser reduzida, sofre um declínio significativo e promove um ajustamento social alienado. Adorno (1996, p. 388) explica:

Os sintomas da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com insuficiências do sistema e dos métodos de educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida *a priori*. (ADORNO, 1996, P. 388)

O exposto por Adorno deixa claro que “formação cultural” não é uma categoria dada *a priori*. É preciso refletir sobre ela, considerando não somente a ação dos agentes educativos sobre aqueles que devem ser educados, mas também seu papel no processo. Ademais, esclarece que reformas pedagógicas por si só não garantem uma formação cultural que atinja o objetivo da emancipação e, se considerarmos as reformas educacionais que se processaram no Brasil nos últimos trinta anos, baseadas no conceito de competências e na condição da população brasileira, tomada pela cultura de massa, fica ainda mais evidente esta insuficiência.

Ainda nos referindo a Adorno, este afirma, de forma categórica, que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado” (ADORNO, 1996, p. 389). Apesar de toda a informação produzida e veiculada na atualidade, a semiformação passou a ser consciência atual. Assim, não bastam reformas educacionais - sem desconsiderar sua necessidade - que promovam o acesso a saberes de alto nível de abstração, pois é preciso compreender que há em curso um processo semiformativo que dissocia a própria formação, tornando-a deficiente e unilateralizada.

Historicamente, a burguesia que ascendeu ao poder no século XVIII contou com uma maior evolução econômica, pois era também culturalmente mais evoluída, o que lhe propiciou maior consciência e também a capacitou a ocupar as posições necessárias para que sua forma

de pensar e de operacionalizar as relações de troca se tornasse socialmente dominante. “Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. ” (HORKHEIMER, 2002, p. 14). A partir da revolução burguesa, a realidade se transforma em termos de classe social, e a cultura, antes revolucionária, torna-se desumanizada em função das demandas próprias do processo de produção capitalista, haja vista que extensivas jornadas de trabalho não possibilitavam um tempo mínimo de ócio, contingencial à apropriação e à elaboração de conteúdos críticos, emancipadores, além do fato de que a cultura acabou sendo convertida em “valor espiritual”, aparentemente desvinculada da realidade que ora se consolidava.

Com a evolução das tecnologias da informação e dos meios de comunicação de massa, a cultura - esvaziada de sua capacidade de formação - pôde ser instrumentalizada e colocada a serviço do entretenimento, do prazer alienado e, assim, a formação assume o caráter de semiformação. A formação para autonomia, em muitos contextos, nem chegou a ter tempo de se constituir, levando os indivíduos a passar de uma heteronomia a outra. Em lugar da autoridade religiosa, instaura-se o domínio do futebol, do *reality show*, do folhetim, das redes sociais, das produções videográficas *on line* que se encarregam de pensar pelos indivíduos e, ironicamente, passaram a ser chamados, em seu conjunto, genericamente de cultura, mesmo que não passem de uma caricatura.

Outro traço a ser destacado na semiformação é sua finalidade relacionada à tradição. Adorno (1996) explica que esta se assemelha ao papel da autoridade paterna na constituição da autonomia dos indivíduos. Em um primeiro momento, a criança introjecta a autoridade da figura paterna que pressiona exteriormente e dá forma a seu superego; em um segundo momento, esta autoridade faz parte de si e está identificada com seu ego. Assim, sanções sobre seus atos, reflexões sobre si, suas características e sobre seus potenciais que antes eram feitos pelo “pai”, agora podem ser processadas pelo próprio sujeito, pois este se encontra em um estado de autonomia. A tradição, portanto, em um primeiro momento, confere ao sujeito referências que lhe possibilitam a formação de uma identidade social, tornando-o capaz de se colocar crítica e resistentemente diante de um mundo tomado pela massificação cultural e pela coisificação da consciência. Adorno (1996, p. 400), nesta mesma direção, explica que a “perda da tradição, como efeito do *desencantamento do mundo*, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação”.

Se não há a introjeção da autoridade paterna e da tradição que funcionariam como uma espécie de filtro para a consciência, tem-se um espaço aberto a um mundo de mensagens disponíveis em vários canais, embora não se tenha, na maioria dos indivíduos, as condições necessárias a sua apropriação crítica, tais como: a disciplina, a concentração, a reflexão metódica, a capacidade de abstração, de debruçar-se pacientemente sobre os objetos a serem apreendidos, de relacioná-los eticamente com a objetividade ou, em outras palavras, o que se observa é um espírito vulnerável ao engano, ao equívoco, à manipulação e ao obscurantismo. Como consequências, dentre tantas, podemos apontar a assimilação superficial dos conteúdos formativos, o que acaba por reificar as consciências, à medida que estas passam a se apoiar em clichês, em slogans, em substituição do saber real que, aos olhos do semiformado, é confuso, de difícil compreensão. Neste contexto, a histórica produção cultural acumulada pela humanidade fica esvaziada de sentido para os indivíduos assumindo um caráter de meros discursos ilustrativos, destituídos de seu potencial de autonomia. Adorno exemplifica tal situação:

Assim, para um novato que se utiliza da ética de Spinoza sem conhecê-la em conexão com a doutrina cartesiana de substância e com as dificuldades da mediação entre *res extensa* e a *res cogitans*, as definições com que começa essa obra assumem certa opacidade dogmática e um caráter de arbitrariedade confusa, que se desfazem somente quando se entende a concepção e a dinâmica do racionalismo juntamente com o papel que as definições desempenham nele. (ADORNO, 1996 p. 407).

Esse é um processo que pode acometer a todos pela vida inteira ou em dado momento. Neste sentido, uma preocupação nos provoca, pois, uma sociedade que se quer realmente democrática necessita de indivíduos verdadeiramente formados, que possam debater, de forma esclarecida, as condições humanas que se processam no interior dela. Sem uma compreensão profunda do ponto de vista histórico, ético, filosófico e humanístico que permita buscar soluções para os problemas e conflitos sociais, os discursos e ações ficarão reduzidos pelos argumentos da razão instrumental, subjetiva, baseada em cálculos de custo benefício que nem sempre beneficiam os seres humanos, ao contrário, reforçam ainda mais sua adaptação a um sistema social coisificado.

Um aspecto relevante da semiformação diz respeito à sua relação com a indústria cultural que se configura genericamente na conversão da cultura em mercadoria. Adorno (1996 p. 25) afirma que “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria.” Dito em outras palavras, a indústria cultural é um fenômeno que se configura pela



dominação das subjetividades em conformação com a estrutura social marcadamente capitalista. Definida nas palavras de Maar, a indústria cultural é:

a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição. (MAAR, 2000, p. 21)

Maar destaca que o consumo de bens culturais causa um prazer real, confere sensação de *status*, o que acentua ainda mais o consumo. Veja-se que a cultura aqui se converte em "bens", reforçando o caráter de mercadoria que esta assume no capitalismo tardio. Outro aspecto citado pelo autor é a experiência formativa em que o sujeito cognoscente se abre ao objeto do conhecimento, estabelece com ele uma relação de intimidade e de negação, envolvendo-o e questionando-o dialeticamente. A experiência formativa renova o pensamento e, para Adorno (1995), o pensamento não é um processo psicológico, não se reduz ao método formal, não é um mero relacionar de dados objetivos, é um comportamento que leva consigo todo um processo de inervação que envolve a coisa para desconstruí-la e apreender dela o quanto lhe for possível, tornando o apreendido da coisa parte de si mesmo.

Em uma sociedade barbarizada que possui como característica o ritmo frenético de circulação de mercadorias, informações e pessoas, tomada pela razão subjetiva, pela coisificação do homem e pela semiformação ficam realmente reduzidas as possibilidades de uma verdadeira formação que leve à emancipação. E a educação, da forma como está configurada, enquanto estratégia de desenvolvimento econômico dos Estados Nacionais, comprometida com a preparação dos homens para o domínio e avanço da ciência e da tecnologia, visando a aumentar a produtividade em todos os setores da vida, não parece ser uma via de emancipação, mesmo que os mais eloquentes discursos sobre educação retratem esta necessidade. A educação, hoje, principalmente em sua versão escolar, mesmo com todo potencial que possui de promover a autonomia da consciência humana, ainda está refém do condicionamento social, convertendo-se em presa da situação existente.

O currículo escolar, na forma como conhecemos hoje, representa um artefato da razão instrumental, uma vez que, no conjunto das políticas educacionais, as políticas curriculares buscam conformar o processo formativo escolar a objetivos previamente estabelecidos, que por sua vez, são aferidos em avaliações em larga escala. Os resultados matemáticos de tais práticas dizem julgar a qualidade da educação escolar no país. Não compreendem tais processos que educação é o processo de formação humana, vai muito além da escola e que esta foi criada para contribuir com esta formação e não para que se reproduza, perpetuando a sociedade danificada que hoje vislumbramos.

Assim, nos próximos dois capítulos, vamos discutir acerca do currículo escolar, evidenciando as teorias que os forjaram e os transformaram em práxis pedagógica, e que hoje disputam espaço enquanto projetos formativos da nação. Buscamos investigar como concebem o homem e a sociedade? Como entendem o papel do conhecimento/saber para a emancipação? São questões que procuraremos responder.

### CAPÍTULO 3

## O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS COMO PROJETO DE FORMAÇÃO E SUA EXPRESSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Nos capítulos anteriores, abordamos a sociedade, a educação e o conceito de diferença na pós-modernidade. Neste capítulo, partimos da premissa de que o currículo<sup>9</sup> e a escola expressam a racionalidade e os valores vigentes na sociedade em cada período histórico. Vivemos um tempo de incertezas, em que os conceitos que fundaram a sociedade ocidental perderam seu valor de verdade, em que as antigas referências sistematizadas nas grandes metanarrativas não nos respondem a todas as problemáticas propostas por este tempo atual, em que o processo de identificação com o homem em seu caráter universal também já não é referência de formação. Assim, parecendo estar no olho de um furacão, a escola se vê com a tarefa de formar as novas gerações. A escola, uma instituição moderna em seu formato atual, com regras, formalidades, objetivos e metas a serem alcançados, determinados pelo Estado por meio do currículo, vive a dialética de ter que atender ao Estado e, ao mesmo tempo, favorecer as identidades particulares e seus variados interesses que se encontram e se confrontam em um só espaço e tempo que convencionamos chamar de pós-modernidade.

Estudar a historicidade do currículo é também estudar o movimento da racionalidade em torno da formação humana. É na antropologia filosófica que se busca resposta à indagação que dispara todo processo de elaboração curricular, quer dizer, a primeira pergunta a ser respondida é que tipo de homem se quer formar na escola e para qual sociedade?

Assim, neste capítulo, inicialmente, procedemos a uma análise centrada mais especificamente no currículo escolar<sup>10</sup> a fim de discuti-lo, considerando a constituição do campo do currículo e as teorias que, a partir dele, historicamente se delinearam. Investigamos as teorias tradicionais e as teorias críticas neste momento, pois, mesmo considerando suas diferenças qualitativas, ambas defendem um ideal de homem ensejado pelo iluminismo e deixamos para o próximo as teorias pós-críticas, a fim de termos mais espaço para debatê-las.

---

<sup>9</sup> Os estudos curriculares guardam duas perspectivas: uma que investiga o currículo por um viés mais amplo, na perspectiva da formação humana e, neste caso, busca-se refletir sobre como o conhecimento é produzido e distribuído na sociedade, segundo a organização social. (PLATT, 2010). Uma outra perspectiva é a escolar, que investiga o currículo considerando a escola como *locus* de sua realização.

<sup>10</sup> Cabe esclarecer que hoje o currículo, em sua forma escolar, pode ser desenvolvido em ambientes hospitalares, na modalidade *Home school* por exemplo.

Asseveramos que a escola é o *locus* de realização por excelência do currículo, e que esta traduz em práticas pedagógicas o entendimento que se tem de seu esquema socializador e formativo cultural.

Sacristán (2000a) define o currículo como uma construção social e uma práxis que preenche a escola de conteúdos e orienta os fazeres pedagógicos a fim de produzir subjetividades a partir de experiências de aprendizagem. É por meio da seleção cultural feita no currículo, que vai além dos conteúdos, envolvendo também comportamentos e valores, que as aprendizagens vão, progressivamente, produzindo o que chamamos de formação.

### **3.1 A constituição do campo do currículo e a escola enquanto instituição formadora na pós-modernidade**

Severino (2017) afirma que a escola, desde sua criação, esteve atrelada a um papel importante como mediadora da socialização e da formação da consciência subjetiva dos homens de vários povos ao longo da história por se encarregar diretamente do ensino e da aprendizagem dos códigos de linguagem, especialmente os escritos, que, na Antiguidade, possuíam um caráter de sacralidade, os quais posteriormente se tornaram essenciais para o avanço do conhecimento. Também sempre foi responsável por contribuir para a transmissão e assimilação dos valores sociais, dando aos conteúdos por ela ministrados não só uma dimensão epistêmica, mas também ética. Nesse sentido, em cada época, a escola expressou as necessidades epistemológicas, culturais e morais da sociedade. Nas palavras de Severino, ao pensar no processo formativo humano, a escola teve que considerar que

o homem está sempre se referenciando a conceitos e valores, de tal modo que todos os aspectos da realidade envolvidos com sua experiência, todas as situações que vive e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados, por um sentido, por uma intencionalidade, feita de uma referência simultaneamente conceitual e valorativa. (SEVERINO, 2017, p. 10)

Tal condição não se alterou no transcorrer do tempo, porém, a partir da modernidade e acentuando-se na pós-modernidade, os conteúdos conceituais acabaram assumindo maior importância e as referências valorativas foram, de certa forma, filtradas, sendo considerados relevantes somente os valores que interferissem na apropriação dos mesmos.

A partir do século XVI, o movimento iluminista e as ideias de formação difundidas pela reforma religiosa de 1517 começaram a dar novos contornos à escola, sem fugir de sua missão

histórica de transmitir o legado cultural para garantir a sobrevivência da cultura e do próprio homem. Essa escola, que ora se configurou, apropriou-se das premissas da racionalidade iluminista e este sentido se aprofundou nos séculos seguintes. Seguindo esta racionalidade, Pacheco (2005) explica que os planos de estudo medievais (*studium, ordo, ratio, instituto*) foram substituídos por documentos que passaram a ter o nome de “currículo” com a missão de organizar os tempos, espaços e saberes escolares para prever resultados. O currículo, enquanto campo teórico, que toma a articulação desses elementos, orientada por princípios epistêmicos e éticos, como objeto de estudo, data, segundo Moreira (2002), do final do século XIX e início do século XX, com a Segunda Revolução Industrial e a criação da escola pública de massa. Tal evento aconteceu nos Estados Unidos em função de uma demanda de preservação cultural e de desenvolvimento econômico.

O processo de colonização dos Estados Unidos, como explica Moreira (2000), acabou por criar uma sociedade pautada em quatro pilares principais: supremacia da raça branca, domínio do gênero masculino, cultura econômica de classe média e religião protestante com seu apreço pela moral puritana cristã e pelo trabalho. A Guerra de Secessão demarcou a vitória de um projeto social liberal democrático sobre um sistema escravocrata e animou a ocupação de territórios ao oeste e ao sul, bem como o incremento da industrialização e o fim da escravidão. Em todos esses intentos, no entanto, o elemento humano, enquanto força motriz, era deficitário, tendo sido tal problema sanado pelas ondas de imigração de europeus e asiáticos para o território estadunidense. As grandes levas de imigrantes com as mais diferentes culturas geraram um problema: uma ameaça à cultura e ao estado democrático de direito que fora conquistado a custas de sacrifícios históricos pelos antigos colonizadores ingleses e seus descendentes.

Já que a mão de obra dos imigrantes era fundamental para as ambições de progresso, a solução foi levá-los a assimilar a cultura vigente, de forma que estes passassem a compartilhar dos mesmos ideais que os colonizadores. Para tanto, decidiu-se por ensinar *The american way* a todos<sup>11</sup>. Assim, o Congresso estadunidense instituiu escolas em todo o território e obrigou os imigrantes a frequentá-las. Nesse momento, o desafio que se estabeleceu foi de pensar como o currículo dessa escola seria organizado, considerando que haveria pessoas de várias idades e diferentes culturas para processar um mesmo ideal de vida, compartilhar semelhantes valores e desenvolver diferentes habilidades. É então que Bobbitt (2004) defende que os meios deveriam

---

<sup>11</sup>O slogan *The American Way*, ou o jeito americano de ser, foi disseminado em todo território dos Estados Unidos para mobilizar os imigrantes a se matricularem nas escolas e amenizar o tom da obrigatoriedade.

ser organizados, obedecendo aos princípios técnicos da indústria, ou seja, através do planejamento e controle dos procedimentos e da previsão dos conteúdos padronizados, seria possível acompanhar os resultados de aprendizagem de todos, ou pelo menos da maioria e neles intervir. Silva explica os motivos de este fato histórico ter acontecido nos Estados Unidos.

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massa que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2000, p. 18)

A configuração do campo do currículo para a escola de massa, voltada anteriormente aos estratos burgueses mais elevados da sociedade, deu um novo sentido social para esta instituição. Antes seu objetivo era contribuir com a formação, no sentido de elevar o nível cultural do indivíduo na perspectiva da humanização, com a Revolução Industrial e a expansão da própria burguesia, a escola passa a ser uma necessidade na medida em que seus conteúdos se tornam essenciais para o controle dos negócios dos comerciantes e industriais. Para os estratos inferiores que compunham as massas, torna-se uma ferramenta de auxílio a mais no desempenho de suas funções laborais. Neste caso, somente a escola de primeiras letras era considerada suficiente e não se estendia a todos, nem tinha um caráter de obrigatoriedade. Na realidade estadunidense, a escola se constituiu numa estratégia e numa condição para o desenvolvimento econômico, a fim de integrar o imigrante à cultura nacional e manter a hegemonia do Estado. Depois desse evento, a educação se tornou efetivamente um dever do Estado, e a universalização da escola uma agenda de políticas públicas. A razão emancipatória teve seu espaço ainda mais diminuído no contexto desta instituição que, oficialmente, passa a servir à razão instrumental. Afirmamos que este espaço diminuiu ainda mais, porque este processo já vinha acontecendo no século XIX, tanto nos Estados Unidos como na Europa.

A concepção de uma educação escolar para todos nasceu em solo europeu, quando, na Reforma Religiosa de 1517, Martinho Lutero, em uma de suas teses, defendeu que não haveria a necessidade de um mediador entre Deus e o homem, o qual tinha o direito a uma comunicação direta por meio da leitura e compreensão das Sagradas Escrituras, mas, para isso, todos deveriam ter o domínio, pelo menos elementar, dos rudimentos de leitura e escrita.

Enquanto projeção social, esta ideia de uma escola extensiva a todos se intensificou a partir do movimento iluminista, da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, pois a disseminação de uma nova cultura estava intimamente relacionada à assimilação de novos valores e outra forma de ver o mundo, o que passava, necessariamente, pelo acesso a materiais escritos que continham este escopo, que agora se pautava numa visão racional de homem, diferente da visão teológica que até então predominava. A indústria europeia e todo o aparato científico tecnológico que, a partir dela, se desenvolveram, passaram a prescindir da cultura escolar, mas esta seria objeto de reflexão por longo tempo sobre optar por uma cultura de caráter humanista ou científica.

Em território estadunidense, dado o momento histórico, tal dúvida não ganhou vigor em relação à educação da massa populacional que ora se formava. A finalidade da educação escolar, de caráter técnico e científico, voltada às necessidades da indústria e da economia, não foi passível de discussão, somente de implementação. Destacamos aqui as pesquisas de Schelbauer (2003), nas quais explorou os relatórios de Celestin Hippeau<sup>12</sup> sobre a educação em vários países no século XIX, dentre eles, a França, a Inglaterra, Argentina e Estados Unidos. A pesquisadora explica que os relatórios de Hippeau foram substanciais e influenciaram grandemente a organização de um sistema de instrução pública nestes países e no Brasil. Tais documentos mostraram que, na Europa, a ideia da escolarização das camadas populares enfrentava resistência por parte da tradicional aristocracia descendente da nobreza feudal. Já nos Estados Unidos, a educação pública era colocada como o primeiro e indispensável dever, mas, ao mesmo tempo, demonstrava-se que o currículo privilegiava uma formação mais científica e técnica que humanística e moral.

Mesmo considerando o avanço das ideias pedagógicas produzidas no contexto europeu, anteriores à Revolução Francesa, e sobre a importância de se propiciar a instrução a todos, dentro de um espírito de aplicabilidade e formação moral, como defenderam Comenius ou Ratke<sup>13</sup>, não vemos esforços tão genuínos de se oferecer aos populares a educação escolarizada, como ocorreu nos Estados Unidos, de acordo com os registros de Hippeau.

---

<sup>12</sup> Celestin Hippeau foi um importante escritor, filólogo, pesquisador e historiador que viveu na França entre os anos de 1803 e 1863. Fez um importante trabalho para a sociedade e para o Estado franceses e também para outros países na condição de historiador quando pesquisou e publicou *Instrução Pública nos Estados Unidos* (1872); *na Inglaterra; na Alemanha ; na Itália* (1875); *nos estados do norte (Suécia, Noruega e Dinamarca , 1876); na Rússia* (1878); *na República Argentina* (1879).

<sup>13</sup> Jan Amos Comenius (1592 – 1670) nasceu na República Checa e é considerado o pai da didática moderna. Wolfgang Ratke (1561- 1635), educador alemão cujas práticas pedagógicas expressavam o pensamento humanista do século XVI, foi um reformador da educação alemã, inaugurando as novas bases da pedagogia moderna, pautada numa visão racional de formação.

Neste contexto, o currículo escolar tinha o intuito de uniformizar a formação. A emancipação do homem e de sua consciência seria uma premissa ou um ideal: o que se queria era um homem comprometido com o progresso, com a destreza técnica e com a elevação de seus padrões de acumulação. Os pensamentos progressistas de Dewey e seu pragmatismo foram parcialmente bem recepcionados por alguns intelectuais e educadores naquele momento, pois vinham ao encontro dos anseios de uma sociedade dinâmica, movida pelos ideais de democracia, pela indústria cada vez mais rápida, que empregava as mais recentes tecnologias, incentivando a criação de novos produtos e procedimentos para padrões de consumo elevados em território nacional e estrangeiro, além de reforçar os princípios de uma sociedade democrática. Ressalvamos que Dewey, no entanto, era contrário a esta perspectiva de uniformização, gerando um confronto teórico com Bobbitt e com os intelectuais que representavam os estratos econômicos mais conservadores da sociedade estadunidense.

Bobbitt (2004) defendia uma educação de caráter técnico, voltada precipuamente às necessidades dos setores produtivos da sociedade como forma de promover o progresso técnico e econômico. Dewey, que começou seus trabalhos por volta de 1890, apoiando-se no pragmatismo de William James, sistematizou uma teoria do conhecimento que colocava em dúvida a dualidade entre mente e mundo, pensamento e ação, próprios da filosofia do século XVII e que eram predominantes entre as teorias educacionais de sua época. Defendia que o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, segundo defendiam os empiristas, nem a fabricação de “consciências” como defendiam os idealistas, e muito menos a manifestação de um “Espírito Absoluto”, mas sua função tinha um caráter instrumental pragmático, cujo objetivo era servir aos interesses de sobrevivência e bem-estar dos seres humanos, por meio da resolução de problemas do cotidiano. Seu pragmatismo fica explícito, ao discorrer sobre os objetivos educacionais, destacando a relação destes com a atividade inteligente:

Aproximar a ação dotada de objetivo e a atividade inteligente é o bastante para mostrar seu valor – sua função na experiência. Somos muito tentados a extrair uma entidade do substantivo abstrato “consciência”. Esquecemo-nos de que ele deriva do adjetivo “consciente”. Estar consciente é ter consciência do que estamos fazendo; consciente pressupõe os traços da atividade em que há deliberação, observação e planejamento. Consciência não é algo que possuímos para contemplar ociosamente o cenário ao redor de alguém ou algo que contenha as impressões advindas das coisas físicas; é um nome para as qualidades intencionais de uma atividade, pelo fato de ela ser direcionada por um objetivo. Dito de outra maneira, ter um objetivo é agir com significado, diferentemente de uma máquina automática; é *significar* o fazer alguma coisa



e perceber o significado das coisas sob a luz dessa intenção. (DEWEY, 1965, p. 77)

Nesta citação, Dewey critica a pedagogia e o currículo pautados basicamente em uma experiência sensorial que leva à abstração de princípios científicos e ideias filosóficas desconectadas do contexto social, dentro de uma escola que preza pela disciplina - resultante da repressão dos impulsos desiderativos - e pela instrução, imposta por um mestre que se considera biologicamente assimétrico aos seus alunos (considerados seres sem a luz da razão), pois nele já se manifesta a razão e a maioridade, diferentemente dos estudantes – tomados como racionalmente imaturos nesta relação. Dewey propõe um currículo imanente, centrado no aluno, que considere suas necessidades específicas e desejos epistemológicos, também voltado ao exercício de sua individualidade e de acordo com a cultura de seu grupo social. Condena o estabelecimento de objetivos que sejam externos a tais grupos, estabelecidos pelo Estado. Diferentemente de Bobbitt, Dewey desaprovava uma formação mecânica, determinada pelas necessidades econômicas e pelo progresso científico. Ao contrário, propôs a liberdade pedagógica, principalmente dos estudantes, como premissa para o trabalho formativo escolar, a experiência ativa como fonte dos saberes e a atuação do professor como um facilitador da aprendizagem, no sentido de captar os interesses dos estudantes e conduzi-los à resolução de problemas por eles mesmos levantados. Disso resultariam os conteúdos e não de uma tradição histórica, ou seja, desprezou os conteúdos escolares, historicamente construídos, a partir das ciências, das artes e da filosofia, que, por sua natureza, exigem um processo de abstração.

Dessa forma, Dewey conferiu à educação escolar um caráter pragmático e colocou o professor não mais como autoridade do conhecimento, mas como um grande especialista em relações humanas cuja formação deveria ser centrada no entendimento de aspectos psicológicos do aluno. Ao se deparar, no entanto, com a condição de semiformação e com a razão instrumental, predominantes a partir do século XX, o pragmatismo de Dewey adquiriu um caráter de praticismo, a prática pela prática, esvaziada de princípios éticos, justificada por necessidades individualistas de autoconservação.

Arendt (2011) atribui a esta teoria e à condição que ela alçou, grande parte da crise educacional vivenciada nos Estados Unidos e no ocidente na pós-modernidade. A Pedagogia, a partir de Dewey, com ênfase na Psicologia, transformou-se em uma ciência de ensino em geral a ponto de estar alheia ao conteúdo a ser ensinado<sup>14</sup>. O professor passou a ser visto como

---

<sup>14</sup> Até então, o professor da velha escola era responsável por dominar profundamente o conteúdo a ser ensinado.

um profissional que poderia ensinar qualquer coisa, pois o conteúdo específico de sua formação passou a ser o ensino e não o domínio de qualquer assunto em particular, o que ocasionou um descaso de seu processo formativo profissional, rebaixando a qualidade de seus saberes. Segundo a autora, isso quer dizer:

(...) não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima de autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar em sua própria autoridade, não pode mais existir. (ARENDETT, 2011, p. 231).

A teoria curricular de Dewey teve grande repercussão em um momento em que a razão enfrentava a crise da modernidade e tinha a pretensão de dar à educação um caráter mais significativo, dinâmico e tornar a escola democrática para o aluno, formando-o para a adaptação social e para sua realização, mas o autor incorreu em extremismos, que desprezaram a história da humanidade e da própria razão, além de estabelecer com a educação, advinda do iluminismo, uma eterna disputa.

Mesmo com todo seu tom progressista, o currículo proposto por Dewey não estabeleceu críticas à sociedade e à escola como estratégia de desenvolvimento dessa sociedade e ateu-se a questões de caráter metodológico, buscando reforçar o princípio de contribuir para uma sociedade democrática, sem refletir, no entanto, sobre o sentido dessa democracia.

Em seu desenrolar histórico, o currículo sempre expressou, como outrora afirmamos, a racionalidade predominante na sociedade em uma determinada época. Quando formas diversificadas de pensamento mostraram ter a mesma força política, também o currículo refletiu o confronto entre eles. Como artefato cultural próprio da modernidade, foi organizado tecnicamente para direcionar os esforços do sistema educacional, a fim de conduzir a formação da população, buscando realizar os conceitos arrolados em sua objetivação prescrita (currículo oficial), considerada como expressão dos ideais sociais predominantes.

Na verdade, o currículo no ocidente procurou atender aos reclames de uma sociedade organizada por processos burocráticos cada vez mais eficientes no quesito controle, porém dominada por homens cuja individualidade fora substituída por uma razão subjetiva que coisificou suas consciências e anestesiou sua sensibilidade para com a humanidade, em favor de um progresso de natureza econômica e política. Assim, a teoria de Dewey não foi completamente assimilada por partilhar dessas premissas, mas acabou fragilizando o currículo,

a escola e o professor ao retirar-lhe a autoridade e a responsabilidade pela formação. Por outro lado, enfatizou uma formação calcada no domínio de habilidades, a partir do princípio do saber fazer, que, em uma sociedade técnico científica, assumiu um elevado valor.

Todos esses fenômenos colocaram em dúvida a contribuição da escola e as produções do campo do currículo para a socialização, a formação da consciência dos homens e para o futuro de uma humanidade calcada no intenso progresso. Foi ficando cada vez mais claro que a escola se tornou um *locus* de incorporação do indivíduo ao mundo do trabalho, como explica Sacristán (1998). O currículo se tornou um território disputado por grupos de orientações teóricas das mais diferentes matrizes, cujos confrontos aparecem quando se trata de definir o que significa a preparação para o mundo do trabalho, como se realiza este processo, que consequências tem para promover a igualdade de oportunidades ou a mobilidade social, ou ainda, para reproduzir e reafirmar as diferenças sociais de origem dos indivíduos e grupos. Acrescentamos ao argumento deste autor que o confronto entre essas teorias aparece também quando denunciam umas às outras quanto à formação das subjetividades e das consciências, isso em menor evidência, uma vez que o campo do currículo foi absorvido e desenvolvido principalmente pela Sociologia da Educação com uma visão mais direcionada ao todo objetivo da sociedade e não aos indivíduos que a compõem. Destacamos, porém, que preparação para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento não só de habilidades cognitivas, saberes, ideias e capacidades formais, mas também de disposições, atitudes, interesses e pautas comportamentais por parte das novas gerações.

O campo do currículo e a escola de massa, como vimos, têm sua gênese em um contexto dominado pela ideia de progresso científico e enriquecimento econômico de uma nação. Por longas décadas no século XX, investigou-se a relação do desempenho social da escola<sup>15</sup> e o desenvolvimento econômico, colocando a ciência e a tecnologia como responsabilidade das instituições escolares, onde a educação básica seria a responsável por formar os estratos intelectuais mais elevados, estando neles os filósofos, os cientistas, os engenheiros, os economistas e outros. A grande preocupação expressa nesses modelos curriculares era encontrar a melhor metodologia para extrair dos estudantes seus potenciais produtivos em termos de criação e desenvolvimento de ideias e produtos.

---

<sup>15</sup> O conceito de desempenho social diz respeito à função dada socialmente à escola no contexto maior das estratégias de desenvolvimento social, científico e econômico. Segundo Moreira (2000), esperava-se da escola, naquele momento histórico, que ela fosse capaz de estabelecer o controle social sobre as massas, “inculcando” valores, as condutas e os hábitos adequados e desejados para o projeto de desenvolvimento nacional.

Segundo Moreira (2000), quando os Estados Unidos, ao final da década de 1950, perderam a corrida espacial para a extinta União Soviética, a escola e os educadores, principalmente os progressistas, foram culpabilizados por não terem sido exigentes o suficiente com os estudantes. Neste país e naqueles considerados seus aliados, teve início uma série de reformas curriculares que visavam a enfatizar a descoberta, a investigação e o avanço das ciências. As escolas passaram a ser mais exigentes e os educadores mais exigidos. Mas, ao contrário do que se esperava, problemas de ordem cultural e política como o racismo, o envolvimento dos Estados Unidos na guerra do Vietnã, a delinquência, as condições precárias de vida da massa de trabalhadores das indústrias geraram uma onda de protestos e o surgimento de uma contracultura que pregava a paz, a liberdade sexual, o naturalismo, a liberação do uso das drogas e a liberdade individual. Este movimento denunciou que a escola “não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então, aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição”. (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 13)

Os curriculistas daquela época iniciaram um movimento de busca de novos referenciais que fossem capazes de explicar a relação da escola com as injustiças sociais. É quando as chamadas “Teorias críticas” ganham centralidade nas discussões. Desse modo, as teorias neomarxistas, a teoria crítica da escola de Frankfurt, as teorias da reprodução e a Nova Sociologia da Educação inglesa<sup>16</sup> passam a integrar as discussões curriculares.

Os novos estudos empreendidos tinham como pano de fundo o contexto social e econômico. Compreendiam que a escola reproduzia, em suas relações, a cultura, os valores e a estrutura social vigentes e suas contradições. Os autores que abraçaram essas discussões foram denominados de reconceitualistas, segundo Silva (2015), pois viam na escola seu potencial de resistência e libertação e não só de conformação ao projeto de desenvolvimento social e econômico instituído.

Destacamos que, até então, prevalecia uma visão universalista de homem e que ainda predominavam os ideais iluministas de liberdade e emancipação. A escola era vista como um direito universal e o currículo como um artefato cultural, fruto desiderativo de um conjunto de

---

<sup>16</sup> A Nova Sociologia da Educação (NSE) foi um movimento de pesquisadores iniciado por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta. Foi a primeira corrente sociológica, primordialmente voltada para a discussão do currículo. Seu marco inicial foi a obra *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, editada por Young (1971), na qual encontramos alguns artigos hoje considerados clássicos. Dentre os principais colaboradores da obra, além do editor, destacam-se: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie.

homens representantes dos poderes constituídos na sociedade. Os curriculistas reconheciam que a escola poderia tanto trabalhar para integrar os indivíduos à sociedade, de forma inquestionável, quanto contribuir para o processo de emancipação. Dependeria do modelo de currículo adotado e do respaldo social.

Trazendo a discussão para nossa realidade brasileira, desde o processo de colonização, adotamos modelos importados de currículo que foram adaptados, segundo Moreira (2002), a nossa realidade, refletindo, em cada época histórica, as relações de dependência estabelecidas com outros países. Começou com o *Ratio Studiorum* dos jesuítas, que prevaleceu durante o período colonial e manteve sua influência posteriormente, mesmo com a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal que, colocando-se como liberal, defendia uma educação escolar a serviço do Estado e não da religião. Mesmo que os jesuítas tivessem deixado o país, a educação que continuou ao final do período colonial e ao longo do período imperial ainda manteve muito de seus princípios. Afinal, foram cerca de duzentos anos plantando suas profundas raízes teóricas, valorativas e ideológicas na alma dos poucos brasileiros escolarizados.

Do final do Império, passando pelo início da República até a década de 1930, os currículos implementados no Brasil, mesmo considerando algumas diferenças, fundiram elementos racionalistas com elementos positivistas, com a primazia de uma visão humanista universalista de ser humano, trazendo a ideia de um indivíduo constituído por uma essência pautada na razão e na moralidade, produzidas a partir de uma sólida formação humanística e científica. Era uma escola bastante restrita em termos de abrangência, haja vista que a razão instrumental já se manifestava entre as elites que ocupavam os postos de governo e, dada a condição de país de economia agroexportadora, não havia interesse por parte delas, nem da população em geral de expandir a todos a escola como acontecera nos Estados Unidos.<sup>17</sup>

A teoria de Dewey chegou ao Brasil, na década de 1920, por Anísio Teixeira que iniciou um movimento denominado Escola Nova, abalando os antigos postulados do currículo tradicional. Até a década de 1960, os intelectuais da educação brasileira se dividiam entre os que defendiam uma formação de caráter progressista, pautada na Escola Nova, e aqueles que insistiam em manter a tradição advinda, em parte do currículo jesuítico e em parte das ideias

---

<sup>17</sup> Cabe esclarecer que os imigrantes europeus que vieram ao Brasil tinham consciência da importância da escola e mantinham escolas em suas colônias voltadas ao ensino dos conteúdos elementares bem como à disseminação de sua cultura de origem. Assim, os italianos continuavam sendo italianos, os japoneses continuavam japoneses, os espanhóis continuavam espanhóis e, desta forma, muitos povos de muitas culturas compartilhavam os espaços brasileiros rurais e urbanos. Mesmo assim, eram iniciativas isoladas e a maioria dos brasileiros ainda não tinham acesso à escola.

positivistas. Ambas leituras passaram a influenciar a educação a partir do início do século XX e foram hegemônicas entre os educadores brasileiros até o início da década de 1960.

Em meados da década de 1960, os militares assumem o poder e seu projeto desenvolvimentista de industrializar o Brasil abre as portas para indústrias multinacionais, principalmente de origem estadunidense, o que também gerou a expansão da escola de massa, pautada em um modelo curricular já experimentado em solo americano, cuja base de princípios era a mesma prevista por Bobbitt no início do século, ou seja, uma formação de caráter tecnológico voltada às necessidades da indústria. Segundo Cano (1995), houve um processo de industrialização tardio em que o Brasil foi uma espécie de depósito das velhas indústrias norte-americanas.

O currículo escolar brasileiro até então mantinha um nível de formação que garantia aos jovens, mais afortunados em sua maioria é claro, um nível de intelectualidade que lhes permitia estabelecer uma relação crítica com a realidade, em que a razão emancipatória ainda encontrava espaço para seu cultivo nos bancos escolares e locais de debate em movimentos estudantis, artísticos e culturais.

Como sintoma do tecnicismo que se instalou na escola entre as décadas de 1970 e 1980, encontramos, por um lado, o esvaziamento da escola em termos de conteúdos, o empobrecimento da formação dos professores, a coisificação das consciências em profundas proporções e uma apatia política entre os jovens. Por outro lado, assistíamos a uma expansão significativa da rede escolar e do contingente de professores diplomados desprovidos de capital cultural. A sociedade brasileira se encontrava atrasada em relação ao desenvolvimento econômico, tomada por uma indústria obsoleta, por uma (in)cultura massificada produzida por uma escola vazia de sentido e significado, entretida pela programação inócua de pouquíssimas e grandes redes de televisão e rádio, e com seus intelectuais tolhidos pela censura governamental.

Rouanet afirma que a política educacional do regime militar foi uma das expressivas raízes do irracionalismo brasileiro, que hoje vemos mais acirrado que nunca. Segundo o autor:

Durante 20 anos, extirpou metodicamente dos currículos tudo o que tivesse a ver com as ideias gerais e com valores humanísticos. Nesse sentido, o que está na origem da “contracultura” (no caso brasileiro) é a “incultura” – uma incultura gerada politicamente. Os jovens não contestam a razão em nome de Nietzsche ou de Bergson, como fizeram os irracionalistas europeus no período entre guerras. Pelo excelente motivo de que ninguém lhes ensinou que esses autores existem. (ROUANET, 1987, p. 125)

Diante desta realidade, acrescentando-se o fato histórico do esmaecimento do poder do governo autoritário e o movimento de redemocratização começando a se intensificar Brasil, observou-se a circulação das produções de curriculistas externos e de teóricos críticos, principalmente russos e alemães. Entre os intelectuais, emergem na década de 1980 os debates críticos sobre o currículo. Para Lopes e Macedo:

Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido- disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova sociologia da Educação inglesa. [...] essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas subsidiadas pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar a referência no pensamento crítico. (LOPES E MACEDO, 2002, p. 14)

As abordagens críticas ganharam espaço nos currículos oficiais brasileiros, mas sua materialização nas escolas encontrou como limitação o conservadorismo e a má formação dos educadores, uma vez que as teorias que lhes eram subjacentes, como a marxista, necessitavam de tempo de estudo para apropriação, fato que nunca foi realidade nas escolas brasileiras. Mesmo assim, houve investimentos e esforços tanto em pesquisas como na formação de professores para que o currículo crítico deixasse as páginas dos documentos oficiais e se tornasse prática pedagógica docente. Este movimento foi hegemônico em meados da década de 1990.

Apesar de ter uma interpretação nacional e crescendo em número de produções, o campo curricular no Brasil não deixou de ser influenciado pelas produções estrangeiras, até mesmo respondendo aos movimentos próprios do processo de globalização. Começam a entrar no país, ao final da década de 1990, as ideias pós-estruturalistas por meio dos movimentos multiculturais e das pesquisas dos curriculistas.

O multiculturalismo teve início nos Estados Unidos, ganhou a Europa em função da criação da União Europeia e da Zona do Euro e, desde então, vem tomando assento nas investigações sobre o currículo e sua materialização nas práticas formativas escolares brasileiras, disputando a hegemonia com os grupos já existentes sobre quem tem o poder de definir quem tem autoridade na área. “Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos” (MACEDO e LOPES, 2002, p. 18)

Um movimento característico do espaço brasileiro foi a apropriação, pelos intelectuais de esquerda, de elementos da abordagem pós-estruturalista, sem, no entanto, abandonar as categorias de análise do marxismo, criando o que Lopes e Macedo (2002) denominaram de hibridação no currículo, e que Rouanet (1987) denominou de irracionalismo, uma vez que passamos a assistir a discursos marxistas, que *a priori* deveriam ser universalistas, transitar em discussões concernentes a gênero, às identidades étnicas, à relação entre cultura popular e cultura erudita e outras categorias marcadas precipuamente pelo conceito de diferença. Trata-se de um espectro de discussões curriculares carregadas de contradições em termos conceituais e que também geram conflitos para os educadores no momento de sua transposição para as práticas pedagógicas. Sem ter acesso, muitas vezes, a uma experiência de formação que lhes permita a resistência consciente e emancipadora, a grande massa de educadores se vê em meio a um emaranhado de ideias e suas decorrentes políticas curriculares que buscam aliar o particular e o universal sem recorrer a processos dialéticos, defendendo que a tolerância à diversidade e o direito à diferença constituem a principal solução para tornar a escola mais democrática para todos.

Atualmente, parte dos movimentos intelectuais em torno do currículo tem um claro projeto de disseminação e consolidação do direito à diferença, de uma visão particularista de cultura e sua reafirmação da horizontalização em termos de valor, ou seja, tem-se nivelado a cultura de massa e a erudita a um mesmo patamar e dado à cultura escolar cada vez mais um caráter pragmático, como demonstram os trabalhos de Silva (2015), Sacristán (2013); Santomé (2013) e Lopes e Macedo (2011), dentre outros. Levando-se em consideração a temporalidade, a geração atual de estudiosos do currículo precisa avaliar os fenômenos que estão se processando em torno da “diferença”, considerando fenômenos como a semiformação e o irracionalismo que têm influenciado a educação brasileira nos últimos quarenta anos. É preciso refletir mais detidamente sobre nosso presente e pensar “a educação que temos e a educação que queremos” como afirma Sacristán (2000, p.37). O autor procede a uma análise sobre o projeto educacional para o futuro e alerta para sua condição de “ser projeto”.

Não um projeto de sociedade ou de indivíduos perfeitos considerados como algo fixo, o que suprimiria qualquer pluralismo, mas um projeto como imagem tentativa revisável à medida que é construída de maneira aberta. Embora a educação se nutra de cultura conquistada, e seja por isso reprodutora, ela encontra seu sentido mais moderno (no sentido de atual) como projeto, enquanto tem capacidade de fazer aflorar homens e mulheres e sociedade melhores, melhor vida; isto é, encontra sua justificativa em transcender o presente e tudo o que vem dado. Sem utopia não há educação. (SACRISTÁN, 2000, P. 38)



Como se vê, o autor assinala que a educação, e acentuamos que mais precisamente a educação escolar, tem uma responsabilidade para com a cultura conquistada, ainda que esta venha sendo tratada como representante de um tempo passado e da opressão estabelecida pela classe burguesa.

Rouanet (1987) denuncia que nosso futuro está ameaçado na pós- modernidade por uma negação do passado e pela defesa de um anticolonialismo e de um antielitismo. Aquele significa desenvolver no país uma cultura autenticamente brasileira, negando-se outras matrizes, principalmente a europeia, mas argumenta o autor que a cultura universal a todos pertence, inclusive aos brasileiros. “Contaminada pelo irracionalismo, a tese anticolonial tem uma orientação xenofóbica contra a cultura estrangeira, sem que se pergunte se ela é ou não válida, se ela pode ou não contribuir para o nosso enriquecimento cultural” (ROUANET, 1987, p. 128)

Os defensores dessa tese se apoiam em dois modelos. O primeiro pretende abordar a realidade nacional pelo viés de um empirismo rudimentar, de uma prática que nasce de si e que se vê em sua inocência virginal que não pode ser influenciada por nenhuma teoria ou concepção produzida no exterior a fim de manter sua originalidade. O segundo modelo admite a teoria, mas destaca que esta não pode ser produzida ou influenciada por nenhum pensador ou outra que não seja brasileira. Rouanet (1987) defende que, quando o objetivo é investigar e explicar a realidade, pouco importa de onde vem a teoria, mas sim o seu potencial crítico de desvelar um país cheio de contradições como o nosso.

O antielitismo, contaminado pelo irracionalismo, desqualifica a cultura superior, quando se toma a cultura de massa por popular, por exemplo, e a ela se faz apologia. Em geral, os apologistas da cultura de massa se apoiam nos estereótipos dos críticos da cultura e desprezam o potencial emancipador da cultura superior. Rouanet, sempre que faz referência à cultura de massa em suas obras, ressalta que esta não deve ser confundida com a popular, que constitui um valioso patrimônio a ser preservado. A alta cultura e a cultura popular são duas metades de uma realidade cindida e é bárbaro quem queira abolir uma ou outra. Querer eliminar a alta cultura é extirpar as grades teóricas de análise que permitem uma prática libertadora e são os detentores da alta cultura que reconhecem e protegem a cultura popular em nossa sociedade. Uma das formas mais eficientes de abolir a alta cultura é garantir que entre ela e a cultura de massa não haja fronteiras.

Duarte (2016) denuncia esses mesmos movimentos no currículo escolar quando a escola se abstém de ensinar os conteúdos clássicos em nome de uma educação particularista, de

valorização da cultura e de práticas locais a partir de críticas destrutivas da cultura estrangeira e da cultura erudita. Ressalta o autor que o desenvolvimento do gênero humano supõe o acesso a sua história e aos saberes clássicos que lhe conferiram significado e assevera que “o clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e que, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por diferentes formas didáticas”. Para DUARTE (2016), no entanto, a fim de que não se caia na antinomia entre relativismo e dogmatismo, estes conteúdos devem ser abordados de forma dialética tanto no currículo, como no contexto cotidiano da sala de aula para que o momento inicial da formação, estabelecido pela reprodução, seja significativo para a constituição da individualidade do aluno e traga em si o potencial de emancipação.

Dito de outra maneira, o conteúdo clássico detém uma riqueza (pelo valor) em termos do desenvolvimento histórico do gênero humano, mas não pode ser tomado como inquestionável sob o risco de se tornar estéril. É preciso que os estudantes se vejam e, também, identifiquem neles as bases históricas de sua própria realidade, e isso se dá a partir de profundo conhecimento e reflexão dialética sobre os mesmos. Desprezá-los é tornar os indivíduos vulneráveis às mazelas de uma atualidade irrefletida, uma vez que isso os tornaria apenas capazes de vivê-la sem a experienciar ou descrevê-la, mesmo que pelo mais perfeito método positivista, sem, no entanto, compreendê-la a ponto de decidir intervir nela. O indivíduo que passou mais de uma década de sua vida na escola até sua juventude, sem ferramentas teóricas de compreensão e reação, “é solapado tanto pelo conformismo inerente à moderna sociedade de massas como pelas tentativas de reagir à massificação” (ROUANET, 1993, p. 98).

Arendt (2014)<sup>18</sup> faz referência a uma espécie de irracionalidade verificável na sociedade no campo da educação, afirmando que um dos motivos de nossas crises atuais, e, também, o sinal mais evidente de que estamos vivendo um contexto de muitas crises, entre elas a política e a educacional, advém da falência do bom senso, “pois esta espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos” (ARENDR, 2014p. 227). A ausência desse bom senso tem levado à elaboração de currículos que buscam implantar modernas teorias pedagógicas, que, no contexto da escola, tomada por educadores com formação deficitária, são aceitas sem o crivo da crítica, criando os chamados modismos pedagógicos. Até mesmo quando estes educadores tentam defender que essas teorias inovadoras não resolvem os problemas de ensino e aprendizagem, não conseguem sustentar

---

<sup>18</sup> A autora faz uma análise da educação americana da década de 1960 que se aplica ao nosso contexto brasileiro deste início do século XXI.

seus argumentos por falta de uma formação teórica sólida. Afinal, a relação teoria e prática, centrada mais na prática que na teoria, tem sido o horizonte formativo do professor, na realidade brasileira, desde a década de 1970, e, nos dias atuais, tem se firmado cada vez mais.

A esses educadores, e, também, à escola, tem restado o rótulo de “incompetentes”, o qual tem tirado dos professores a sua autoridade, colocando-a de forma simétrica à do conjunto dos alunos ou, como os fatos têm mostrado, tem sido obliterada pela ditadura dos alunos que são tratados como seres indefesos e plenos de direitos. Basta observar nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96- que, em seus noventa e dois artigos, não trata, em momento algum, dos direitos dos professores, mas tão somente de seus deveres para com os estudantes, dentre eles, o de “zelar pela aprendizagem dos alunos” – Art, 13º, inciso III - (BRASIL, 2018). Não há referência aos deveres dos estudantes nem mesmo nos artigos que tratam do ensino médio ou do superior. Em item algum é ressaltado que o aluno é uma pessoa, não é uma tábula rasa, dotada de singular personalidade e nada substitui sua vontade e o seu esforço; estes aliás, tornaram-se de inteira responsabilidade do professor por provocá-los, um contrassenso ou, nas palavras de Arendt (2011), no mínimo, uma falta de bom senso.

A autonomia, tão propalada nos currículos atuais, entra em contradição com uma condição heterônoma estabelecida pela própria legislação: se o professor for bom e se preocupar realmente com a qualidade da aprendizagem do aluno, responsabilizando-se por desenvolver nele uma relação emancipatória com a aprendizagem, então sua formação terá êxito, caso contrário, será justificada pela incompetência do professor. A formação de sua individualidade e suas habilidades cognitivas ficam, então, dependentes dos interesses e da qualidade profissional do professor, que, por sua vez, se sente cobrado, pressionado, desamparado e desautorizado, tornando-se uma espécie de refém do aluno, da formação precária que recebeu, da própria consciência que o acusa de impotente, da sociedade e das famílias dos alunos que impetram mandados de segurança e medidas cautelares contra ele por ter sido exigente com seus filhos, como constatou Zagury (2006) em suas pesquisas<sup>19</sup>. E o “Adão narcísico” vai ganhando espaço, afirmando-se e crescendo em poder e direito.

Arendt (2014) esclarece que a preocupação com a educação não deveria ser uma prerrogativa de momentos de crise apenas, mas sim uma constante, considerando o fato de que

---

<sup>19</sup> Zagury (2006) desenvolveu um estudo cujo problema da pesquisa foi relativo às angústias e impossibilidades concretas dos docentes de realizar seu trabalho. O objetivo foi dar voz a estes sujeitos que assumem a frente de trabalho nas salas de aula de todo o país. A conclusão foi de que o professor se sente refém e solitário para lidar com as demandas oriundas dos alunos, de suas famílias do Estado e da sociedade

a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que se renova continuamente em função da vinda de novos seres humanos que estão em um estado de vir a ser. Assim, a criança e o jovem da educação possuem um duplo aspecto para o educador: são novos em um mundo que lhes é estranho e se encontram em processo de formação. Estas crianças e jovens precisarão da proteção dos adultos para que o mundo não lhes faça mal, mas também “o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDDT, 2011, p. 235).

A escola tem uma, porém não exclusiva, responsabilidade nesse processo. Como representa o mundo para a criança, é a instituição que a sociedade interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de realizar a transição de um para outro. E é o Estado que agora comparece para assumir junto com a família seu papel formativo na vida das crianças. A escola representa o mundo, mas não o é de fato. Agora, além de cuidar dos aspectos relacionados à conservação da vida, os adultos terão responsabilidades com a singularidade deste novo ser humano, que não é só novo no mundo, mas traz em si algo que nunca esteve aí antes e que deve se integrar sem se anular e transformar sem destruir em favor de si. O educador representa para a criança os homens do mundo, a humanidade, e, por isso, deve entender qual é a sua responsabilidade. É o educador, com base em um currículo, que levará a criança a reproduzir o mundo tal como ele é num primeiro momento e, para isso, usará de sua autoridade como adulto desta relação, incumbindo-se de superar o desafio de levar ao neófito do mundo a tradição, o velho que para ela é novo.

O problema da educação (e principalmente da escola) no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (...) cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar a ele um conceito de autoridade e de uma atitude face ao passado que lhes são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos. (ARENDDT, 2011, p. 245-246)

Em outras palavras, a escola deve se comprometer com o passado, com a tradição, transformando-os em conteúdos apropriáveis às crianças na condição de estudantes, que poderão se integrar a um mundo que já estava aí antes de elas chegarem e que continuará, mesmo quando partirem. A relação de aprendizagem que manterão com esses conteúdos tem de ser vinculada à educação, ou seja, eles deverão auxiliar a sua formação humana, enriquecer sua singularidade, ou, na proposição de Duarte (2016), reproduzir o humano (tomado como

humanidade) em si como indivíduo. Isso seria o que Sacristán (2000) coloca como utopia da escola e da educação e que não se deve perder às custas de desperdiçarmos nossa juventude e o futuro para a própria humanidade, que no momento se apresenta danificada.

Hoje os currículos trazem uma multiplicidade de fins que refletem as relações sociais e, em nosso caso, com predominância dos ideais da sociedade burguesa uma vez que ainda persistem, como afirma Gruschka (2014), as condições econômicas que pressionam o indivíduo a se afirmar, como responsável por si próprio no contexto das relações de troca universais de mercado, dando conta de seus interesses particulares em um estado constante de concorrência. Em nossa realidade, o currículo sintetiza as intenções e direciona as ações do sistema educativo de base burguesa e, da mesma forma que a sociedade que lhe preenche de conteúdo, está repleto de contradições.

A educação e a pedagogia burguesas tiveram como esteio a educação do homem vinculada à do cidadão político e produtivo, tendo sido a emancipação seu horizonte último. Da mesma maneira que a razão na era burguesa se cindiu e tem colocado em risco o ideal de emancipação, a educação também foi na mesma esteira, criando uma dualidade estrutural por estrato social, em que a uns se destina a formação do homem cidadão político e a outros a formação do homem produtivo. No entanto, generalizou-se a semiformação, a instrumentalização da razão, a invasão da indústria cultural e a irracionalidade que deixa os indivíduos sem parâmetros morais, levando-os a confiar somente em sua consciência e em seus desejos, o que os torna ainda mais individualistas. Isso é extremamente preocupante para o campo do currículo, haja vista que este é um elemento nuclear de referência para se analisar a escola e sua função como instituição cultural em uma dada realidade social. “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza-se, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. (SACRISTÁN, 2000, p. 21) E, se pensarmos que o contexto está tomado pelos elementos que antes mencionamos, urge avaliarmos criticamente e teorizarmos que significados estão sendo produzidos por nossas escolas mediante a proposição do currículo nacional e, em nosso caso, de caráter obrigatório.

A teorização do currículo tem tomado para si a tarefa de interpretar os significados que estão sendo produzidos pelos currículos, bem como de identificar as demandas por novas significações. É sobre essas teorias que nos debruçaremos a seguir.

Por outro lado, esses mesmos estudos indicam uma crise na própria identidade do currículo, uma vez que

nesses tempos em que nada mais se sustenta no ar, o artefato que funcionou como um documento de identidade parece perder, cada vez mais, a sua própria identidade. Enquanto um documento de identidade que se colocou a serviço da disciplinaridade e da docilidade dos corpos que a ele se submetem, agora é a sua própria identidade que está em risco. Não se trata simplesmente de dizer que o currículo está se resignificando, mudando de identidade, normalizando-se em termos identitários. Isso é pouco... Talvez mais do que isso — e, de certa maneira, seguindo outros construtos e artefatos culturais contemporâneos —, trata-se de uma própria dissolução de toda e qualquer identidade que se possa atribuir a ele. (VEIGA-NETO, 2008, p. 1)

De nossa parte, acrescentamos que currículo e escola se inter-relacionam de forma que de um depende a existência do outro. Assim, o currículo, enquanto um artefato homogeneizador da cultura, realmente está sendo questionado, mas, para que deixe de existir, será necessário que a escola também desapareça de nossa sociedade ou se transmute em outro tipo de instituição.

### **3.2 As teorias tradicionais do currículo: racionalidade, universalismo, essencialismo e pragmatismo**

Os modelos curriculares são elaborados a partir de determinadas formas de pensar o homem, a sociedade e a educação. Expressam, portanto, uma racionalidade, algumas vezes teoricamente híbrida, que pretende alinhar tais elementos, vislumbrando uma prática educativa pedagógica, ou, dito de outra forma, buscam dar coerência a estas práticas em conformidade com essas racionalidades.

Em alguns momentos históricos, constatamos que as práticas pedagógicas se encontram sincréticas, porém são repetidas por vários sujeitos em diferentes lugares, às vezes por tradição ou por modismo, mas sem que tenham delas consciência ou consigam lhes identificar a coerência em termos teóricos. Isso é o que impulsiona a criação de um modelo curricular. Outras vezes, elabora-se um modelo curricular e busca-se torná-lo uma prática pedagógica comum. O fato é que nem sempre as teorias subjacentes a estes modelos curriculares estão explícitas, ou, em outras situações, as teorias de pensamento em sua gênese não podem ser diretamente aplicadas à educação, necessitando de uma teorização própria do campo que produz sentidos para ser compartilhada com os sujeitos que os compõem. Daí a necessidade de se

investigar as teorias do currículo, procurando identificar os pensamentos que lhes dão coerência e sustentação.

O aparecimento de teorias do currículo coincide com o surgimento do campo do currículo, formado por um corpo de especialistas que passa a se debruçar sobre estudos relativos à formação das disciplinas escolares, a se organizar nas universidades em departamentos destinados a investigar e ensinar sobre o currículo, a institucionalizar setores especializados na burocracia educacional do Estado para implantar e desenvolver modelos curriculares, e a dedicar-se ao surgimento de periódicos científicos voltados ao tema. (SILVA, 2000)

Em nosso estudo, especificamente, a empiria nos mostra haver uma referência constante no discurso curricular oficial, e, também, no meio docente, que gira em torno do direito à diferença no sentido da diversidade. Até aqui, nossa pesquisa nos mostrou que este tem sua origem entre os pensadores pós-estruturalistas, a partir de meados do século XX, mas foram os movimentos sociais multiculturalistas que o trouxeram para a educação, obviamente, adaptando-o ao campo educativo escolar. Assim, vamos nos debruçar sobre as teorias do currículo no intuito de identificar a emergência do conceito de diferença e a outros relacionados ao mesmo nos currículos da atualidade.

No século XX, emergiu uma série de posicionamentos teóricos frente ao currículo que refletiam os projetos formativos de uma sociedade marcada pela pluralidade possibilitada pelos defensores da diferença. Silva (2000) sistematizou tais teorizações em três grandes grupos, a saber: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas, sendo nestas últimas que emerge o conceito de diferença como princípio básico do desenvolvimento curricular, por isso a trataremos separadamente no próximo capítulo. Lopes e Macedo (2002), por sua vez, sistematizam os temas<sup>20</sup> que vêm ganhando relevância nas discussões curriculares atuais e observamos que, novamente, a questão da diferença e da diversidade é apontada como meio para a emancipação humana.

Começamos com a classificação de Silva (2000) em relação às teorias categorizadas como tradicionais, que nascem em meio ao iluminismo e seus teóricos. Embora Rousseau, Kant, Pestalozzi sejam alguns de seus representantes, nem todos os seus postulados se prestam à educação da massa, visto que nessas teorias existe uma preocupação com a formação do homem para a emancipação e liberdade. Ressaltamos que, mesmo tardiamente, o Brasil reproduziu os mesmos movimentos do campo do currículo que aconteceram nos Estados Unidos, haja vista

---

<sup>20</sup> Identidade e diferença; transposição didática e reprodução; cultura e currículo; emancipação e diferença; formação e diversidade; folclorismo e diferença dentre outros.

nossa condição de nação economicamente dependente e que sofreu, no século XX, influência cultural deste país, conforme já discutido neste trabalho.

Bobbitt se preocupou com a liderança e a expansão econômica estadunidense e demonstrou tais preocupações ao responder a questões como: quais objetivos devem guiar a escolarização das massas? Quais conteúdos devem compor esta formação? Deve-se ensinar somente o básico de ler, escrever e contar ou vale à pena disponibilizar os conteúdos das disciplinas acadêmico-científicas ou, também, os saberes técnicos relacionados ao mundo ocupacional do adulto? O que deve ser o centro do ensino: os saberes objetivos do conhecimento sistematicamente organizado ou os saberes decorrentes das experiências gnosiológicas das crianças? Em termos sociais, deve-se ajustar as crianças à sociedade tal como ela existe ou prepará-las para transformá-la? Instruir para a economia ou para a democracia?

Bobbitt (2004) respondeu às referidas questões de maneira conservadora, como já assinalamos, pretendendo, entretanto, transformar o sistema educacional vigente, propondo que a escola reproduzisse o funcionamento de uma indústria, em que os insumos, meios e produtos pudessem ser constantemente avaliados e controlados. Para ele, a formação das massas deveria servir à economia e, portanto, os conteúdos do ensino deveriam favorecer a formação de trabalhadores eficientes em suas ocupações adultas, mesmo na educação de crianças. O curriculista se apoiava no modelo produtivo taylorista e defendia que a escola deveria adotar os mesmos princípios da administração científica.

Este caráter científico tornou atrativa a influência de Bobbitt no campo da Educação e da Pedagogia e encontrou sua consolidação definitiva na obra de Ralph Tyler, *The Curriculum*, publicada em 1949, nos Estados Unidos, e que influenciou vários países, inclusive no Brasil. Aqui, as ideias de Tyler tiveram maior repercussão a partir da década de 1960 com a absorção da teoria tecnicista na educação.

As teorias tradicionais têm preocupações centradas em questões técnicas de elaboração do currículo e compreendem a escola como uma agência que deve estar a serviço do avanço tecnológico, científico e econômico social. Estas teorias tornam objetiva a razão instrumental no currículo e na escola, e a semiformação acaba sendo assumida como base para o progresso econômico, uma vez que os conteúdos da formação devem se voltar precipuamente à vida ocupacional do adulto.

Sobriño (1986) explica que os currículos tradicionais colocam a educação e a escola com uma dupla função: por um lado, a de unificadora, homogeneizadora e integradora dentro de uma visão bem próxima do positivismo. Seu papel é o de organizar um processo educativo



escolar que fixe na alma individual, desde criança, semelhanças essenciais reclamadas na vida coletiva adulta e que constituem forças para elevar a nação sobre outros países tais como o direito, o dever, o progresso, a sociedade democrática e o indivíduo. Por outro lado, a educação e o currículo são concebidos como elementos diferenciadores, dado que

(...) a cooperação entre os membros da sociedade seria impossível sem alguma diversidade, a educação deverá diversificar e permitir as especialidades e especializações que ela reclama. Na sociedade industrial, em que predomina uma marcada divisão do trabalho, será necessário provocar nas crianças, sobre um fundo de ideias e sentimentos comuns, a maior variedade de aptidões. (SOBRIÑO, 1986, P. 55)

Observa-se que Sobriño, apoiando-se em ideias positivistas, faz referência à diferença e à diversidade ao tratar do currículo tradicional, mas esta se verificaria em especializações nas funções laborais adultas, uma vez que, frente à cultura, o papel do currículo é colocado como homogeneizador, centrado em um processo de construção de uma identificação com os conceitos de indivíduo e de cidadão, cuja função é contribuir com o desenvolvimento da nação.

O momento de nascimento do campo curricular e das políticas educacionais para a escola das massas em contexto estadunidense, dentro da perspectiva de Bobbitt e Tayler, aparentemente, expressou clareza da função da instituição escolar para o desenvolvimento da nação. Aparentemente, porque, na realidade, fortalece o declínio da humanidade, pois o homem e sua emancipação deixam de ser o centro da educação como até então propunham as teorias oriundas do iluminismo. Sua coisificação passa a ser cientificamente planejada para acontecer da infância à vida adulta em prol do progresso que aquece os cofres nacionais, mas desvanece as subjetividades, esfria todo potencial estético e enrijece as relações humanas.

A teoria pragmática de Dewey também é colocada em uma perspectiva tradicional na medida em que revela, ainda, uma preocupação com a formação de um indivíduo racional e liberal, defensor da democracia. Diferentemente do essencialismo que caracterizava o currículo iluminista até então, a visão pragmática coloca o currículo como um artefato em aberto.

### **3.3 As teorias críticas do currículo: o pensar a formação escolar a partir da contradição e para a emancipação**

Em um segundo grupo, Silva (2000) situa os modelos curriculares que ele denominou de críticos. “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.” (SILVA, 2000, p. 27). Mais à frente, faremos a análise dos principais pressupostos deste grupo de teorias e destacaremos alguns autores que tiveram e têm grande influência no debate nacional e na área documental produzida sobre currículo a partir da década de 1990.

Os teóricos críticos do currículo centralizam seus esforços no conhecimento escolar e buscam analisar as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, os fatores que influenciam os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como a relação entre a organização do currículo, do ensino e as formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade. Preocupam-se ainda com quem produz os significados evidenciados nos currículos e como estes significados são, socialmente distribuídos, de forma explícita ou oculta; ressaltam as contradições, os fatores de resistências e buscam formas alternativas de organização curricular que se direcionam à emancipação individual e coletiva. (MOREIRA, 1997)

As teorias curriculares críticas tomam como base os pensamentos de Marx e seguidores. São teorias de desconfiança, questionamento constante, que pregam a transformação social radical e também resgatam o conceito de homem omnilateral como ideal formativo.

Para as teorias críticas, o trabalho, como em Marx, é ontológico ao homem, mas, na economia política do capitalismo, encontra-se degradado, uma vez que o trabalhador o vê não como o exercício autônomo e livre de sua consciência para satisfazer suas necessidades, mas sim como algo nocivo a si, como privação de sua liberdade e deterioração de sua natureza em favor da produção de mercadorias para enriquecer os proprietários dos meios de produção. No capitalismo, a essência do trabalho é sua condição de mercadoria que é comprada para produzir outras mercadorias e o decorrente lucro. Para que se possa explorar o trabalhador, é preciso aliená-lo do processo, coisificá-lo, colocá-lo à disposição das máquinas. Marx e Engels (2002) afirma que o trabalho, no capitalismo, é o homem que se perdeu de si mesmo. Neste processo, segundo o autor, tanto o trabalhador, quanto o proprietário vivenciam uma humanidade unilateral em que ambos acabam tendo uma formação alijada. Enquanto o segundo tem uma formação livresca distante da realidade, que o torna destituído de uma ética para com a condição

humana real, estabelecida pela divisão social do trabalho e pela organização da sociedade em estamentos econômicos, o primeiro tem uma formação técnica destituída de significado e embrutecedora de seu espírito. Segundo Manacorda, para Marx:

tudo o que se manifesta no operário como atividade de expropriação, de alienação, se manifesta no não-trabalhador como estado de apropriação, de alienação, e a imoralidade, a monstruosidade, o hilotismo, são, conjuntamente, dos operários e dos capitalistas, e se um poder desumano domina o operário, isso também vale para o capitalista. Quem frui a riqueza, de fato, se realiza como ser efêmero, irreal, débil, um ser sacrificado e nulo, que considera a realização humana como realização da sua desordem, do seu capricho, das suas ideias arbitrárias e extravagantes (MANACORDA, 2007, p. 42)

Assim, os curriculistas críticos defendem o trabalho como princípio educativo, em que todo conteúdo escolar, seja ele clássico ou extraído da prática social dos sujeitos, deve ser apresentado ao estudante como produto histórico de seres humanos comuns. Ademais, a prática pedagógica deve privilegiar tanto a dimensão teórica quanto prática desses conteúdos, tomados como resultado histórico do trabalho humano.

O homem omnilateral é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 90)

O que as teorias críticas do currículo pretendem é desenvolver a consciência crítica dos homens no sentido de sua emancipação, formados em uma perspectiva teórico-prática em uma escola unitária, que toma os conteúdos em uma perspectiva histórica e universal, enquanto ferramentas de pensamento de sujeitos capazes de atuarem de forma a compreender rigorosa e radicalmente a sociedade, a fim de transformá-la, com condições para empreender uma revolução se for necessário. Como afirma Marx (2018) na *Terceira Tese sobre Feuerbach*:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX, 2018, p. 1)

As teorias críticas do currículo procuram tomá-lo como práxis social inserida na lógica da reprodução do sistema capitalista de produção, eivado, portanto, de contradições e conflitos, bem como supõem a possibilidade de uma prática educacional escolar contra hegemônica.

Há entre os teóricos críticos do currículo um certo ecletismo de ideias, uma vez que seus aportes não se dedicaram a discutir a escola ou o próprio currículo, conferindo-lhe centralidade, mas Silva (2011) colabora no sentido de sistematizar as principais categorias presentes na teorização curricular crítica: “ideologia, reprodução cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. (p. 17).

Embora reconheçamos a necessidade de discutir destacadamente cada uma dessas categorias, não temos condições de nos dedicar a tal tarefa por sua extensão e por sua profundidade conceitual, mas asseguramos que tais categorias são o resultado das contradições históricas produzidas pelo sistema de produção capitalista que se reproduzem na educação e na escola.

Silva (2011) destaca dois curriculistas críticos, cujos trabalhos têm sido referência nos debates curriculares brasileiros: Henry Giroux e Michael W. Apple. Silva os destaca, porque tais autores buscam superar a ideia do currículo e da escola, enquanto aparelhos de reprodução social e da cultura, restituindo-lhe o potencial de formação para a resistência e transformação. Tais autores também encampam debates relativos a gênero e raça, incorporando-os às discussões relativas as contradições produzidas pelo sistema capitalista de produção;

Giroux (1986) faz uma análise da reprodução social da cultura, mostrando haver limites que podem ser explorados para se propor uma educação contra-hegemônica dentro de uma pedagogia denominada por ele de radical por ir aos alicerces da sociedade de classes, refletindo e agindo sobre suas contradições. Sua crítica se direciona a autores como Althusser, Bowles e Gintis, Bordieu e Passareom, Bernstein, Yang e a outros que trabalham com a ideia de uma estrutura social determinada e imutável que não aponta para nenhuma possibilidade de resistência como um princípio para a transformação social. Sobre a teoria desses autores afirma Giroux:

[...] tem distorcido ou subteorizado os momentos complexos e contraditórios que ligam as escolas ao estado e à esfera econômica. Sem o saber, essas perspectivas não apenas ajudaram a reproduzir os próprios mecanismos de dominação que atacavam, mas também ignoraram os espaços ideológicos e culturais que falam de resistência e de promessa de uma pedagogia crítica transformativa. [...] apesar das tentativas de superar posições estruturalistas e culturalistas anteriores, os parâmetros teóricos da nova sociologia têm

permanecido restritos a noções unilaterais de poder e ação humana que precisam ser reconstruídas a fim de que o fundamento para uma pedagogia crítica possa emergir (GIROUX, 1986, p. 106).

Já Apple (2006) tem se dedicado a investigar o papel dos conteúdos nos currículos oficiais, evidenciando as questões ideológicas e, da mesma forma que Giroux, tem também analisado a bibliografia da teoria social neomarxista, abordando a importância dos estudos etnográficos do campo do currículo, que supõem uma inserção do pesquisador no cotidiano escolar, vivenciando com estudantes e professores as atividades de ensino, aprendizagem e interação na sala de aula. Assim, considera ser mais próximas da verdade as explicações sobre dominação, reprodução, resistência que se processam na escola.

No Brasil, vale destacar os trabalhos de Paulo Freire e Demerval Saviani que elaboraram propostas curriculares cujo objetivo é a conscientização crítica, a emancipação e a transformação social. Paulo Freire dedicou-se a criticar o modelo tradicional de educação que ele denominou de “educação bancária” e defendeu como método o diálogo e a simetria nas relações entre alunos e professores, inseridos em uma prática social opressora, cabendo aos oprimidos libertar tanto a si mesmos como a seus opressores, disso decorrendo a denominação de Pedagogia Libertadora.

Saviani construiu uma proposta que valoriza a docência como autoridade não autoritária do conhecimento; toma o aluno como ser concreto, fruto das relações de classe, e a escola como espaço de formação de consciências críticas, capazes de transformar a realidade social por meio da apropriação ativa dos conteúdos escolares clássicos, herdados do Iluminismo. Saviani (1985) afirma que uma aula dentro desta proposta deve seguir os seguintes passos: 1- partir da prática social dos alunos, explorando suas vivências; 2- problematizar tais vivências, considerando o contexto socioeconômico em que foram produzidas; 3- teorizar, ou seja, apresentar os conteúdos que as explicam; 4 – promover um momento de catarse em que o alunos organizam os saberes adquiridos, confrontando com os anteriores, oriundos do senso comum, com os novos advindos de um campo científico e, portanto, sistematizados. E, por fim, o aluno poderá ter, conscientemente, condições de voltar à prática social e, munido das ferramentas adequadas, estará apto a interpretar sua realidade e agir sobre ela para transformá-la.

Como já mencionado neste mesmo capítulo, não temos condições de explorar mais profundamente cada uma das categorias e tampouco cada uma das teorias, atentamo-nos para autores cujas teorias tiveram grande repercussão nos documentos curriculares brasileiros.

Silva (2010) explica que a teoria crítica continua tendo importância no campo do currículo, mas, por não abordar com profundidade questões relacionadas à subjetividade e a outros aspectos que escapam às relações econômicas, criou espaços de contradição que passaram a ser ocupados pelas teorias pós-críticas, sobre as quais nos debruçamos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

### TEORIAS E OS PRINCÍPIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO

A crise da razão e da cultura burguesa, que já se arraigava por boa parte da sociedade ocidental, a globalização econômica, o progresso tecnológico, a reorganização multipolar do mundo e a formação de novos blocos econômicos como a União Europeia expandiram as discussões sobre as diferenças culturais e, rapidamente, chegaram aos movimentos sociais e ao campo do currículo. Os movimentos multiculturais recepcionaram positivamente as questões relacionadas à diferença cultural e encontraram no pós-estruturalismo elementos que sustentavam os seus discursos e as suas reivindicações políticas no sentido do reconhecimento de suas identidades culturais particulares.

No campo do currículo escolar, convergiram os estudos culturais, os argumentos do multiculturalismo, associados a políticas de reconhecimento identitários, e a busca por práticas pedagógicas denominadas inclusivas, com o intuito de se afirmar a diferença e a multiplicidade como vias de uma formação que conseguisse se colocar de forma emancipada frente às demandas sociais e pessoais provocadas pela pós-modernidade.

Observamos que, independentemente da defesa de um currículo conservador de base racionalista acadêmica, ou de um currículo progressista de base pragmática ou tecnológica, ou ainda de um currículo crítico de base dialética, as teorias estudadas até então defendiam a universalidade do homem. Deixamos, em um capítulo separado as teorias pós-críticas, justamente porque elas rompem com esta visão universal de homem, de mundo, de moral e de cultura e assumem a diferença como determinante das relações entre os homens e como condição de sua emancipação, que, neste conjunto de teorias, foi ressignificada.

Neste sentido, nosso objetivo, ao longo deste capítulo, é abordar esta nova racionalidade incorporada ao currículo escolar, pautada na diferença em seu aspecto cultural, cujo arcabouço foi denominado de teorias pós-críticas do currículo.

Antes de adentrarmos especificamente o assunto, consideramos mister esclarecer que, em uma concepção pós-crítica, o currículo extrapola os espaços escolares, ou, pelo menos, os compreende como paralelos aos espaços cotidianos. Oliveira (2007) afirma que um currículo pós-crítico entende a emancipação em um sentido social, não mais centrada na figura do indivíduo, e, nesta proposição, o currículo corresponde à:

criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores. E o segundo pressuposto, em direção diferente do primeiro, já relativamente consagrado na literatura da área, diz respeito à ampliação da noção para fora das práticas escolares, incorporando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem. (OLIVEIRA, 2007, p. 9)

Se por um lado, concordamos com a ideia do currículo como construção cotidiana, por outro, temos ressalvas no que tange a tomá-lo em um sentido tão abrangente. A partir dessa concepção, vemos crescer em todo o mundo, principalmente nos países com altos índices de problemas sociais, espaços de educação não formal cujo argumento central diz respeito à ineficiência formativa da escola, bem como à insignificância dos conteúdos escolares diante da relação entre experiência e expectativa dos sujeitos que a frequentam. Embora tais espaços sejam importantes, visualizam a transformação, de forma imediata, das práticas sociais dos grupos que os frequentam, imperando, em muitas ocasiões, motivações que não estão relacionadas à formação de consciências emancipadas, mas à aquisição de habilidades para a resolução de problemas imediatos do dia a dia.

Santos (2011) faz uma crítica, explicando que as teorias críticas modernas foram promotoras do progresso na medida em que alimentavam grandes expectativas em relação ao futuro e ao desenvolvimento tecnológico proporcionado pela ciência, discrepantes da realidade da maioria da população, caracterizada por experiências medíocres no que tange à formação e à fruição desse desenvolvimento tecnológico e científico. Neste contexto, pode-se acrescentar as várias instituições sociais como responsáveis por estas experiências medíocres, com um destaque especial para as escolas no que diz respeito ao aspecto formativo. E acrescenta que

no final do século, a globalização neoliberal e o capitalismo neoselvagem vieram alterar esta condição. Para a esmagadora maioria da população, a discrepância entre experiência e expectativa se mantém, mas invertida: as expectativas são agora negativas e deficitárias em relação às experiências. Às experiências de hoje, por mais medíocres, teme-se que se sigam outras no futuro ainda mais medíocres. (SANTOS, 2011, p. 34)

Nesta mesma direção, configuram-se nossas preocupações quando aceitamos, sem nenhuma resistência, que o currículo deve ser concebido dentro dessa amplitude, indo para além



da escola, tirando desta instituição sua condição de *locus* por excelência do currículo, como afirmou Sacristán (2013)

Por entender que a escola como direito de todos é uma reivindicação legítima, reafirmamos nosso posicionamento de considerar em nossa pesquisa apenas o currículo desenvolvido no âmbito escolar como uma das condições para se estabelecer uma progressiva dinâmica social democrática. Além disso, entendemos que não há democracia sem uma maturidade crítica advinda, antes de tudo, de uma experiência formativa, com a qual a escola pode, em muito contribuir. Macdonald referindo-se a Adorno, explica a relação entre a democracia e esta maturidade crítica:

Theodor W. Adorno afirmou uma vez [...] que “a democracia é nada menos do que definida pela crítica... crítica é o pré-requisito da democracia, e maturidade, pertencem um ao outro”. A passagem em seu contexto implica que pode haver razão para duvidar que a democracia possa ser definida de uma vez por todas referindo-se às suas características empíricas formais: o estado de direito, eleições, a separação de poderes e assim por diante. Se tais recursos existem, então é apenas como precipitados históricos que estão abertos à crítica madura e, de fato, construídos sobre ela. Por isso Adorno nos incita a conceber tais práticas em termos da maturidade crítica que é a condição de possibilidade delas. (MACDONALD, 2011, p. 670)

#### **4.1 Globalização, multiculturalismo e pós-estruturalismo como princípios das teorias pós-críticas do currículo**

Rouanet (2003) destaca que os fenômenos culturais relacionados à globalização, em sua forma na pós-modernidade, foram os grandes responsáveis por criar condições para a recepção, no Brasil e em outros países do Ocidente, do pós-estruturalismo, que constituiu a base de argumentos necessários para o desenvolvimento dos movimentos multiculturais ou somente multiculturalismo. No Brasil, condições sociais, marcadas, dentre outras características, pela injustiça social e pela multiplicidade cultural favoreceram o processo. E, de nossa parte, acrescentamos que os baixos padrões de escolarização da população também propiciaram um desenvolvimento sem uma resistência generalizada dessa cultura global, posto que a baixa resistência ficou localizada entre grupos de intelectuais e mecenas da cultura universal.

Da mesma forma que o pós-estruturalismo, o multiculturalismo que o incorporou, a globalização também se opõe, de acordo com Rouanet (2003), à cultura universal, que é resistente, seus agentes são os cientistas, escritores, artistas, organizações não governamentais,

parlamentos, democracias nacionais. “A universalização cultural é pluralista, porque seus fins só podem ser atingidos por uma racionalidade comunicativa que supõe o desejo e a capacidade de os sujeitos defenderem a especificidade de suas formas de vida”. (ROUANET, 2003, p. 134)

Considerando que os saberes constituem o cerne de qualquer currículo e que, em relação aos conhecimentos acadêmicos que deles fazem parte, Santos (2011) argumenta a favor do pós-estruturalismo e do multiculturalismo. O primeiro rompeu com a racionalidade pautada na universalidade e na hegemonia do conhecimento acadêmico-científico, revestida da neutralidade e do consenso, considerando a ação e desconsiderando as consequências da ação, ou seja a ciência moderna favoreceu uma enorme capacidade de agir, mas não desenvolveu uma correspondente capacidade de prever as consequências sociais e suas escalas na natureza. Assim, “uma vez descontextualizado, todo conhecimento é potencialmente absoluto” (SANTOS, 2011, p. 31). Tomados como verdades incontestáveis, os saberes se tornam naturalizados em seu potencial conscientizador e de emancipação, gerando como consequência um ônus a ser pago por toda humanidade.

Em relação ao segundo, Santos (2011) explica que todo saber que visa à emancipação tem uma vocação multicultural, uma vez que, ao se romper com a visão moderna de conhecimento como princípio de ordem e regulação sobre as coisas e sobre os outros, toma-o como princípio de solidariedade. Completa sua explicação, afirmando que a construção de um conhecimento multicultural tem duas dificuldades: o silêncio e a diferença. O silêncio das culturas que são negadas em nome da homogeneização cultural, principalmente no contexto acadêmico escolar, e a diferença com a qual o mundo ainda não sabe lidar, apesar de ter-se avançado bastante neste sentido.

No âmbito da globalização, a cultura está sujeita à lógica do mercado. Seus agentes são os executivos das empresas responsáveis pela circulação de mercadorias culturais. Supõe a união dos conglomerados que operam na indústria cultural, enquanto que, na universalização cultural, prevalece a união dos povos que buscam criar espaços transnacionais de comunicação na esfera das ciências e das artes. A globalização cultural tem incentivado a abertura sem resistência dos povos ao novo, ao diferente, enquanto a cultura universal tem valorizado as tradições presentes nas culturas locais, sem negar a presença do novo, apropriado de forma racional. Completa Rouanet:

Não há por que demonizar a cultura global, que sob certos aspectos é aliada da cultura universal, mas não podemos também subestimar seus riscos. Ela visa modelar o consumidor global, programá-lo, e para isso promove, através de filmes e comerciais, certos valores e atitudes. [...] E, no entanto, é na

perspectiva da cultura universal que precisamos situar-nos se quisermos “civilizar” a cultura global, pois nenhuma ação puramente nacional poderá influenciar um processo que estende por todo o planeta. (ROUANET, 2005, p. 136)

Analisando as palavras do autor, compreendemos haver em curso um fenômeno global que busca criar novos padrões de consumo, incentivando a “aceitação” do diferente, provocando a absorção de novos valores e novos ideários que tomam a diferença como algo que não ameaça, e que, ao contrário, deve ser experimentado, vivido, o que contém em si um risco de destruição das culturas locais. O antídoto é a disseminação da cultura universal que tem como um dos valores a ser considerado o homem situado em sua singularidade e suas particularidades. Este processo de disseminação pode contar com a mesma aparelhagem tecnológica que vem servindo à cultura global, mas não podemos esquecer que isso demanda um nível de formação por parte da população que lhe permita uma atitude crítica frente aos conteúdos culturais. (ROUANET, 2003)

Não se pode negar o valor dessa cultura global, pois com seus aparatos ela permite que o “novo”, mesmo na condição de mercadoria, muitas vezes, chegue a diferentes espaços. Só não podemos absolutizá-la, colocando-a como soberana e no lugar da cultura universal. Lembramos que foi graças à cultura global, com suas metas de promover o intercâmbio de saberes e tecnologias entre os países, restringindo as barreiras burocráticas e políticas, que as teorias pós-estruturalistas e multiculturalistas chegaram ao Brasil. Vários intelectuais brasileiros tiveram a oportunidade de realizar seus estudos de pós-graduação na Europa e nos Estados Unidos e, posteriormente, continuaram a desenvolver suas pesquisas por aqui. Curriculistas e pesquisadores da educação que hoje têm grande influência no currículo, como Tomaz Tadeu da Silva, Elizabeth Macedo, Alice Casemiro Lopes e Reinaldo Mathias Fleury, dentre outros, fazem parte deste grupo que deu forma e conteúdo no Brasil às denominadas por Silva (2000) de teorias pós-críticas.

A pós-modernidade em sua terceira onda, como vimos em capítulos anteriores, via globalização, chegou ao Brasil tardiamente, mas com força de abalo semelhante a que irrompera na Europa e nos Estados Unidos. No escopo teórico, trouxe com ele o pós-estruturalismo que, no campo curricular, forneceu elementos para uma atitude de suspeita aos modelos e teorias curriculares tanto de base tradicional, quanto de base crítica marxista, até então hegemônicos, e cuja abordagem é de natureza universal, centralizada no indivíduo racional e autônomo. Entre suas desconfiças, podem-se destacar aquelas dirigidas aos impulsos emancipadores e libertadores propostos e defendidos pelos currículos críticos.

Em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna. [...]. O pós-modernismo (leia-se pós-estruturalismo) empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. É desalojada da posição de vanguarda e colocada numa incômoda posição de defensiva, [...] de certa forma constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes do conhecimento pela pedagogia crítica. (SILVA, 2000, p. 119)

O pós-estruturalismo rejeita a condição de ser fundacionista e critica esta característica presente nas teorias críticas, bem como adverte sobre as certezas que as teorias críticas postulavam em relação às possibilidades de emancipação e liberdade. A partir dessas premissas, aquelas ganham cada vez mais respaldo nos movimentos de defesa das identidades particulares.

Silva (2000) afirma que não se pode falar de uma teoria pós-estruturalista do currículo, por isso a nomeação “pós-crítica”, uma vez que esta rejeita qualquer tipo de sistematização e recusa a condição de ser fundamento de algo. Explica também que o estadunidense Cleo Cherryhomes foi um dos primeiros a desenvolver uma perspectiva pós-estruturalista do currículo e argumentou que o máximo que se pode dizer é que há em curso uma atitude pós-estruturalista, a qual enfatiza a incerteza e a indeterminação no que se refere aos saberes e à compreensão de que o currículo é um tipo de discurso, de texto, que encerra em si relações de saber poder. Os saberes expressos no currículo não são “verdades”, mas “noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo. Nessa visão, a verdade é simplesmente uma questão de verificação empírica; é uma questão de correspondência com uma suposta ‘realidade’”. (SILVA, 2000, p. 127)

Como podemos depreender, os currículos pós-críticos de atitude pós-estruturalista compõem um dos efeitos da globalização sobre a sociedade, e os intelectuais que os defendem consideram que vivemos em tempos pós-modernos, marcados pela incerteza, e é para eles que os jovens devem ser preparados. Também consideram a cultura como um devir constante e criticam as visões tradicionais que a tratam de forma essencializada, estática e reificada, uma vez que tais visões a abstraem de seu processo de produção e a tornam “coisa” que não se transforma, não muda. Os currículos pós-críticos também tecem críticas à epistemologia realista que toma o conhecimento como correlativo à cultura e ambos como representação de uma realidade que está ali, mas que é seu reflexo distorcido, produzido pelo conflito de classes, pelas relações de produção, pela ideologia de um determinado estamento que ocupa o poder. Cabe ao processo pedagógico desvelar essas distorções tomadas como contradições para que o sujeito chegue à verdade dos fatos. Tanto na visão essencialista, quanto na visão realista não se

consideram as microrrelações de poder e nem que a cultura e o currículo são produzidos em relações sociais dinâmicas, fruto de práticas de significações que produzem identidades sociais particulares a partir de relações de diferença. Segundo Silva:

As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença, e, portanto, a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados. (SILVA, 2010, p. 25)

Moreira (1997), neste sentido, sintetiza os principais elementos que se repetem nos currículos pós-críticos na pós-modernidade, a saber: a) o abandono das grandes narrativas; b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea – a chamada consciência de classe; c) a rejeição da ideia de utopia, que supõe crença na possibilidade de libertação do homem pelo desenvolvimento de uma consciência emancipada produzida por uma atitude crítica frente às referidas distorções da realidade; d) a centralidade da linguagem e preocupação com a subjetividade – tudo é fruto do discurso e da subjetividade; e) o reconhecimento das relações de saber-poder nos discursos; e f) a celebração da diferença e da cultura como fruto das relações sociais de poder.

Os estudos pós-críticos denunciam que as políticas culturais se baseiam em uma monoculturalidade, que corresponderia a uma cultura geral e que classifica os sujeitos quanto ao pertencimento a um grupo cultural hegemônico, que, genericamente, os teóricos pós-críticos denominam de “cultura burguesa eurocêntrica”. Segundo estes teóricos, o currículo traz a cultura burguesa eurocêntrica, branca e heterossexual como sinônimo de cultura universal que a todos se aplica e que, historicamente, tem excluído os atores sociais<sup>21</sup> que não se enquadram nela. É a partir desta crítica central que se organiza o movimento multiculturalista, inaugurado nos Estados Unidos por homens e mulheres negras e homossexuais, que começaram a questionar os cânones literários, estéticos e científicos, presentes no currículo escolar universitário, e a reivindicar o “direito à diferença”. O movimento ganhou espaço na mídia, nas várias ciências humanas e se estendeu para a educação básica, ganhando notoriedade e espaço nos currículos oficiais em vários países.

---

<sup>21</sup> Hall (2006) defende a expressão “ator social” para designar a pessoa do discurso pós-crítico, uma vez que o indivíduo genérico do Iluminismo não mais representa toda a humanidade. O sujeito do marxismo não existe a priori, ao contrário, é elaborado a posteriori pela linguagem, fruto do jogo discursivo. Para o autor, “ator social” significa que não temos uma essência universal em torno da qual gravita nossas particularidades, mas sim, que, em cada contexto, assumimos um papel social e o conjunto desses papéis, que são dinâmicos no tempo e no espaço, é que nos define.

Silva (2015) explica a complexidade da abordagem da diferença que acontece no contexto brasileiro no âmbito do currículo, apontando que há em torno da diferença cultural duas vertentes que às vezes se chocam e às vezes se confrontam. A primeira, com aporte na teoria de Derrida, pós-estruturalista defende que a diferença é, essencialmente, um processo discursivo e linguístico. Não há como conceber a diferença a não ser em um processo linguístico de significação, ou seja, a diferença não é natural, posto que ela é discursivamente produzida em um processo de relação: somos todos diferentes, mas em relação a alguém considerado “não 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, há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “diferente”), é porque há poder. (SILVA, 2015, p. 87)

Em uma segunda vertente, encontram-se os materialistas histórico-dialéticos, que enfatizam os processos institucionais, econômicos, estruturais que estão na base do sistema capitalista como responsáveis pela produção da desigualdade e da diferença cultural. Assim, uma coisa é pensar o negro, outra é pensar que a maioria dos negros é pobre. Estes grupos entendem que o racismo não pode ser eliminado somente por mudanças nos parâmetros discursivos, mas que se deve incluir também neste processo o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde e em outros setores sociais.

Rouanet (1987) analisa que esta segunda vertente é incoerente com os postulados de sua base marxista, que, como já dissemos em outra passagem, é universalista. Na classe de trabalhadores, estão todos que, de alguma forma, têm sua força de trabalho expropriada, independentemente de cor, raça, gênero ou religião. De nossa parte, em relação à categoria gênero, por exemplo, o que dizer do preconceito sofrido por homossexuais? Ocorre somente nas classes pobres? Evidentemente que não, mas os materialistas dialéticos citados por Silva (2015) argumentam que uma coisa é ser pobre e homossexual e outra é ser rico e homossexual. Assim, os particularismos vão se multiplicando e dividindo os grupos cada vez mais em torno de movimentos que reivindicam direitos para suas particularidades identitárias. Novamente uma contradição a ser enfrentada pelos marxistas e marxianos que defendem que toda transformação só é possível a partir da força de um grande coletivo organizado. Analisamos que essas e outras compõem uma série de limitações nesta vertente que compromete sua coerência em termos de uma práxis, uma vez que o suporte teórico não possui categorias condizentes com o debate em toda sua amplitude. De qualquer forma, concordamos que há um

debate em torno das diferenças identitárias que precisa ser realizado em termos mundiais. Parecia que o mundo estava avançando neste sentido, mas uma onda de resistência conservadora tem ganhado holofotes atualmente.

Beck (2011) explica que, após os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, ficou evidente que é preciso se atentar para as desigualdades econômicas e injustiças sociais que se aprofundaram com o processo de globalização, mas devemos, também, reconhecer a pluralidade cultural que cada vez mais se expressa no mundo de riscos globais em que vivemos, tanto nos setores beneficiados pela globalização como naqueles que ela tem ajudado a marginalizar. As nossas sociedades são multiculturais e há em curso uma tendência de proteger a cultura local dos efeitos da globalização, principalmente em países organizados em torno de fundamentos religiosos.

Reiteramos que a intolerância cultural é um risco que precisa ser enfrentado na pós-modernidade no campo do currículo, valendo-se de princípios e valores da modernidade que ainda não foram superados.

O multiculturalismo apresenta várias formas de manifestação na pós-modernidade, podendo corresponder: a) à atitude a ser desenvolvida em relação à diversidade de identidades culturais; b) a uma meta a ser alcançada em um determinado espaço social, como a instituição escolar; c) à estratégia política referente ao reconhecimento das várias identidades culturais; d) ao corpo teórico de conhecimentos que buscam analisar a realidade cultural contemporânea; e) ao caráter atual das sociedades ocidentais, cujas relações se intensificaram, por um lado, em função da globalização. Uma educação multicultural, segundo os pós-críticos, é a resposta que se dá a esta realidade, cuja ideia central volta-se ao respeito à diversidade cultural. (MOREIRA, 2001)

Em vista do esquadramento das diferenças, os pesquisadores das ciências humanas, que se voltaram aos estudos culturais, estabeleceram como categorias de análise: a) identidade, alteridade e diferença; b) significação e discurso; c) gênero e sexualidade; d) raça e etnia; e) geração; f) religião; e g) classe social – no sentido dos significados produzidos culturalmente em cada classe. (WOODWARD, 2000). No currículo multicultural, todas essas categorias têm sido objetos de estudo e pesquisa que se amparam, sobretudo, em uma crítica à visão universalista própria da modernidade, e ao ataque ao sujeito do conhecimento, que, de acordo com os pesquisadores do currículo multicultural, seguindo a teoria foucaultiana, não existe *a priori*, ao contrário do que defendiam as teorias modernas, posto que é produzido *a posteriori* pelos discursos em contextos culturais específicos. O foco é compreender como e

por que os discursos e textos curriculares produziram políticas curriculares oficiais que excluíram algumas identidades culturais e como construir estratégias que revertam esta situação.

Arroyo (2011) analisa que a relação escola – conhecimento – cidadania tem sido questionada pelos novos sujeitos culturais, denominados por ele de “coletivos inferiorizados” (negros, mulheres, homossexuais, indígenas e outros), que hoje adentram a escola. O autor está se referindo justamente às identidades particulares que se viram negadas historicamente nos currículos e afirma que, nas escolas brasileiras, mesmo buscando inovações, ainda prevalece uma pedagogia kantiana universalista, na qual não há lugar para a cultura popular junto ao conhecimento como resultado dos cânones acadêmicos e tomados como verdades. Denuncia também que a escola tem excluído os sujeitos que não compartilham, ou não aceitam compartilhar, uma determinada cultura proclamada como universal e que representa a burguesia eurocentrada, branca, masculina e abastada.

Empiricamente, vemos que discursos como o de Arroyo (2011) têm ganhado adeptos entre os educadores. No entanto, estes nem sempre procedem a uma reflexão mais profunda sobre a universalidade ou a multiplicidade cultural, pois estão tomados por um processo semiformativo que não lhes permite ver o quão são desprovidos de ferramentas teóricas suficientes para a reflexão e o enfrentamento desta complexa questão.

As reformas curriculares de cunho pós-crítico, que se vêm processando no Brasil nas últimas duas décadas, têm se revertido, de acordo com Rouanet (2003), a uma espécie de salvação da má qualidade da educação escolar por meio de uma reforma cultural. Ou seja, faz-se parecer que o problema não é a falta de investimento adequado em educação, o desvalor social da escola e de seus profissionais, a baixa carga horária de estudos predominante no sistema educacional, mas sim os saberes instituídos no currículo, de cunho universalista, que estão longe da identidade dos estudantes. Alguns intelectuais do meio acadêmico, assumem-se como intérpretes desses anseios, reivindicando um conteúdo voltado às idiosincrasias e às demandas culturais específicas desses coletivos marginalizados. Assim, temos uma educação dos povos do campo, uma educação para os povos quilombolas, para os indígenas, dentre outros. É salutar que a escola seja mais significativa do ponto de vista subjetivo, mas ela não será capaz de promover a emancipação humana somente reformando seus conteúdos, conferindo-lhes um caráter adaptativo às identidades sociais específicas.



Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) justificam que a opção pelo pós-estruturalismo está no fato de este possibilitar posturas que não negam a diferença e nem tentam conciliá-la por meio da tolerância. As autoras afirmam que:

A perspectiva pós-estruturalista aponta a impossibilidade de uma síntese totalizante, mesmo porque não há totalidade nesta vertente. As teorias não têm por função totalizar, já que é o poder por natureza que opera por totalizações, segundo Foucault (1984). Para esta vertente, a diferença não se apazigua, já que não é função apaziguar, o que a diferença faz é diferir; a cada repetição extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças. A diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função borrá-las. Algumas vertentes teóricas em paralelo com as perspectivas pós-estruturalistas como os estudos pós-coloniais e os estudos culturais têm apontado para o lugar político das identidades no campo social[...]. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011, p.93)

Curriculistas como Giroux (1993), Moreira (2001), Silva (2015), dentre outros, defendem que as identidades culturais particulares devem ser respeitadas, sem perder, no entanto, a utopia da emancipação do homem e da transformação social. Moreira explica o posicionamento em relação à utopia da transformação social:

Defendo, por conseguinte, a presença de uma perspectiva utópica nas análises e propostas de currículo informadas pela tentativa de integrar os ideais da modernidade e as categorias pós-modernas. Se ainda se pretende a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afrente o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. Julgo que essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação social. (MOREIRA, 1997, p. 25)

A proposta dos curriculistas pós-críticos no Brasil era empreender um profundo debate nacional pela busca da transformação social, tratando a diferença que marca as identidades culturais particulares, conscientizando de que o diferente excluído é uma construção cultural, fruto das relações de classe, no caso da vertente crítica, ou das relações de poder próprias de cada sociedade, a exemplo dos pós-estruturalistas. Não contavam, porém, estes intelectuais com o fato de nossa população, nossos educadores e mesmo muitos de nossos pesquisadores estarem mergulhados em um sistema educacional deficiente, por uma formação aligeirada dos professores, pela dualidade estrutural que sustenta uma formação unilateral, independente da

classe social, e por uma mídia de massa que reforça a semiformação pelo aprofundamento e sofisticação da indústria cultural.

A partir de 2003, muitas das ideias defendidas pelos teóricos pós-críticos foram transformadas em políticas curriculares. Em nosso entendimento, de forma precipitada, uma vez que a população brasileira, em especial os professores, em sua totalidade ou pelo menos na maioria, haviam se apropriado de forma superficial dos argumentos pós-críticos, segundo mostram os estudos de Sacristàn (2013) e Moreira (2018), por exemplo. A compreensão precária da problemática, aliada a posicionamentos subjetivos impostos por lei geraram alguns efeitos opostos ao que se esperava atingir.

Rouanet (1987 e 1993) já havia feito um prognóstico dos dogmatismos e polarizações que essas discussões, ainda em sua gênese, já estavam produzindo no mundo e que, com certeza, teriam reflexo na educação. Algumas dessas críticas já expusemos neste trabalho, como é o caso da inapropriada oposição entre cultura erudita e cultura popular, quando, na verdade, a correta oposição é entre a cultura de massa e a cultura popular. Aquela é que ameaça esta, e não a cultura erudita.

Uma outra crítica na mesma direção é a redução da razão às suas origens, acusada de etnocêntrica, elitista e repressora e que, portanto, seus postulados e produções historicamente constituídos não podem valer para países como o Brasil, colonizado e subalternizado nas relações econômicas. É a vulgata “jogar a água da banheira junto com o bebê”. Assim, no que se refere ao currículo, passa a ser uma tarefa entre pesquisadores e educadores criticar a origem eurocêntrica dos conteúdos curriculares, acusando-os de ideológicos, elitistas, conservadores, opressores, e classificando-os como discursos produzidos em relações de poder por determinadas identidades culturais<sup>22</sup>. Além disso, não podem eles se esquecer de tecer críticas à horizontalização das formas de saber, desconsiderando-se que o saber científico e erudito é que trouxe a humanidade até onde se encontra em termos de progresso. É óbvio que o senso comum tem sua validade, na medida em que é, por meio dos saberes, que o constituem que resolvemos os problemas da existência cotidiana. Mas daí a dogmatizar esta horizontalização? Assim, criam-se, no contexto da escola, porque currículo também é práxis, problemas a que, talvez, os intelectuais pós-críticos não tenham atinado, como por exemplo, o desinteresse dos

---

<sup>22</sup> Ver o trabalho de Costa, Wortmann e Bonin. As autoras fizeram um levantamento sobre as produções do campo do currículo de 2016, constaram a predominância dos estudos culturais com críticas pós-estruturalistas e concluíram que estes estudos propõem “o alargamento do sentido de currículo, o exame de políticas, programas e ações governamentais e a indagação sobre identidades e diferenças nas políticas e práticas curriculares” (2016, p. 532)

estudantes por aprender conteúdos com um caráter mais abstrato e crítico, considerados pelos estudantes “mais difíceis” porque vão além do pragmatismo cotidiano, mas que são necessários, ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais de nível superior. Por apresentarem resistência, muitas vezes o professor precisa se utilizar inicialmente de sua autoridade para impor-lhes que pelo menos tentem compreender tais conteúdos. Mas quando esta autoridade não existe, nem todos os professores conseguem um convencimento adequado para tal.

Outro problema oriundo desses posicionamentos radicais é o desvalor da escola e do professor, cuja autoridade social está no conjunto de saberes de caráter científico e erudito que transmitem. No outro polo, vê-se uma valorização da cultura de massa tomada como popular, em nome de um discurso que coloca o saber erudito como autoritário e opressor. É o que Rouanet chamou de irracionalismo epistemológico, que tem operado na sociedade, induzindo a uma separação entre teoria e prática, ou prática e saber em suas palavras. E atua também no interior do próprio saber, de forma a empobrecê-lo em nome de um antielitismo, que já abordamos. Além disso, exemplifica com o advento da reforma linguística, cujas discussões, iniciadas em 1985, contaram com o debate de três grupos de linguistas: um de caráter conservador, outro que se colocava como inovador, e, entre eles, havia ainda os moderados. Os conservadores defendiam o primado da língua culta e a unidade da língua portuguesa; os inovadores, ao contrário, defendiam toda e qualquer adequação à forma cotidiana do português falado no Brasil. Os moderados limitavam-se a defender a autonomia do português falado no Brasil, sem negar a importância da norma, desde que fosse brasileira. Os inovadores se rebelaram contra a hegemonia da língua culta, acusando-a de opressora. Afirmavam eles que não tínhamos o direito de impor a uma criança a normatividade linguística de classe, um código de classe, desrespeitando o linguajar espontâneo da classe baixa ou próprio da localidade de onde o sujeito se origina. Assim, completa Rouanet: “Ora, parece-me, como leigo, que os verdadeiros conservadores – num sentido político, e não mais gramatical – são os pretensos inovadores” (ROUANET, 1987, p. 135), haja vista que este posicionamento não permite ao sujeito transitar em outra forma de cultura.

Essa discussão não ficou restrita aos linguistas, visto que atingiu o currículo e a sala de aula, colocou os professores em oximoros pedagógicos, e até hoje carece de solução aplicável e convincente. Se os professores corrigem seus alunos, explicando-lhes que há uma forma culta de expressão que deve ser aprendida na escola para ser aplicada em diversas situações sociais, que, muitas vezes, difere de suas relações de comunicação nos contextos informais, são acusados de repressores; se não corrigem com a justificativa de respeitar a “diferença” de seu

aluno, são taxados de relapsos pelos pais, que, em sua maioria, ainda sustentam uma visão conservadora de escola. Com isso, a qualidade da formação escolar de nossos alunos, visivelmente, deixa a desejar. A prova disso são as avaliações de sistema<sup>23</sup> que demonstram uma melhora quase inexpressiva (em quatro anos a melhora no desempenho dos estudantes do final do ensino fundamental foi de 0,3 e do ensino médio brasileiro foi de 0,2 pontos percentuais)<sup>24</sup> do desempenho dos jovens estudantes brasileiros nos últimos quatro anos em língua portuguesa, e, empiricamente, sabemos que há uma queda muito maior do que demonstram os dados.

Como se observa, a falta de uma formação que lhes permita agir com autonomia, aliada a pacotes curriculares de certa forma impostos, visto que não foram amplamente discutidos, tem colocado os professores em situações de insegurança sobre seus saberes e fazeres.

A despeito da formação do professor, o irracionalismo apontado por Rouanet também tem similar correspondência na pesquisa de Pierucci (1999) que, ao evidenciar as ciladas da diferença, causadas sobretudo pelos intelectuais de esquerda que abraçaram as causas das identidades particulares, e, ainda, pela insuficiência de grades teóricas para explicar seu posicionamento, os professores têm de criar um arcabouço tão complexo para justificar suas teses que estas se tornam acessíveis somente a uma pequena elite de intelectuais. Aos professores que estão nas escolas restam as dúvidas. Assim, voltar-se aos postulados tradicionais que, mesmo sendo alvo de críticas, é-lhes compreensível.

É inquestionável que as discussões ensejadas pelos currículos pós-críticos provocaram uma nova forma de olhar para as identidades particulares para assegurar-lhes o direito à diferença. Cabe ressaltar que esta discussão não é nova. Em Dewey, no início do século XX, já encontramos um movimento semelhante. Dewey (1965) já defendia que pessoas de diversas classes e diferentes culturas deveriam conviver e compartilhar suas experiências no espaço escolar. Segundo o filósofo:

[...] significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como, também, maior confiança no reconhecimento de

---

<sup>23</sup> No Brasil, são aplicadas periodicamente provas cujo objetivo é avaliar a qualidade da educação escolar. O sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é o principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica. A cada dois anos, avalia uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 5ª e na 9ª anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbana e rural. Os testes de desempenho aplicados aos alunos abrangem questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes.

<sup>24</sup> Ver dados do INEP (Instituto Anísio Teixeira) no endereço:  
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2287334>

serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. [...] não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como, também, a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída. (DEWEY, 1965, p. 92)

Como é possível depreender desta citação, Dewey coloca a interação entre grupos de diferentes origens uma das condições para se ter uma sociedade democrática. Não podemos, entretanto, cair na esparrela de que o universalismo nega as identidades particulares. Não podemos negar os postulados da razão e cair em um irracionalismo, como este em que estamos vivendo hoje, o qual faz com que os indivíduos, sem parâmetros éticos universais, passem a desconfiar de tudo que está posto, já que não há verdades e sua única segurança está em si mesmo, correndo-se o risco, dessa forma, de se reforçar o individualismo que só faz bem às relações econômicas tomadas em sua versão perversa.

Rouanet (1987) adverte que, em nome da diferença, não podemos desprezar o que a humanidade produziu historicamente no exercício da razão. Não podemos rejeitar o potencial conciliador da cultura erudita, pois é nela, querendo ou não, que estão contidas as grades de análise e as categorias teóricas que permitem articular uma prática libertadora. Em outra obra, o autor explica que só a perspectiva universalista possibilita criticar o nazismo e o fascismo como negação absoluta de toda a modernidade, denunciar o stalinismo como uma inversão demente do universalismo das luzes, que se baseia na comunidade dos homens livres e não no imperialismo dos comissários. Só o universalismo permite compreender a explosão de etnias que aconteceram após a o fim da guerra fria, “porque a purificação racial e o genocídio metódico não são outra coisa que a aplicação consciente dos postulados particularistas” (ROUANET, 2003, p. 10)

Na mesma obra, o autor ainda completa que a noção de homem situado não se confronta com a noção de homem em geral, pois estar situado, fazer parte de uma identidade cultural específica é parte da essência humana. A não compreensão desta condição e o acirramento dos movimentos em torno de identidades particulares andaram na contramão do que até então vinha se propondo, pois, ao invés de se expandir no conhecimento do outro, os grupos identitários se fecharam em torno de seus interesses políticos, civis e econômicos e levaram à criação de uma demanda que foi reprimida pelo “politicamente correto”.

Esses fenômenos se reproduzem na escola e expressam a necessidade de se perguntar: o que seria um currículo pautado na diferença? Nas identidades culturais particulares? Sobre

tal questão é que nos debruçaremos a seguir, sabendo que, dada à complexidade do tema, as respostas ainda estão em construção.

## **4.2 Currículo pós-crítico: um artefato em construção e seus princípios**

Ao colocar o currículo pós-crítico como artefato em construção, destacamos não só as incertezas que o cercam em termos teóricos como também os desafios e as decorrentes contradições de levar à escola, e mais especificamente, à sala de aula, princípios propalados nos documentos legais que já são aceitos pelos educadores e pelo sistema educacional como coerentes com a formação humana ora no sentido da busca pela emancipação, ora no sentido de “fortalecimento da democracia”, como defende Laclau citado por Silva:

Como tudo isso se traduziria em termos de currículo e de pedagogia? O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social, porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos hostilidades e até mesmo em violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade se torna, cada vez mais difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2014, p. 97)

Um currículo pós-crítico é um currículo em que “o outro” faz parte, de alguma forma, da constituição do “eu” e, neste sentido, concebe a escola como fundamental para a constituição identitária dos estudantes, uma vez que os processos de identidade e diferença coincidem com operações de inclusão e exclusão e em relações de pertencimento ou não pertencimento. Trata-se de processos que influenciam sobremaneira a formação de subjetividades solidárias, movidas por uma razão emancipatória, ou não. Corazza define que um currículo pós crítico

pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturais e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age por meio de temáticas culturais, estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas da identidade e da diferença, estética e interdisciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo (pós-crítico) curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social. (CORAZZA, 2002, p. 103)

Como podemos inferir da definição de Corazza e que já abordamos anteriormente, há uma proposição que perpassa todas as categorias apontadas pela autora, que é a de romper com a modernidade iluminista. Segundo Gabriel (2016), na modernidade, as grandes narrativas colocam a ciência como produtora da verdade, e esta como expressão maior e unívoca dessa razão libertadora e indispensável para a formação de sujeitos intelectualmente emancipados. Nessa perspectiva, a razão concebida no ocidente é tomada como condição universal para a emergência de homens livres, independentes e autônomos, “e a escola, como a instituição social responsável por garantir o acesso e o exercício dessa racionalidade iluminista, na medida em que, por meio dela, os indivíduos teriam acesso ao conhecimento científico e a oportunidade de desenvolverem o espírito crítico. (GABRIEL, 2016, p. 106). Numa perspectiva pós-crítica, o currículo deixa as grandes questões da humanidade para se preocupar com aquelas que assolam os indivíduos, principalmente, aqueles cujas vozes foram “silenciadas” no processo histórico e, portanto, excluídas da identidade e racionalidade burguesa.

Rememoremos que o sistema tayleriano de currículo não foi superado por completo, apesar de inúmeros estudos que têm tal tarefa como objetivo. O que tem sido aprofundadas são as discussões em torno dos sentidos e significados do currículo no que tange às suas proposições de formação do ser humano, enquanto ser histórico e social (Sacristán, 2000). Neste sentido, pensar um currículo supõe refletir sobre seus elementos essenciais: elementos teóricos que o justificam, seus objetivos, conteúdos, intervenção metodológica, organização do espaço-tempo e avaliação. Ainda não temos um modelo curricular, racionalmente organizado que possamos denominar de multicultural, ou mesmo pós-moderno ou pós-estrutural. O que se tem são teorizações que, uma vez apropriadas pelas práxis, em especial a pedagógica, poderá vir a se constituir em um modelo ou um “paradigma curricular”.

De forma geral, podemos, portanto, resumir que a teorias pós-críticas formam um movimento de reação ao padrão moderno de racionalização do currículo, atendendo a demandas

próprias da modernidade. Desse modo, tomam a contribuição de várias vertentes tais como pós-fundacionais, pós-marxistas, pós-coloniais, a teoria *queer*<sup>25</sup>, a teoria da complexidade, os estudos culturais, de gênero, de raça, de sexualidade, do meio ambiente, autobiográfico e biográfico e principalmente as teorias pós-estruturalistas.

A partir dos estudos de pesquisadores como Lopes e Macedo (2002); Santos (2000), Silva (2000, 2013, 2014), Moreira e Costa (2011) outros é possível identificar elementos centrais que se destacam na possível racionalização de um currículo pós-crítico:

**4.2.1 O “outro” como premissa da constituição da identidade.** Em um currículo pós-crítico, o outro é a identidade negada, invisível e silenciada no espaço escolar. “É aquele que, submetido aos critérios de classificação, torna-se diferente, indisciplinado e, portanto, discriminado na cultura escolar”. (SANTIAGO, AKKARI e MARQUES. 2013, p. 40). Este processo de discriminação se torna uma barreira institucional que se constrói progressivamente e impede a aprendizagem de todos os estudantes, negando-se a certos grupos o direito de aprender e, por isso, desenvolver e experienciar a cidadania que lhe é de direito. Assim, um currículo que se pretende pós-crítico toma o outro imbricado em diferentes relações de poder, que devem ser problematizadas pela escola, assim como deve ter espaços não só para os chamados conteúdos científicos, mas também outros para outros a fim de se debater os processos de diferenciação identitários que se produzem historicamente. Nas palavras de SKLIAR:

A diferença sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade, etc, tudo envolve, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, desse modo, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiência de alteridade, um estar sendo *múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo. Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não acabar com elas, não para domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério. (SKLIAR, 2005, p. 59):

Em um currículo pós-estruturalista, a alteridade é elemento de enriquecimento que não pode ser sucumbido por práticas, nem com grades de conteúdos monoculturais eivadas de

---

<sup>25</sup> *Queer* designa um grupo de pessoas que rompem com a heteronormatividade e firmam sua individualidade negando qualquer padrão de comportamento. Pode ser traduzido como “esquisito”. Ver Silva (2000)



verdades absolutas, a título de serem clássicas e incontestáveis. Se há a História do colonizador, há a História do colonizado; se há a poesia declamada pelo colonizador, há também a poesia expressa pelo colonizado. Não existe somente uma maneira de se produzir a Matemática. A etnomatemática está aí para mostrar que diferentes culturas criam suas formas e estratégias para compreender a relação matemática entre os elementos da natureza.

Ressaltamos que, neste processo de alteridade, as condições sociais e materiais em que os sujeitos formam seu cabedal cultural não entram em debate, uma vez que não há hierarquia entre os saberes e, portanto, toda forma é aceita como válida dentro de determinado contexto.

A despeito de qualquer romantismo, no entanto, que o discurso acolhedor da alteridade possa ensejar em nossas representações, Skliar<sup>26</sup> se pronuncia criticamente:

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, a negar nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos de sua alma. [...] as mudanças têm sido, então, quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo. (SKLIAR, 2003, p. 39-40)

Há uma série de advertências neste excerto que revelam uma preocupação em primeiro lugar com a criação de um “outro” que sempre esteve aí, mas que está sendo reinventado por meio de novas nomenclaturas, novas pedagogias e, no caso específico do currículo, o autor adverte sobre a burocratização do “outro” nos meios educacionais escolares, em que a obediência à legislação em torno do direito desses sujeitos encobre a negação, a desconfiança “de uma alteridade ingovernável, de ameaça explosiva. Aquilo que tem sido normalizado (“somos todos diferentes”) pode acordar em qualquer momento e nos trair, nos atingir” (SKLIAR, 2003, p. 42). Então é preciso possuí-lo, trazê-lo para dentro e torná-lo “nós”. Novamente, endossamos que, sem uma experiência formativa que permita uma compreensão histórica, situada da alteridade, o outro sempre terá este retrato traçado por Skliar, mesmo que a discriminação de qualquer tipo seja considerada crime por lei.

---

<sup>26</sup> Carlos Skliar é um autor que discute a alteridade focada na questão das pessoas com necessidades especiais, porém, em sua concepção, as próprias deficiências são produzidas culturalmente a partir de relações socioeconômicas. Assim, consideramos pertinente tomá-lo como referência em nosso texto.

Um currículo que acolhe o outro tem de ser planejado levando-se em consideração as diferentes identidades, as diferentes formas de ser e estar no mundo, propondo-se uma formação a partir de saberes e fazeres pedagógicos que priorizem o conviver, a empatia, o debate e o diálogo e a possibilidade de ser diferente sem temer qualquer tipo de preconceito ou estereótipo. Acima de tudo, um currículo pós-crítico nega qualquer tipo de homogeneização em qualquer um dos elementos curriculares anteriormente mencionados.

Assim, reproduzimos as questões levantadas por Green e Bigum (2017), pois expressam também algumas de nossas indagações:

Estão as escolas lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes dos/as de épocas anteriores? Uma questão subordinada é: têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados e mesmo obsoletos sobre a natureza dos/das estudantes? (GREEN e BIGUM, 2017, p. 204)

Reconhecemos as dificuldades das escolas em trabalhar na perspectiva da alteridade, até porque vivemos em uma sociedade administrada, comandada pela razão instrumental em que atitudes como solidariedade e empatia parecem ser destinadas às horas vagas, visto que, no mais, é preciso concorrer, e, desta forma, os outros se tornam adversários em potencial ou, pior ainda, anestesiemo-nos diante deles, indiferentes, uma vez que não é parte dos nossos planos pessoais imediatos.

Acrescentamos uma outra pergunta a título de aprofundar a reflexão: haveria o risco de um currículo que valoriza as culturas locais em nome da diferença como valor e como direito, ao invés de emancipar os indivíduos, limitá-los, fechando-os em torno de suas identidades particulares, acirrando os conflitos culturais?

Para Corazza (2002), os currículos nacionais, que operam a partir de critérios técnicos e empresariais, têm entendido a diferença como interesses pessoais. De nossa parte, reafirmamos, e já assinalamos, este risco, ao considerar que, em uma sociedade tomada pela semiformação, as interpretações superficiais e equivocadas acabam se tornando um processo comum, o que é muito preocupante. A autora ainda reitera que assumir a alteridade como eixo de um currículo pós-crítico pressupõe que

[...] esse currículo combativo assinala a premência de discutir e reproduzir políticas e práticas curriculares contra hegemônicas às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal. Emprenha sua força produtiva e contestatória na formulação de muitos currículos culturais, como forma de luta social, que ampliem possibilidades solidárias, populares e

democráticas, que não mais silenciem ou marginalizem o diferente. Faz isso, historicizando, politizando e culturalizando todos os currículos já construídos pela maioria das populações e inventando novos e ousados arranjos curriculares. (COURAZZA, 2002, p. 107)

Traduzir esta postura em um currículo, e na conseqüente práxis pedagógica, dentro de nosso sistema educacional marcadamente ainda homogeneizador, mesmo considerando que já houve evolução neste sentido, demandará da sociedade brasileira, mais que dos docentes, um nível de consciência que ainda carece de ser desenvolvido.

Silva (2000) explica que as discussões curriculares pós-críticas que abordam a alteridade são referenciadas principalmente nos estudos pós-colonialistas que, em suas críticas, analisam conceitos como hibridismo, tradução, mestiçagem, intercultural que “ permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como uma complexa relação de poder que tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente modificadas” (p. 133). Para o autor, conceitos desta ordem possibilitam focalizar os processos de dominação cultural, mas também os de resistência. Mesmo se utilizando de mecanismos discursivos eficientes de dominação, em toda relação de poder há relações de resistência como afirma Foucault (2013)

**4,2.2. O currículo como prática discursiva.** O currículo, como um artefato cultural que reúne concepções de como formar o homem dentro de um contexto controlado que chamamos de escola, em uma visão pós-crítica, constitui uma prática discursiva, construída pela linguagem e imbuída de certo dinamismo. Dentro de uma prática discursiva pedagógica mais abrangente, acaba assumindo a condição de um significante e, segundo Lopes e Macedo (2011), é, pois, impossível de definir em absoluto seu significado, visto que este “é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (2011, p. 102), que em nosso estudo é a pós modernidade e o contexto educacional brasileiro.

Enquanto prática discursiva, o currículo possui uma dupla dimensão: é uma prática de produção de significação e atribuição de sentido e, também, uma prática de poder. Mendonça e Rodrigues (2014) explicam que:

Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não material e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias

possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias. Assim, a realidade, como possibilidade a ser perscrutada, conhecida verdadeiramente, é uma impossibilidade, tendo em vista que é significada de diversas maneiras, a partir de diferentes estruturas discursivas. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 49)

O currículo, desta forma, tomado como prática discursiva, deixa de ser uma prescrição fechada para se tornar dinâmico, construído e reconstruído em um contexto em que o diálogo e o debate são constantemente reforçados. Os conteúdos curriculares, bem como o trabalho docente se colocam como possibilidades abertas, nunca imbuídos do status de verdade, mas mergulhados em relações de poder. Em um currículo pós-crítico, não basta apropriar-se dos conteúdos escolares, é preciso que os discentes e docentes discutam quais as relações de poder os produziram e legitimaram sua reprodução no âmbito escolar.

Silva (2000) explica que o texto curricular pós-crítico, enquanto discurso, vincula identidade, poder e conhecimento. Para o autor, os livros didáticos, paradidáticos, as lições orais, as orientações curriculares oficiais e internas da escola, as datas festivas, aquele que é reconhecido como alguém que sabe ou não sabe, a seleção de conteúdos como essenciais e secundários, as formas de planejamento estão todos recheados de narrativas que confirmam as identidades dominantes e expressam as relações de poder presentes na sociedade. O autor ainda tece uma crítica às práticas atuais, mesmo àquelas que se intitulam críticas, observando que estas procedem, em relação às diferenças culturais, uma operação de adição, por meio da qual o currículo tornar-se-ia ‘multicultural’, simplesmente acrescentando-se informações sobre outras culturas ou identidades. Para ele, uma perspectiva pós-crítica de currículo procuraria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política, dentro de uma narrativa descontínua. E assevera, ainda, que não basta “celebrar” a diferença e a diversidade, posto ser necessário indagá-la, buscando os mecanismos de poder que legitimam os discursos que constroem as identidades culturais, desvelando de que maneira a identidade dominante se tornou referência invisível a partir da qual se constroem as outras identidades subordinadas e considerando quais dispositivos institucionais mantêm esta subordinação e com que finalidade. “Um currículo multicultural desse tipo deixa de ser folclórico para se tornar profundamente político”. (SILVA, 2000, p. 106)

Em termos do trabalho pedagógico, este tomaria como objeto central os vários textos (falados, escritos com sistemas de símbolos variados, imagéticos, gestuais) e seus gêneros como produtos de diferentes linguagens, diferentes sujeitos, correspondente a diversas necessidades culturais e a diversos discursos, ou, reforçando, textos que devem ser estudados a partir de

leituras, releituras, reconfigurações, desconstruções e produções próprias como expressão de sua subjetividade e de uma identidade cultural.

Finalizando este tópico, ressaltamos que o currículo é fruto de seleção em todas as suas instâncias, no âmbito dos poderes institucionais mais amplos, até chegar ao aluno que também exerce seu protagonismo, selecionando de fato o que “merece” ser aprendido e o que pode ser esquecido. Sendo assim, as relações de poder que legitimam discursos relacionados aos saberes e às identidades culturais estão presentes não só no âmbito dos órgãos oficiais que prescrevem os currículos nacionais, mas também nas microrrelações que se tecem na sala de aula.

**4.2.3. Epistemologicamente, saber/conhecimento e seu estatuto de verdade.** A distinção entre saber e conhecimento no currículo não se atém a somente se decifrar seus significados e alocá-los dentro de um campo semântico. No caso das teorias curriculares, evidenciam também o papel daquele que aprende e daquele que ensina diante do conteúdo escolar.

Segundo Veiga-Neto e Nogueira (2010), a palavra conhecimento, que, comumente, encontramos nas teorias tradicionais e críticas como componentes curriculares dos quais se extraem os conteúdos escolares apontam propriedades da ordem do objeto, da objetividade, o que não significa dizer que tais propriedades sejam realmente objetivas, mas que eles são entendidos como se objetivos fossem. O ato de conhecer e pensar, por sua vez, se aloja em cada sujeito cognoscente, que se debruça sobre tais propriedades, fenômenos, experiências, etc. “Mas tudo parece se passar como se aquilo que é pensado já existisse naturalmente no mundo, antes do próprio ato de pensar [...]” (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010, p 75). O papel do sujeito que aprende, neste caso, é decifrar, de forma objetiva, aquilo que já existia, já estava dado antes de ser decifrado. O autor ainda ressalta que a ciência moderna se estruturou a partir de uma prática que buscou apreender a realidade, entendendo-a como objetiva. Conhecer significa, portanto, decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo porque sempre esteve no mundo independente do sujeito. Dentro de uma visão crítica, há uma relação dialética entre a objetividade dos conhecimentos, historicamente construídos no âmbito da filosofia, das ciências e das artes, e dos conhecimentos construídos a partir da prática social dos sujeitos- também de caráter objetivo - dominada pelo senso comum, e que possui, assim, uma natureza tácita e sincrética. Cabe ao processo educativo escolar levar os sujeitos, principalmente aqueles pertencentes às classes dominadas, a apropriar-se dos conhecimentos clássicos, historicamente elaborados, como forma de munir tais sujeitos de ferramentas para superar o

estado de alienação, produzido pelas relações de classe inerentes ao capitalismo, e atingir a consciência crítica transformadora. Como esclarece Duarte:

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira morta, não abstratamente, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução. [...] Se a escola de fato possibilitasse aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, eles adquiririam o domínio de referências indispensáveis para a análise crítica do mundo e da concepção de mundo que serve de mediadora nas relações entre os indivíduos e a realidade social. (DUARTE, 2018, p. 10)

Nos currículos pós-críticos, o que se tem considerado mais adequado ao seu projeto formativo é “saber”. Veiga-Neto e Nogueira (2010) explicam que a palavra “saber” aciona um campo semântico que determina propriedades, como decisões, ações, etc e que são da ordem da subjetividade, do sujeito, mesmo quando se referem a fenômenos e entidades exteriores àquele que pensa, o qual é ativo no sentido de pensar apreciando, avaliando, julgando tais exterioridades e decidindo sobre elas.

O uso da palavra “saber”, nos currículos pós-críticos, está intimamente relacionada à arqueologia foucaultiana. Para Veiga-Neto e Nogueira:

Ao se propor a estudar [...] a constituição do próprio conceito de sujeito e de subjetividade, ao longo da Modernidade—, Foucault não partiu de uma noção já dada de sujeito, mas foi buscar, “na história das condições históricas de possibilidade do saber”, a episteme (saberes) no interior da qual aqueles conceitos se fizeram necessários para nomear entidades inventadas e que hoje nos parecem naturais. (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010, p. 77)

As epistemes constituem um conjunto de saberes sobre os quais se constroem as práticas discursivas. Importante é destacar que o saber forma estruturas de poder que, ao mesmo tempo, justificam e reforçam este poder. Assim, os conteúdos escolares são compostos somente não de conhecimentos objetivos e estáveis, mas de saberes dinâmicos imbricados em relações de poder. Neste sentido, afirma Foucault:

Os elementos do saber são a base a partir da qual se constroem proposições coerentes (ou não), se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias. Formam o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento ou uma ilusão, uma verdade admitida ou um erro denunciado, uma aquisição definitiva ou um obstáculo

superado [...]. Um saber é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico. (FOUCAULT, 2012, p. 219-220)

Foucault, em mesma obra, afirma que sobre os conhecimentos, podemos dizer se são falsos ou verdadeiros, exatos ou não, contraditórios ou coerentes, enquanto que, em relação aos saberes, não é possível, pois não trazem em si o *status* de verdade, nem de uma unidade coesa. Tais distinções não conseguem descrever ou delimitar o saber (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) e, para esclarecer melhor esta questão, Veiga-Neto e Nogueira (2010) caracterizam o saber da seguinte forma: é algo de que se pode falar em uma prática discursiva (campo dos objetos), espaço em que o sujeito se coloca como protagonista do discurso sobre o objeto evidenciando seu posicionamento subjetivo. É um campo de coordenação e de subordinação de enunciados, onde os conceitos são dinâmicos e imanentes e, por fim, esses discursos podem ser utilizados, apropriados, questionados, reinventados.

Ao serem concebidos como saberes, os conteúdos curriculares, portanto, trazem em si a possibilidade de sua apropriação e recriação dinâmica pelos sujeitos em diferentes práticas discursivas, bem como de relações de poder, pois, nestas práticas, quem tem o poder é reconhecido como sujeito do discurso. Veiga-Neto e Nogueira (2010) completam, dizendo que o saber não está da mesma forma que o conhecimento científico, fora de nós; mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade, ou, em definitivo, uma forma humana singular, única, de estar no mundo que é ética e estética.

Sumariamente, ao posicionar-se a favor dos saberes como conteúdos da formação, os currículos pós-críticos evidenciam a subjetividade, a dinamicidade, a invenção, a imanência das práticas discursivas, e revelam que a ciência, a filosofia, a arte são epistemes, enunciados produzidos e reproduzidos, recriados em jogos de linguagem por diferentes sujeitos, em diferentes situações e em diferentes tempos.

**4. 2.4 O cotidiano escolar como objeto de investigação, de ação pedagógica e de maior desafio.** Veiga-Neto traduz em duas questões os desafios que regem um currículo pós-crítico que busca construir significados e sentidos a partir do cotidiano. Em seu dizer, “é possível combinar o caráter transcendente do currículo com o caráter imanente do acontecimento<sup>27</sup>? Ou,

---

<sup>27</sup> Para Foucault, o acontecimento significa a irrupção de uma singularidade única e aguda, no lugar e no momento da sua produção. O filósofo aborda atualidade como um acontecimento, como algo, um tempo único e, quando Veiga-Neto menciona este acontecimento, está fazendo referência justamente à dinâmica única e singular da realidade.

ainda: como ficam a solidez e a rigidez do currículo frente à liquidez evanescente e a flexibilidade do mundo da vida? ” (VEIGA-NETO, 2008, p.4)

Ao fazer uma genealogia do currículo, o autor destaca que o advento da modernidade inaugura um conflito entre a imanência e a transcendência. A título de ilustração, referência a relação entre o homem, ser terreno e imanente e Deus, transcendente, duas esferas por onde o pensamento pedagógico construiu suas veredas a partir do século IV. Como se observa, não se trata de uma discussão nova, porém esta imanência a qual é tratada na atualidade diz respeito ao espaço de vida do indivíduo que denominamos de cotidiano.

Heller (2008) afirma que o cotidiano é a vida de qualquer um e de todos os homens, pois ninguém é capaz de desligar-se do cotidiano e, ao mesmo tempo, nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora esta o absorva quase que por mormente. A autora afirma que

a vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. [...] O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (HELLER, 2008, p. 32).

Ainda segundo a autora, vida cotidiana é heterogênea e hierárquica. Heterogênea, pois nenhum dia é como o outro, por mais que uma rotina se repita, e hierárquica, na medida em que, em cada tempo, a sociedade e mesmo cada indivíduo priorizam certas atividades em detrimento de outras. Ser adulto significa, *a priori*, dominar o cotidiano, pois o amadurecimento de uma pessoa, em qualquer sociedade, significa que esta deve adquirir todas as habilidades imprescindíveis para a vida no dia a dia em sociedade. “É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade” (HELLER, 2008, p. 33)

O desafio de construir um currículo pós-crítico se assenta no fato de que a pedagogia se construiu em torno de metanarrativas pedagógicas originárias do Iluminismo em que o homem é concebido universalmente dotado de uma essência racional, e a escola como mecanismo pelo qual a razão se instala e o pensamento se “ilumina”, torna-se crítico. Silva alude ao fato de que o pós-estruturalismo desferiu suas críticas às metanarrativas e atingiu em cheio a educação, a escola e o currículo, pois os três são campos minados delas. . “Impossível andar neles sem



esbarrar em uma. ” (SILVA, 1996, p. 248). Elas estão presentes nas teorias filosóficas da educação, nas teorias psicológicas, didáticas, nas análises sociológicas e políticas da educação, na história, na religião, nas disciplinas científicas como um todo que tomam a educação, a escola, e, às vezes, o currículo, como objetos. O autor ainda reconhece que a perda das metanarrativas pedagógicas é irreversível, mas não constitui uma perda dolorosa. Significa somente que as teorizações precisam ser mais refinadas, mais atentas aos detalhes e arranjos locais, enquanto os saberes incorporados ao currículo precisam estar mais atentos às vozes dos grupos excluídos de participar de sua criação e produção.

Olhar para o cotidiano é desprover o professor daquela segurança advinda do poder de instituições como a tradição, os órgãos de governo e suas escolas de formação embora seja inegável que é preciso mudar, tornar o currículo um artefato vivo em que cada estudante nele se identifique e o veja como resultado de sua própria elaboração. Lopes e Macedo (2011) citam as pesquisas de Joseph Jackson Schwab realizadas na década de 1970 e que passaram a receber maior atenção nas décadas seguintes como uma proposição alternativa para um currículo que se desloca de uma concepção abstrata de homem, de aluno e de sujeito, própria das metanarrativas, para um currículo que se pauta na “arte do prático” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 142), que o autor compreende como arte da deliberação. Como explicam as pesquisadoras

Schwab defende cada escola deveria ter um grupo de professores responsáveis por desenvolver e rever os currículos, coordenados por um especialista que faria parte dos profissionais da escola. Este profissional deveria supervisionar o desenvolvimento das atividades e a preparação dos materiais didáticos, assim como dinamizar a discussão dos valores subjacentes ao currículo. A ideia é nomeada de currículo centrado na escola, que obviamente pode contar com consultores periódicos, sejam eles especialistas nas disciplinas, sociólogos ou psicólogos. Ele (sic) redefine o papel da escola na produção do currículo e aproxima o desenvolvimento curricular da formação de professores em situação de trabalho, preocupação que se atualiza nas contemporâneas discussões sobre o professor reflexivo. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 142)

Ramos (2011) esclarece que um currículo centrado no cotidiano garante o exercício da autonomia na medida em que permite que os sujeitos possam decidir sobre sua formação e, mesmo que o professor esteja numa relação não assimétrica com o aluno, seu exercício de reflexão e pesquisa se tornam imprescindíveis à formação dos estudantes, o que lhe confere reconhecimento por seus saberes específicos de área e pedagógicos.

A este respeito, Lopes e Macedo (2011) ainda mencionam que contemporaneamente Shwab e Stenhouse, na Inglaterra, iniciaram uma discussão sobre o professor pesquisador, o que, por sua vez, deslocou as pesquisas curriculares para a sala de aula.

Tanto Shwab, quanto Stenhouse buscam superar a teoria racionalista tayleriana. Stenhouse define currículo como uma hipótese a ser pesquisada por docentes “no sentido de desenvolver um currículo comprometido com a diversidade cultural e capaz de desenvolver habilidades de pensamento” (Lopes e Macedo, 2011, p. 132) a partir das necessidades e potencialidades identificadas mediante um processo de pesquisa por parte dos docentes e debate com a comunidade escolar. Esta seria, segundo os autores, uma forma processual de levar os professores a pensar suas práticas e qual a melhor forma de estabelecer uma relação entre os meios e os fins do currículo.

Há em ambas as propostas o desejo de uma construção local que dê significado e produza sentidos aos estudantes no que tange aos saberes escolares. São, entretanto, propostas que mesmo ensaiadas a partir de pesquisas, apresentam um certo nível de abstração metafísica, considerando que se apresentam num tom idealista e subalternizam as relações de poder que criam resistência às mudanças. Conforme Veiga-Neto:

Se pensarmos em ressignificar o currículo, temos de ter claro que será preciso empreender um processo radical: descentrá-lo do plano de transcendência e desviá-lo para o plano de imanência. Mas, nesse caso, pode acontecer que, levando tal ressignificação ao extremo —ou seja, transformando finalmente o currículo num artefato centrado no plano da imanência—, se chegue a uma outra situação paradoxal: de não termos mais, diante de nós, um artefato a que se possa chamar de currículo. (VEIGA-NETO, 2008, p. 11)

Assim, retornamos à ideia do desafio de tomar o cotidiano como fonte para a seleção dos saberes e práticas que irão dar forma e conteúdo a um currículo escolar imanente. Chegou-se a um ponto em que a sociedade, danificada na formação das subjetividades, requer a reumanização do currículo, mas em que direção? Como fazer com que nossos estudantes superem a ameaça de serem adões narcísicos ou ventríloquos<sup>28</sup> de si mesmos sem perder de vista a experiência formativa que lhes confere a genericidade humana?

**4.2.5 A (im)possibilidade da emancipação:** Lopes e Macedo (2011) explicam que, atualmente, há teorias e movimentos curriculares no ocidente que buscam combinar discussões de classe e cultura voltados a entender a autonomia relativa da escola na produção de sentidos

---

<sup>28</sup> Expressão usada por Adorno (2011)

e significados. As autoras denominam de “teorias da resistência” estas que têm a base marxista, apesar de criticá-las, e que realizam uma leitura menos centradas nas questões econômicas e mais voltadas à estrutura social e às possibilidades de mudanças engendradas a partir da escola. Tais aportes entendem que é função da escola desvelar as contradições vividas pelos sujeitos nas relações de classe e a emancipação, sendo, assim, uma forma de identificar a resistência e refutar qualquer fonte de dominação e submissão. As autoras arrazoam que

a conexão entre resistência e emancipação é tão significativa que mesmo quando alguns dos princípios teóricos da resistência – Henry Giroux e Peter McLaren – deslocam seus trabalhos para outros temas, afastando-se do foco na resistência, mantêm o foco na emancipação. Só se afastam deste conceito com a incorporação mais acentuada de aportes pós-modernos e pós-estruturalistas, ainda que eventualmente permaneçam se ancorando na ideia de um sujeito com consciência crítica para mudar a sociedade. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 166)

Destacamos deste excerto duas ideias que nos parecem imbuídas da possibilidade de uma análise mais profunda. A primeira diz respeito aos nomes de Henry Giroux e Peter McLaren que têm sido bastante lidos pelos pesquisadores brasileiros da área de currículo. A segunda ideia é a de que ambos defendem a resistência e a possibilidade de emancipação, mas criam uma espécie de nebulosa quando buscam incorporar as ideias pós-modernas e ou pós-estruturalistas.

Primeiramente vamos explorar, ainda com base na obra de Lopes e Macedo (2011), as ideias desses dois curriculistas, que trazem uma visão moderna ou clássica de emancipação e, em um segundo momento, nos debruçaremos sobre a referida nebulosa, a partir do pensamento de Ernesto Laclau (2011) que propõe ressignificar o conceito de emancipação na sociedade atual.

A começar com McLaren (1997), este defende que conceber a sociedade como multicultural não quer dizer que esteja ocorrendo um avanço democrático e demonstra haver duas fortes posições neste sentido. A primeira, que ele denomina de multiculturalismo liberal, apega-se em certa medida a um humanismo que não admite as desigualdades sociais provocadas pelas condições de gênero e raça e prega uma igualdade formal entre as pessoas. Neste caso, a diferença é ocasionada pelo capitalismo que não oferece oportunidades iguais aos membros dos grupos minoritários. Para o autor, os liberais compartilham com os conservadores uma postura universalista, que busca integrar os grupos culturais no padrão, baseando-se em uma cidadania individual e universal. Como forma de se opor a este multiculturalismo liberal, McLaren propõe um multiculturalismo crítico.

Maclaren (1997) define o multiculturalismo crítico como um pós-modernismo de resistência, não se fixa apenas em enunciados textuais da diferença, que partem de uma crítica às metanarrativas e se colocam como antifundacionistas, mas o supera enquanto crítica intervencionista e transformadora. Nas palavras do autor:

O pós-modernismo de resistência não abandona a polivocalidade ou a contingência social por completo; em vez disso, a polivocalidade da história é compreendida como relacionada ao conflito de classe, à institucionalização assimétrica do poder e privilégio e pela forma que os eventos históricos são contestados pelos diferentes grupos. [...]. O pós-modernismo de resistência leva em consideração tanto o nível macropolítico da organização quanto o micropolítico de manifestações de opressão diferentes e contraditórias como formas de análise das relações globais de opressão. (MACLAREN, 1997, p. 69-70)

A partir dessas considerações, Maclaren propõe um currículo multicultural que se preocupe com a especificidade da diferença, mas que, ao mesmo tempo, remeta-se a “comunidade dos outros diversos”, que articule a diferença como um ato de leitura sintomática, como prática contra hegemônica crítica, tendo a clareza, porém, de que as diferenças não constituem zonas claramente delimitadas de experiência auto inteligível de um grupo contra outro, ou que se estabelecem como unidades identitárias definidas e definitivas como concebem os conservadores. É preciso que se compreenda a diferença, e mesmo os conflitos que ela enseja, como culturalmente produzida, que se torna inteligível em práticas de significação que são dinâmicas e históricas. O papel da escola, neste sentido, é desenvolver a resistência de forma a “explorar como alunos e alunos, em seus cotidianos, são diferencialmente submetidos às inscrições ideológicas e a multiplicarem discursos de desejo organizados por uma política de significação” instituídos em políticas curriculares e práticas pedagógicas. (MACLAREN, 1997, p. 80)

Cabe destacar, no entanto, que Maclaren defende o estudo das disciplinas clássicas como fontes fundamentais da formação, que são definidas por ele como contingente, assumindo uma postura universalista quanto ao elemento “conteúdo”, mas sem abandonar as discussões sobre a diferença. Assim, defende um currículo que combate as desigualdades sociais, mas que compreende e aceita as diferenças.

Outro autor citado por Lopes e Macedo (2011) é Henry Giroux, que critica as teorias da resistência, afirmando haver nelas uma fragilidade teórica, pois os estudos que lhes deram origem não são muitos específicos na definição do que seriam comportamentos de resistência. Também aponta que tais estudos não se preocupam em categorizar a resistência levando em

consideração as questões de gênero e raça, caindo em um essencialismo generalizante, tratando a todos como classe trabalhadora ou somente como trabalhadores. Critica também o fato de os estudos dessa linha não se preocuparem com os movimentos de contracultura no espaço escolar e, principalmente, aponta o equívoco da maioria desses estudos de considerarem homogêneo o capital cultural das classes trabalhadoras. Mesmo com todas estas críticas, Giroux reconhece a dupla importância das teorias da resistência para o avanço do campo do currículo e para a valorização da teoria crítica e dos interesses emancipatórios e segundo, para mostrar que é possível relacionar classe e cultura.

Giroux (1997) ainda ressalta que nem tudo no social e na cultura, portanto, também no currículo, é completa e plenamente determinado pela estrutura econômica. Também acolhe a teoria do discurso como forma de poder, assumindo a resistência como uma nova forma de discurso capaz de superar os discursos tradicionais sobre o fracasso escolar, sobre comportamentos de oposição. Para o tradicionalismo, tais comportamentos são interpretados como patológicos, ou determinados pela genética e desviantes.

Para Giroux, “se um dos propósitos do currículo é gerar possibilidades de emancipação, temos que desenvolver uma nova linguagem e novas formas de racionalidade para realizar tal tarefa” (1997, p. 50). Assim, o currículo precisa estar fundado numa linguagem histórica, teórica e crítica.

Interpretamos que autores como Maclaren, Giroux e outros estão em uma espécie de faixa de transição entre um currículo crítico e um currículo pós-crítico. Há uma concepção universalista centrada na resistência e na emancipação à qual foram adicionadas concepções pós-estruturalistas como a realidade estruturada por discursos e relações de poder. Na passagem a seguir, em que Giroux analisa como o conhecimento deve ser relacionado ao poder nos estudos do currículo, é possível observar seu hibridismo de ideias críticas e pós-críticas:

Primeiro, ele [o currículo] questionaria todas as pretensões de conhecimento pelos interesses que estruturam tanto as questões que são levantadas quanto as questões que são excluídas. Segundo, as pretensões de conhecimento em torno de todos os aspectos da escolarização e da sociedade seriam analisadas como parte de processos culturais mais amplos intimamente ligados com a produção e a legitimação de formações sociais de classe, raça e gênero e idade enquanto reproduzidas dentro de relações assimétricas de poder. Terceiro, o conhecimento deveria ser visto como parte de um processo de aprendizagem coletivo intimamente relacionado com a dinâmica de luta e contestação. (GIROUX, 1997, p. 170)

Observa-se que o autor traz tanto categorias das teorias críticas quanto das teorias pós-críticas. Este hibridismo tem sido bastante utilizado para caracterizar os currículos pós-críticos.

Mas, seguindo a perspectiva da desconstrução das certezas próprias da modernidade, consideramos que há uma proposta mais coerente na concepção de Laclau (2011) para quem há uma impossibilidade de emancipação dentro desta visão clássica iluminista.

Laclau (2011) contesta a concepção de um sujeito centrado e uno. Para o autor, todos os indivíduos são profundamente suturados em múltiplas posições de sujeito, ideia defendida por Hall (2011) ao estabelecer a nomenclatura “sujeito social”, uma vez que uma mesma mulher pode ser mãe, profissional, negra, líder partidária, dona de casa. Enfim, são vários discursos que se entrecruzam na dinâmica social e definem esta mulher. “Toda identidade é uma identidade constituída numa ordem discursiva”. (MENDONÇA E RODRIGUES, 2014)

Laclau explica que a emancipação clássica está estritamente relacionada ao conceito de universal. “Quer a dimensão de fundação prevaleça, quer a emancipação venha a ser um verdadeiro ato de fundação radical, sua performance não pode ser o ato de qualquer agência social particularista” (LACLAU, 2011, p. 38)

A partir do momento em que se passa a defender o particularismo e a diferença como modos de análise dos homens, torna-se inviável o processo de emancipação. Para Laclau, o particularismo é um conceito precipuamente relacional. Algo só é particular e diferente em relação a outro algo e o conjunto dessas particularidades forma o todo social no interior do qual elas se constituem.

O autor lista seis condições, as quais ele denomina como dimensões para que a emancipação (clássica) se torne realidade:

- **Dimensão dicotômica:** a emancipação supõe um outro, uma alteridade radical, do qual a identidade busca se emancipar. Um outro que se coloca em estado de oposição, que impeça a inteira constituição da identidade do primeiro elemento. Entre um (o primeiro elemento) e o ‘outro’ não pode haver qualquer objetividade positiva subjacente e que faça parte de ambas as identidades de alguma forma, pois são duas forças que se confrontam. “Entre dois discursos incompatíveis, cada qual constituindo o polo de um antagonismo entre ambos, não existe qualquer ponto em comum, e o momento exato do choque entre eles não pode ser explicado em termos objetivos” (LACLAU, 2011, p. 28). O autor ainda esclarece que emancipação significa fundação radical de uma identidade e exclusão radical da outra. Caso contrário, a emancipação não é real, é contingente, é aparente.

- **Dimensão holística:** a emancipação afeta todas as áreas da vida social, não se constitui de fatos isolados, seus conteúdos interferem em todas as áreas, daí a ideia de revolução radical em Marx, de mudança de uma forma de sociedade em outra.
- **Dimensão de transparência:** “se a alienação em seus vários aspectos – religioso, político, econômico etc. – é erradicada, existe apenas a coincidência absoluta da essência humana consigo mesma, e não há nenhum espaço para qualquer relação de poder ou de representação. (LACLAU, 2011, p. 23). A emancipação supõe a eliminação do poder, da distinção entre sujeito e objeto, e a gestão dos assuntos comunitários por agentes sociais que se identificam com o ponto de vista da totalidade social. Assim, o comunismo não pode co-existir junto ao Estado, por exemplo.
- **Dimensão da preexistência:** deve preexistir aquele ou aqueles que devem se emancipar e aquilo do qual querem se emancipar. Não existe emancipação sem opressão e sem alguém que é restringido em seu livre desenvolvimento pelas forças de opressão, emancipação está ligada ao ato de libertação de algo que existe antes do ato libertador.
- **Dimensão de fundação:** a emancipação funda uma nova ordem social, deixa para trás tudo que a antecedeu. Se ficar algo, algum resíduo para além da capacidade transformadora da práxis emancipatória, a própria ideia de emancipação radical se constituirá em uma contradição.
- **Dimensão racionalista:** aquilo que era possível apenas no âmbito racional, metafísico passa a se identificar com a realidade. Outra questão é que a emancipação radical requer uma lógica e a principal delas é que o outro contraditório seja extirpado, seja excluído, para que se funde uma nova lógica social. Assim, o comunismo traz em si uma lógica completamente antagônica ao capitalismo, por exemplo.

Laclau (2011) afirma que a noção de emancipação clássica nos levou a becos sem saída, uma vez que foram ensejadas no âmbito metafísico, mesmo em Marx. Daí que os marxistas ortodoxos se recusam a discutir a democracia, justamente porque esta supõe não a exclusão, e sim a inclusão das diferenças e das múltiplas identidades.

A emancipação de uma identidade particular só seria possível se a demanda de um grupo social fosse percebida pelos outros grupos como algo além de suas especificidades e atingisse a todos. Mas, neste caso, o grupo em questão esvaziar-se-ia de suas particularidades para se tornar o ponto nodal, essencial, para o qual convergem outras demandas identitárias isoladas. Ao esvaziar-se, este grupo ou identidade particular, já não estaria mais em luta contra seu

opressor, mas sim envolvido numa série de lutas mais amplas. Neste sentido, a impossibilidade de emancipação é sua força, mas, ao mesmo tempo, a emancipação seria mais impossível ainda se este grupo continuasse isolado. Então, pelo que se luta? Qual o propósito de um currículo pós-crítico que prega a inclusão das várias identidades, dos vários discursos, da aceitação da diferença como pressuposto comum a todas as subjetividades?

Laclau (2011) ressignifica o conceito de emancipação, afirmando que ela é contingencial e acontece em dados momentos com a finalidade de fortalecimento da democracia. A partir de alianças entre as identidades particulares em torno de demandas apresentadas por um grupo e que se tornam a reivindicação de outros grupos, é o momento em que a hegemonia se estabelece e um dado projeto hegemônico entra em vigor, mas não para sempre. E, tendo em vista a essência do que é a política, opressores, oprimidos estão em todos os lugares, em relações de poder constantes, dinâmicas e estando, portanto, “condenados” a viver juntos.

Um currículo pós-crítico, a partir dessas considerações, repetindo, tem como horizonte o fortalecimento da democracia, em que a escola se torna um ambiente que realmente abriga todos os discursos e todas as identidades e esforça-se para se configurar como um espaço-tempo de estudo da cultura, historicamente produzida em diferentes relações discursivas e de poder. Como concluem Lopes e Macedo (2011), o conceito de emancipação clássico pressupunha a fixidez das identidades a serem emancipadas e um sujeito uno, preexistente ao ato libertador, centrado, capaz de se conscientizar e de se comprometer na defesa de conhecimentos e ações emancipatórias. As autoras ainda completam:

Diferentemente, na teoria do discurso, o sujeito não existia antes da ação política, mas se constituiu por essa ação. Portanto, a emancipação e o projeto emancipatório não existem fora da ação política. [...] Não há, portanto, um projeto emancipatório único ou a ser unificado. Há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como projeto emancipatório. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182)

Assim, todo projeto emancipatório é contingencial e provisório para atender a demandas que se tornam comuns a várias identidades em dado momento. E, quando outras demandas surgirem, novas alianças, arranjos e uma nova hegemonia se forjarão no mesmo sentido. Nas palavras de Perez:

Do ponto de vista do pós-estruturalismo, a sociedade, a educação, o currículo e a emancipação só existem no campo do discurso e da linguagem, sendo seus



significados e sentidos sempre contingentes e relativos ao contexto histórico e social na qual foram produzidos e, portanto, relacionado à visão de quem os produziu. Na medida em que são aceitos, tornam-se hegemônicos e, por conseguinte, exprimem um ato de poder. (PERES, 2016, p. 157)

Isso posto, completamos que as teorias pós-críticas que propõem um currículo centrado nas identidades particulares e na diferença, na inclusão do outro, na concepção de que não se produzem conhecimentos na escola, mas sim saberes que formam os discursos disciplinares, que as práticas pedagógicas construídas no cotidiano devem ser objetos de estudo e de constantes reflexões. E, por fim, que o conceito de emancipação deve ser ressignificado, compreendendo-se que há inúmeros discursos neste sentido e que são contingenciais, tornando-se hegemônicos, em dado momento histórico, podendo exercer seu poder, e, em outro período, assumir outro posicionamento nas relações discursivas de poder.

Agora nos dirigimos ao nosso desafio central, que é analisar a diferença na BNCC, que não é uma proposta curricular em si, mas será a referência pelo menos pela próxima década para que as escolas construam suas propostas curriculares e práxis pedagógica. Investigaremos a partir de questões que foram sendo construídas ao longo do estudo como o documento a situa, conceitua a diferença e como a tece nas redes de uma educação para a emancipação.

## CAPÍTULO 5

### A DIFERENÇA NOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

No Brasil, tanto as discussões curriculares, quanto o conceito de diferença ganharam centralidade, como forma de reverter um problema de ordem política e social que acomete o país: a exclusão escolar. Este problema se reflete não só na esfera objetiva, com contingentes populacionais despreparados para uma vida cidadã minimamente consciente, como também na esfera subjetiva, uma vez que a humanidade, coisificada e moldada pelo progresso econômico científico, torna as relações humano-sociais frias e embrutecidas e anestesiada para as experiências culturais.

A escola, neste contexto, se reforça como uma estratégia de ordem estrutural no mundo globalizado a partir da década de 1990, o que pode ser verificado na Conferência Mundial de Jomtien<sup>29</sup>, durante a qual, vários países do mundo se reuniram para discutir a educação e o progresso, chamado de desenvolvimento, em termos globais. Neste evento, nove países foram destacados como detentores dos piores índices educacionais, o que, por um lado, tornaria inviáveis os investimentos internacionais, criando condições desfavoráveis ao progresso e, por outro, favoráveis às ondas migratórias para os países centrais, o que em muito ameaça não só a economia, mas também a ordem social interna dos mesmos.

O Brasil, inserido neste grupo, em resposta, comprometeu-se com o movimento, procurando melhorar seus padrões culturais e diminuir o chamado custo social, causado, em parte, pela falta do domínio de saberes escolares. Além disso, assumiu que trabalharia para promover o desenvolvimento humano de sua população que apresentava índices alarmantes de analfabetismo, mortalidade infantil, miséria, desemprego etc.

A partir daquela Conferência, muitas reformas se processaram na educação brasileira, entre elas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996,

---

<sup>29</sup> Nome dado à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida socialmente digna. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). Desta conferência, resultaram os mais importantes documentos que passaram a regulamentar a educação em todo o mundo.

que, mesmo propondo especificações precisas dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas de Educação Básica, previu a elaboração de uma base curricular comum para a nação em seu Art. 9º (Título IV – da Organização da Educação Nacional) que determina que o Estado incumbir-se-á de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 2018, p. 12)

A própria Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 210 também estabelece que o Estado deve fixar **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental a fim de garantir o que chamam de **formação básica comum** e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Com a aprovação da LDB 9394/96, esta ideia passa a ser perseguida. A partir de então, muitos documentos curriculares foram produzidos com a finalidade de se estabelecer uma base de conteúdos mínimos a serem aprendidos por todos os brasileiros: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 1995); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (2010). O que estes documentos tinham em comum, com exceção das Diretrizes de 2010, era o fato de não serem obrigatórios, embora já compusessem o currículo da maioria das escolas do país. (FERREIRA, 2016)

A BNCC em si não é um currículo uma vez que não prescreve todos os elementos que compõem um documento desta natureza, mas traz os direcionamentos teóricos fundamentais para a formação cultural da população brasileira, que serão referência para que todo sistema educacional e suas unidades construam seus currículos. “As competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 11). Conforme a próprio documento esclarece:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Vê-se, portanto, que é um documento de caráter obrigatório, que guiará a política educacional minimamente pelo próximo decênio e que reflete aspectos epistêmicos e axiológicos presentes em nossa sociedade hodierna. Antecipamos que a questão da diferença e da diversidade permeia todo o documento. Nosso intuito é refletir criticamente sobre o conceito de diferença presente nos fundamentos pedagógicos da BNCC, uma vez que se prega, imperativamente, porém de forma superficial, o respeito à diversidade e à diferença, paralelo a uma racionalidade de caráter instrumental, pragmática, baseada numa lógica de uniformização e em um individualismo disfarçado de “projeto pessoal” (BRASIL, 2017, p. 8).

A reflexão está baseada nos contributos teóricos da “Análise do Discurso” (AD) da escola francesa de Michel Pêcheux<sup>30</sup>. Nossa opção por tal perspectiva se deu, em primeiro lugar, por sua referência teórica baseada em Marx, Freud e na linguística, portanto, em aportes universalistas que não negam as manifestações particulares. Em segundo lugar, pelo fato de tratarmos da investigação de um conceito dentro de um documento (*corpus*) bastante extenso. Nesse sentido, a AD propõe o direcionamento da interpretação e da reflexão a partir de questionamentos que guiam o pensamento do pesquisador. Assim, iniciamos o capítulo descrevendo nossos procedimentos para a reflexão a partir da problematização que exporemos em forma de quatro amplas questões.

## **5.1 Considerações sobre a “análise do discurso” enquanto forma de condução do pensamento**

A escola francesa de AD, liderada por Michel Pêcheux, consolidou-se na década de 1960, atuando a partir de três eixos teóricos principais: marxismo, psicanálise freudiana e linguística. A AD tem como objetivo compreender o sentido, considerado historicamente, produzido por um objeto simbólico linguístico, que, em nosso caso, é a “diferença”, enquanto conceito dentro da filosofia e que está presente no currículo escolar. A AD considera que os sentidos são imanentes, daí a importância de sua investigação em dado contexto, que, em nossa pesquisa, é a Base Nacional Comum Curricular e o contexto histórico social pós-moderno.

---

<sup>30</sup> Utilizamos o termo “baseada” no sentido de inspirada, na medida em que não aplicaremos a Análise do discurso em sua íntegra. Empregaremos a forma de estruturação da Análise do Discurso e a forma crítica de abordar o conteúdo, ficando, em segundo plano, uma análise de elementos linguísticos do discurso, como é proposto por Pêcheux e reforçado por Orlandi.

Orlandi (2015)<sup>31</sup> afirma que a AD, a partir de Pechêux, variou em suas manifestações e formas de condução, mas manteve um certo núcleo comum entre elas. Nas palavras da autora:

A proposta intelectual em que se situa a Análise do Discurso é marcada pelo fato de que a noção de leitura é posta em suspenso. Tendo como fundamental a questão do sentido, a Análise do Discurso se constitui no espaço em que a linguística tem a ver com a Filosofia e com a Ciências Sociais. Em outras palavras, a linguagem é linguagem por que faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. (ORLANDI, 2015, p. 23)

A autora acrescenta que, nesta conjuntura, é necessário um cabedal teórico para que se efetue a Análise do Discurso, que, em nosso caso, é a Teoria Crítica, a partir de autores como Rouanet, Adorno e Horkheimer, dentre outros.

Orlandi (2015) explica que a principal tarefa do analista é a formulação de questões que desencadeiam a reflexão sobre discursos orais, variadas fontes, desde textos fílmicos, entrevistas, questionários ou ainda sobre documentos, que é o nosso propósito.

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face as suas próprias questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza questões diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais. (ORLANDI, 2015, p. 25)

O conceito central a ser analisado, como temos evidenciado desde o início, é a diferença em sua dimensão teórico filosófica e empírica, uma vez que seus desdobramentos estão disseminados na práxis educativa escolar que se configura a partir do currículo.

O primeiro passo consiste em estabelecer um **corpus da pesquisa**, ou seja:

a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas, [...] face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visa a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo efeitos de sentidos. (ORLANDI, 2015, p. 61)

---

<sup>31</sup> Eni P. Orlandi (2015) foi a pesquisadora que, em 1979, introduziu no Brasil a Análise do discurso da escola francesa de Michel Pêcheux. A autora publicou desde então 35 livros dedicados ao tema, enriquecendo a teoria e dando a ela contornos adaptados à realidade brasileira sem perder sua essência originária.

O *corpus* de nossa pesquisa serão os fundamentos pedagógicos da BNCC e justificamos nossa opção em função de os mesmos conterem os pressupostos teóricos básicos de um currículo: concepção de homem e sociedade e as competências essenciais que guiarão o processo de ensino aprendizagem. Quando se fizer necessário, recorreremos a outros documentos que serviram de referência para a elaboração da BNCC, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010) e seu respectivo parecer.

A importância de se discutir o significado e o sentido da diferença na BNCC relaciona-se com o entendimento que também terão os educadores ao transpor as determinações do documento para seu trabalho pedagógico. Os significados têm uma materialidade social e os sentidos, mesmo com uma porção de individualidade, devem estar relacionados ao significado, para garantir sua historicidade e serem reconhecidos pelas outras pessoas da coletividade.

Em um **segundo momento**, exploramos o material e procedemos ao levantamento de questões. Segundo Souza (2014) “jogado o olhar teórico sobre os registros, organizando os dados para tratá-los como fatos, buscar-se-á levantar algumas questões sobre o assunto que se apresentam a partir do subsídio teórico de que dispõe o analista e que ele mobiliza.” (p. 5)

E em **terceiro e último momento**, exporemos a reflexão, de acordo com os objetivos da pesquisa. Souza (2014) sugere que primeiro seja feita uma contextualização do material que contém o discurso.

## 5.2 Histórico da elaboração da BNCC: mais um documento em meio a tantos outros

A intencionalidade em torno do estabelecimento de uma base comum de conteúdos para todo o Brasil não é algo novo em termos de Brasil. Data, segundo Macedo (2014), da década de 1980, mas se intensificaram a partir da década seguinte em função da formação de novos blocos econômicos por todo o mundo e, em nosso caso especificamente, do MERCOSUL. Como explica a pesquisadora:

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da

geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência. (MACEDO, 2014, p.1533)

Observamos que o estabelecimento de documentos<sup>32</sup>, cujo objetivo era centralizar as decisões curriculares, não foi exclusivo do Brasil, posto que fez parte de um amplo movimento em toda a América Latina, coordenado pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas (ONU). A BNCC dá continuidade a este movimento.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também **alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)**. (BRASIL, 2017, p. 8)- *grifos meus*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram elaborados com a finalidade de se estabelecer uma referência obrigatória, mas o Conselho Nacional de Educação (CNE) à época entendeu que eles eram muito detalhados e poderiam ser insuficientes, ou ineficientes, para atender às particularidades regionais do país, optando, assim, por aprová-los na condição de alternativa curricular.

A comunidade acadêmica fez severas críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos Referenciais Curriculares da Educação Infantil. Entre tantas indagações e inconsistências apontadas nos documentos, estava a questão de que os mesmos esvaziavam a escola de “conhecimentos” e a preenchiam de “saberes”<sup>33</sup> que seriam de responsabilidade de outros contextos educativos (MACEDO, 2014). Nos debates que sucederam a aprovação dos referentes documentos, já se faziam presentes discussões sobre a diversidade, mobilizada pela ideia de uma educação inclusiva e, a partir de 2003, pelo conceito de “escola de qualidade social”, que, conforme Macedo (2014), foi uma expressão criada pelo governo de então para se diferenciar do anterior. O principal aspecto de uma escola de qualidade (social) era o fato de

---

<sup>32</sup> Contenidos Basicos Comunes para la Educacion Basica (Argentina, 1995); Programas del Estudio Paraguai, Plan Piloto- Currículo Experimental Uruguai, e Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

<sup>33</sup> Especificamente, a crítica se dirigia ao conteúdo de religião, já previsto como componente curricular obrigatório, e aos denominados “temas transversais”, que deveriam ser contemplados em todos os componentes curriculares, principalmente de “Educação para o trânsito”, “Educação para o consumo”, “Educação Ambiental”, “Orientação Sexual”. Ética e cidadania” e “Pluralidade cultural” já tiveram melhor aceitação segundo Almeida e Silva (2018)

absorver a diversidade, fosse ela da ordem do desempenho ou cultural, de forma que todos a ela tivessem acesso e nela pudessem permanecer.

Em 2009, o governo lançou o programa “Currículo em Movimento”, seguindo a política de centralização curricular que se iniciara em 1996, cujo objetivo era

Elaborar um documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; e elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum). (BRASIL, 2014 – página virtual do MEC)

Este movimento resultou da aprovação das Diretrizes Curriculares para a Escola de Educação Básica – Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) – que era um documento bem preciso sobre o que se ensinar e aprender nas escolas brasileiras. Seu parecer, de 07 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), fazia referência à elaboração do novo Plano Nacional de Educação, que estabeleceu uma diferenciação entre Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e uma Base Nacional Comum curricular, como explica Macedo:

O documento distingue base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] (...) a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15) (MACEDO, 2014, p. 1535)

As diretrizes têm um caráter geral por etapa da Educação básica, ao passo que a BNCC fixa os direitos mínimos de aprendizagem ano a ano da Educação básica, determinando os conteúdos a serem ensinados e as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, bem como em que nível de aprofundamento, integrando-os horizontal e verticalmente ao longo da Educação básica<sup>34</sup>.

Conforme Macedo (2014), com ampla divulgação na mídia, em 2015, iniciou-se o processo de elaboração da BNCC que teve ampla participação de organismos representantes

---

<sup>34</sup> Segundo o documento da BNCC (BRASIL, 2017), as competências específicas de cada componente curricular é que terão a tarefa de fazer a integração vertical e horizontal na formação dos estudantes.



dos setores privados da educação, exercendo sua hegemonia na determinação da cultura dos novos brasileiros:

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdaus e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. (MACEDO, 2014, p. 1.533).

A participação da população e da comunidade acadêmica ficou por conta da emissão de pareceres e do preenchimento de questionários *on line* com respostas fechadas. A decisão, porém, ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação, cuja indicação dos membros, cabendo lembrar, é de responsabilidade do Presidente da República.

A produção de tantos documentos para legislar sobre o currículo demonstra o quanto a educação escolar se tornou estratégica para o desenvolvimento econômico e objeto de disputa por hegemonia<sup>35</sup> entre os vários segmentos sociais.

Participaram da elaboração 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por algumas universidades. Em 2017, o conselho Nacional de Educação realizou audiências públicas regionais em Manaus (AM), Recife (PE), Florianópolis (SC), São Paulo (SP) e Brasília (DF) que resultaram em mais de quinhentas (500) manifestações escritas e orais. Ao todo, foram produzidas três versões. Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) anunciou a versão definitiva e, logo em seguida, veio a homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que instituiu BNCC para todo o país. (BRASIL, 2019).

Em termos de estrutura, a BNCC apresenta competências gerais que devem ser garantidas ao longo de toda a Educação Básica. A Educação Infantil foi organizada em cinco (cinco) “campos de experiência”<sup>36</sup> e cada um deles foi estruturado em objetivos de

---

<sup>35</sup> O conceito de hegemonia que empregamos aqui é no sentido proposto por Gramsci, que a conceitua como uma liderança que vai além do controle econômico de um grupo sobre outros, mas também penetra as esferas éticas e morais, ou seja, quando um grupo consegue que outros deixem seus princípios corporativistas e estabeleça consigo uma aliança, permitindo que este estabeleça uma liderança intelectual e moral. (LACLAU e MOUFFE, 2004).

<sup>36</sup> Os campos de experiência são: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

aprendizagem. Tanto o Ensino fundamental quanto o médio estão organizados em cinco (5) “Áreas de Conhecimento” que agrupam os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Artes, Religião, Biologia, Química, Física, sociologia, Filosofia – sendo estes quatro últimos exclusivos do Ensino Médio. Essas áreas “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares<sup>37</sup>”, conforme está afirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Cada grande área e cada componente curricular possui suas competências específicas. O objetivo de dispor em grandes áreas, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), é facilitar a organização interdisciplinar do currículo e das práticas pedagógicas.

Uma vez descrito e contextualizado nosso *corpus*, a partir de agora nos debruçaremos sobre o objetivo deste trabalho.

Segundo alguns autores, como Macedo (2014), não havia necessidade de mais um documento para legislar sobre o currículo no Brasil, mas, de nossa parte, afirmamos que a elaboração e implantação da BNCC fizeram parte de um conjunto de outras ações<sup>38</sup> que definiram o reposicionamento do Brasil no conjunto das relações internacionais.

### 5.3 Problematização e reflexão acerca da BNCC e o conceito de diferença

No capítulo anterior, descrevemos os princípios gerais de um currículo pós-crítico. Para orientar nossas questões, consideramo-los, partindo da premissa de que a BNCC orienta a construção de currículos pós-críticos, uma vez que, em seu segmento introdutório, destaca que sua elaboração se deu em consonância com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e contextualiza, informando:

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “**a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade**” [...]. (BRASIL, 2017, p. 11) – grifo nosso.

---

<sup>37</sup> O que até a década de 1990 se denominava disciplina, em função da LDB 3994/96 permitir em suas diferentes formas de organização curricular, passou a ser tratado como componente curricular.

<sup>38</sup> Inclui-se aí a reforma trabalhista promovida no governo do Presidente Michel Temer, a Reforma da Previdência, aprovada atualmente e outras mudanças cujo objetivo é demonstrar o posicionamento neoliberal do Brasil perante investidores estrangeiros.

Este trecho traz categorias essenciais que têm pautado as discussões teóricas sobre um currículo pós-crítico, e cujos eixos centrais definimos no capítulo anterior como sendo: o outro como premissa da constituição da identidade; o currículo como prática discursiva, o cotidiano como tempo/espaço de formação dos alunos e dos professores, os conhecimentos/saberes escolares como base dos conteúdos, e a emancipação ressignificada. Respeitando tais eixos, distribuimos nossas questões de reflexão, com exceção daquele relativo ao currículo enquanto discurso, pois, tomamos a BNCC a priori como uma prática discursiva. E também, partimos da premissa de que a Base é um discurso que incorpora muitas vozes, haja vista o número de pessoas e instituições que participaram de sua elaboração, por esta razão não envidaremos uma reflexão sobre as características do documento enquanto discurso e nos dedicaremos a explorar os significados e sentidos nele incorporados.

### 5.3.1 **Eu (identidade) e “o outro (o diferente)”**

Dividimos as questões em bloco por considerar que entre elas há uma correlação. Assim, o primeiro conjunto de questões que elaboramos diz respeito ao próprio conceito sobre o qual estudamos: A BNCC coloca as “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos<sup>39</sup>” (BRASIL, 2012) como uma de suas bases legais. A diferença, portanto, aparece como estatuto universal. Sendo a diferença um conceito próprio do pós-estruturalismo, que nega a universalidade, como situá-la como sendo para todos? Como os conceitos de identidade, diversidade e diferença se relacionam na BNCC? Quais outros significados o conceito de diferença acomoda, de acordo com a BNCC? Em que sentido o outro (o diverso) é contemplado no documento?

Iniciamos, refletindo sobre a contradição entre o significado filosófico da “diferença” e sua universalização enquanto valor educativo que deve ser incorporado por todos. De fato, como já analisamos, a diferença emerge como um novo princípio de racionalização, a partir da segunda metade do século XX, com o pensamento filosófico pós-estruturalista, que, por meio

---

<sup>39</sup> Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre a diversidade socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais”. (BRASIL, 2012, p. 3)

de movimentos como o multiculturalismo, o decolonialismo e outros, chegaram ao currículo e à escola.

A razão moderna de fundamento iluminista tinha o grande projeto de desenvolver a maioria do sujeito, como defendia Kant, libertando-o do jugo da religião, do misticismo, da superstição e outras formas não-rationais de obscurantismo. O caminho para isso era ter a coragem de saber, de se utilizar do próprio entendimento para chegar à autonomia e ao esclarecimento do sujeito. Neste percurso, a razão esclarecida kantiana seguiu o caminho da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, trouxeram ao mundo um progresso jamais experimentado. E foi justamente a forma matemática da ciência de pensar e intervir que levou a razão, agora totalitária, a ser ferramenta de repressão e de poder. Nesta condição, a razão tomou os seres humanos como coisas a serem estudadas e dominadas como a própria natureza, igualando-os por meio de uma formalidade legal, que, para funcionar, precisou abolir todas as suas particularidades.

A Revolução francesa, consagrando um projeto universalista, centralizador e homogeneizador de homem, foi responsável por dizimar ou submeter populações inteiras. A promessa da razão de libertar o homem não se cumpriu, pois muitos foram escravizados e muitos outros dizimados sendo, portanto, excluídos do progresso e da vida cidadã. Tal condição deu origem à crise da modernidade ou da razão que passou a ser objeto de dúvida quanto ao seu potencial libertador e emancipador do homem. Novos parâmetros passaram a ser pensados na contramão do projeto iluminista e de suas narrativas.

O pós-estruturalismo irrompeu na pós-modernidade como uma dessas outras maneiras de pensar o homem e a realidade, colocando justamente a diferença como aquilo que os define subjetivamente e que se reflete na cultura e nas relações. A diferença passou a ser um princípio epistemológico de estudo do humano e o valor àquilo que diferencia os homens (raça, gênero, etnia, cultura, etc) passou a ser um princípio universal para se promover a cidadania e aprofundar a democracia. Assim, há em curso um movimento para que a diferença seja relevante na promoção de políticas sociais que melhorem a condição humana, principalmente, daqueles que ficaram excluídos das benesses do progresso. Da mesma forma que no projeto iluminista houve conflitos provocados por exageros, neste novo projeto também não é diferente. Cada evento, cada contexto, cada espaço e inúmeros teóricos têm revelado formas variadas de lidar com esses conflitos, sem abrir mão do valor à diferença enquanto princípio. O currículo escolar é um desses espaços.

A riqueza de significados que a diferença pode assumir no tocante ao contexto pós-moderno é pouco contemplada na BNCC, que coloca a diferença como sinônimo de diversidade e restringe ambos os termos ora a dessemelhança entre as pessoas, ora entre culturas. Seleccionamos três trechos que demonstram tal constatação:

*1-Significa, ainda, assumir **uma visão plural, singular e integral** da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu **acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades**. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de **democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades**. (p. 14)*

*2- No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada **diversidade cultural** e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que **considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais**. [...]a **igualdade educacional** sobre a qual as **singularidades** devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza”. (p. 15)*

*3- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, **compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.(competência geral número 8, p. 10)*

*4- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação **fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade** de indivíduos e de grupos sociais, seus **saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos** de qualquer natureza. (competência geral número 9, p. 10.)*

Como é possível compreender desses fragmentos, a diferença e a diversidade são tratadas de forma abstrata, como sinônimos e referem-se, como já dissemos, ao campo ético pessoal com explicações superficiais do que essas expressões representam no plano teórico prático.

Considerando todas as discussões e movimentos que se construíram em todo planeta na pós-modernidade, tomar a diferença somente enquanto um posicionamento ético pessoal empobrece a perspectiva que o conceito encerra em si, enquanto um movimento de ruptura com a racionalidade modernista universalista e metafísica, por outro lado, traz um aspecto positivo, ao assumir um compromisso de acolher a diferença e respeitá-la, buscando eliminar o

preconceito e a discriminação com vistas à constituição de um sujeito pedagógico e político flexível, sensível aos problemas sociais e aberto à cultura global.

Com um olhar mais problematizador sobre a diversidade, remetemo-nos à identidade e à alteridade em nossas relações com o diverso. Segundo a BNCC, o outro deve ser **acolhido, valorizado e respeitado** como uma das condições básicas para se promover a democratização da educação escolar. Temos inicialmente duas formas, pelo menos, de pensar a nossa identidade em relação ao outro. A primeira seria dentro do multiculturalismo, no qual o reconhecimento do *eu (identidade)* se dá a partir do *outro*, portanto, este é tudo que não sou eu. Como explica Silva:

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir "identidade". A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou homossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual", "ela é velha", "ela é mulher". Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. (SILVA, 2000, p. 74)

Uma segunda forma é conceber a alteridade como tudo o que não se adapta ao que está dado como comum e adaptado. Neste caso, a alteridade é o que se diferencia, destoa de um sistema de valores que está posto e representa uma ameaça. Neste sentido, a alteridade pode estar em mim mesmo e não necessariamente no outro, mas me recuso a aceitar tal fato, o que me leva a querer destruir no outro aquilo que reconheço em mim como "errado". Assim, o outro é alguém que me ameaça por me obrigar a me confrontar com aquilo que em mim não corresponde aos valores vigentes.

Silva (2014) explica outra forma de alteridade enquanto ameaça, argumentando que no capitalismo tardio, no domínio da sociedade administrada, os homens desenvolveram mecanismos de proteção e defesa em que o outro é tomado como um adversário, porque pensar, agir, valorar o diferente podem representar uma vantagem na concorrência numa sociedade subordinada à lógica instrumental. O caminho, portanto, é reconhecer o outro, mas buscar fazer com que ele seja parte do meu *eu*, bastando, portanto, que suprima as diferenças em seus atos, em seus dizeres e em seus modos de agir.

O reconhecimento do outro, neste contexto, não significa aceitá-lo com suas singularidades, mas buscar identificar nele a alteridade que deve ser recolocada a favor do meu *eu*. Quando a BNCC não situa, não explica o que significa exatamente o reconhecimento do outro, pode-se ter um efeito oposto ao esperado. Possibilitar-se-ia argumentar que o fato de colocar seu reconhecimento como fundamento para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva subentenderia a aceitação de suas idiossincrasias, mas vejamos que também abre margem para se interpretar que o esperado deste outro é que o mesmo desista de tudo isso para estar em condição de “igualdade” em termos educacionais, tornando-se o sujeito pedagógico esperado pelo sistema educacional. Caso contrário, o que justificaria as avaliações em larga escala<sup>40</sup> serem uniformes para todo o país?

O respeito ao outro pode ter também outras faces. Conforme apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho, Rouanet (2009)<sup>41</sup> analisou tipologias de postura perante o outro, e todas, de alguma forma, reconhecem a alteridade. No igualitarismo abstrato, o outro é assumido como um igual, devendo, portanto, ser respeitado como tal. O outro então deve ser subsumido abstratamente no conceito geral de cidadania. No polo oposto, está o diferencialismo abstrato, para a qual só a diferença existe com um valor em si mesma. Nestes dois casos, coloca-se um abismo de conflitos entre uma cidadania que vale igualmente para todos, indistintamente, e uma cidadania que vale, segundo necessidades particulares de uma identidade social. Este conflito se reproduz constantemente no contexto pedagógico, pois ora a escola se depara com reivindicações de igualdade, ora com reivindicações de tratamento diferenciado em função de singularidades. Em ambos os casos, passa pelo risco de ser considerada injusta.

A BNCC, ao determinar competências essenciais e conteúdos mínimos a serem apropriados pelos estudantes, traz implicações sobre as quais é necessário estabelecer uma crítica. Ao defender tal disposição como forma de garantir o direito universal às aprendizagens essenciais e conteúdos mínimos tão detalhadamente, a ponto de determinar que uma criança deve terminar o primeiro ano sendo capaz de ler trezentas (300) palavras, está concebendo que todos aprendem em um mesmo ritmo. Poder-se-ia alegar que este é o mínimo, não havendo limite para o máximo, mas este mínimo bastante elevado supõe também uma uniformização que demonstra uma concepção abstrata da capacidade mínima de todas as crianças. Rouanet (2009) afirma que é preciso situar-se entre o igualitarismo e o diferencialismo abstrato, ambos metafísicos.

---

<sup>40</sup> Idem p. 111

<sup>41</sup> Rouanet revisita seu texto de 1984, quando analisou quatro tipologias de relação com o outro. Nesta revisão de 2009, ele exclui uma das tipologias, sem justificativa, citando e analisando apenas três.

Provavelmente nunca houve um igualitarista em estado empírico, nunca houve um diferencialista em estado empírico, não são realidades empíricas, são tipos ideais [...]. Os dois tipos são inaceitáveis [...]. Sabemos o desastre produzido pelo universalismo abstrato do Iluminismo. Contribuiu para o nivelamento do mundo, para impor em toda parte um padrão único de racionalidade e de moral. No limite, essa atitude pode ser levada ao desaparecimento de culturas inteiras. [...] o diferencialismo extremo é igualmente inaceitável. Afinal, pertencemos a uma só espécie temos uma natureza comum, que em toda parte organiza suas condições de existência pelo trabalho e pela razão. (ROUANET, 2009, p. 22)

O autor prossegue, apontando um terceiro caminho que considera mais racional e provável de respeito ao outro, que é o universalismo concreto, reafirmando que o solo sociológico para esta tipologia é a democracia. Sem o estado democrático de direito, não há como pensar ou discutir sobre diversidade cultural. Assevera também que, em termos de Brasil, as novas gerações não vivem exatamente em um país democrático, até porque a democracia é uma conquista constante e progressiva, mas não sabem o que é viver em uma ditadura e, portanto, tomam a democracia com algo dado naturalmente a ponto de banalizá-la, configurando-se nisto um perigo para o futuro da sociedade brasileira.

O universalismo concreto pressupõe a convivência e a interação entre todas as diferenças, entre mim e todos os outros possíveis da minha realidade, desde que haja um núcleo mínimo de normas comuns, de princípios universais aplicados a todas as culturas. A partir desta premissa, o pluralismo, a diversidade e a variedade cultural podem florescer, “conquanto que se subordinem a uma cultura política comum, consubstanciada em uma constituição democrática”. (ROUANET, 2009, p. 27) Uma das regras da democracia é que todos podem viver suas particularidades, mas, em caso de conflito, os princípios universais devem prevalecer sobre os particulares. Neste sentido, ao fixar as aprendizagens essenciais, a BNCC avançou, mas, ao determinar exatamente o que configura como uma qualidade mínima de aprendizagem para todos de forma tão fixa, instrumentalizou os currículos e as práticas pedagógicas e não será estranho vermos as escolas preparando seu alunado para um bom desempenho nas avaliações de sistema, já que este objetivo é enunciado nas primeiras páginas do documento, ao invés de revelar preocupação com sua formação humana, fato que já pode ser verificado empiricamente em um grande número de escolas.

Outro aspecto que destacamos é a forma como a base propõe para se combater o preconceito: “*deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades*” (trecho 1). Talvez seja melhor especificar quem sabe a



página deste trabalho.). Toda forma de coerção gera uma força contrária de resistência, como afirma Rouanet (1986). Novamente, vê-se que o sujeito deve abrir mão de suas convicções pela força exterior, igualando-se a uma totalidade isenta de preconceito, como se isso fosse possível. E onde fica o processo de reflexão sobre este preconceito que pode ser proporcionado pelo processo de escolarização e pelo estudo histórico da produção da diferença que os conteúdos escolares podem proporcionar?

O termo “coerção” foi adotado pela teoria positivista durkheimiana para explicar uma das características do fato social. Segundo esta teoria, a coerção social tem por objetivo exercer uma força sobre o indivíduo que o conduza a dar respostas desejáveis e aprovadas pela sociedade. A coerção é exercida por meio de sanções repressivas que ocorrem tanto em nível consciente quanto inconsciente. Tais sanções têm a função de proteger e sustentar os valores da consciência coletiva, que são reconhecidos pelo sujeito particular que a eles adere como condição para sua integração. (CARVALHO e CARVALHO, 2000)

A BNCC tem, portanto, o objetivo de fazer com que o preconceito desapareça pela força coercitiva da coletividade sobre os sujeitos. No plano da objetividade, é até possível, uma vez que esta força coercitiva contra o preconceito e a discriminação em nossa sociedade tem sido contemplada na legislação e nos canais de comunicação de massa, exigindo das pessoas que desenvolvam a tolerância ao diferente por meio da adoção de posturas politicamente corretas. É possível considerar que este fato social é um avanço, uma vez que vítimas de preconceito podem recorrer à justiça, bem como ter apoio social no caso de uma atitude que inferioriza sua identidade social. Mas há um perigo neste processo.

Rouanet (1986) explica, fazendo referência à teoria freudiana, que a civilização só foi possível graças à repressão de nossos impulsos primitivos de prazer e destruição. Nas palavras do autor:

O processo civilizatório coincide com o sacrifício pulsional. Seu protótipo filogenético é o “clã dos irmãos”, que se associam para formar a vida social depois de terem praticado os dois crimes primordiais: o parricídio e o incesto. [...] Repressão que assume seja a forma de recalque, que leva à formação do superego, seja a forma de sublimação, que produz os ideais culturais, entre os quais a moral, que por sua vez é apropriada pelo superego, cuja normatividade coincide com a normatividade vigente. O preço da civilização é a infelicidade [...] (ROUANET, 1986, p. 111)

Seguindo nesta linha de pensamento, promover um ambiente escolar asséptico de preconceito por meio da coerção, impedindo que este se manifeste, não transformará a sociedade em termos de justiça e democracia, pois o sentimento não racionalizado sempre estará

latente, exercendo influência sobre as ações do sujeito. Ele pode, por exemplo, dizer que não é racista e nem homofóbico porque a moral vigente exige este posicionamento, mas pode não escolher um negro ou homossexual para seu time (esportivo, de trabalho, etc) alegando que o colega não sabe trabalhar em equipe ou outro motivo racional qualquer, ou seja, não expõe sua verdadeira razão com o temor de ser reprovado socialmente. Em casos mais extremos, temos assistido a assassinatos em série nas escolas, noticiados em vários lugares, em que o assassino acusa suas vítimas de assédio, de racismo, de *bullying*, e a escola argumenta que nunca percebeu tal situação, publicando ainda nas redes de comunicação em massa uma nota dizendo que repudia e recrimina qualquer forma de preconceito, discriminação ou outras atitudes associadas. A grosso modo, podemos dizer que a escola está cumprindo com a determinação da BNCC, quer dizer, está agindo de forma coercitiva, mas o problema continua existindo, uma vez que está sendo percebido pelos sujeitos, mesmo que se manifeste de forma sutil ou extremada. Nas palavras de Horkheimer (2002)

Através dessas exigências, as crianças (e também os jovens e adultos) é confrontada com os postulados fundamentais da civilização. Ela é forçada a resistir à pressão imediata dos seus impulsos, a diferenciar entre si mesma e o ambiente, a ser eficiente [...] obedece temendo ser repreendido ou castigado, temendo perder o amor dos pais pelo qual anseia profundamente. Mas o desprazer ligado à submissão permanece, e ela desenvolve uma profunda hostilidade para com o pai, que é transformado num ressentimento para com a própria civilização. (HORKHEIMER, 2002, p. 114)

Se substituirmos “os pais” pelos educadores que são os adultos da vida de crianças e jovens nas escolas, na medida em que estes não podem expor seus preconceitos sob pena de serem repreendidos pelo exterior, também acabam sendo enredados em uma trama totalitária em que a diferença do outro significa algo ofensivo, provocando uma demanda interna reprimida e perigosa que, se encontrar correspondência em algum grupo, pode crescer e dar vazão a impulsos agressivos. Assim, ao invés de cultivar o respeito à diversidade e a diferença enquanto valor positivo, podem-se reforçar preconceitos e estereótipos.

Rouanet (2003) explica que o respeito ao outro não se dá por coerção, nem por mitificação, mas por conhecimento. Investigando os mitos que estrangeiros construíam sobre o Brasil e vice-versa, o autor chegou à conclusão de que o preconceito e o estereótipo, sejam positivos ou negativos, constroem-se no espaço vazio que o conhecimento ainda não preencheu. Concordamos com o autor que não há como enfrentar o desafio da inclusão e da democratização, que exigem formas cada vez mais complexas de interação com o outro, se permanecermos num espaço mítico que impede qualquer encontro racional com a diferença e a

diversidade. Neste aspecto, novamente a BNCC é superficial em seus fundamentos pedagógicos por não deixar evidenciado o papel da escola no que tange ao trabalho formativo a ser desenvolvido em torno dessa diversidade pessoal e cultural, ressaltando o plano ético com expressões que, sem conhecimento, tornam-se vazias: respeito, valorização, acolhimento, aceitação do outro.

Não é novidade, infelizmente, que a formação de professores no Brasil tem sofrido de uma progressiva precarização, principalmente em relação à apropriação das teorias que subjazem aos processos educativos. Um professor, uma escola que se depara com a leitura da BNCC para construir seu currículo e definir seu trabalho didático-pedagógico terá dificuldades em preencher de significados os significantes elencados no parágrafo anterior, podendo entender acolhimento como receber de forma plena o estudante, considerando todas as suas singularidades, bem como compreender que este acolhimento significa leniência, facilitação, afrouxamento do processo educativo, uma vez que qualquer forma de enrijecimento poderia significar violar ou desrespeitar suas diferenças. O espaço escolar coloca os educadores diante de dilemas que documentos orientadores, bem construídos, claros em seus fundamentos ajudariam no debate em busca de soluções. Consideramos que não é o caso da BNCC.

Deslocamos agora o significado da diferença e da diversidade do âmbito subjetivo para o plano objetivo global, principalmente, centrando-nos em fatores econômicos, que, por sua vez, afetam os sujeitos e a construção de suas subjetividades. Vejamos este excerto da BNCC:

*No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, **aberto ao novo**, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (BRASIL, 2017, p. 14)*

Como é constatável, há uma referência clara ao perfil produtivo do estudante no documento, além do que, o movimento político em torno da educação no Brasil nos últimos trinta (30) anos e a participação de entidades privadas, ligadas a organismos internacionais, em sua elaboração, demonstram que o Estado brasileiro espera algum retorno econômico e social com a implantação da BNCC. Nesta perspectiva, Ortiz (2015) analisa o significado de diversidade enquanto diferença entre povos e culturas como um reflexo da globalização e do mercado globalizado. Se antes havia uma tensão entre o local e o universal, agora a diferença foi universalizada porque o mercado globalmente a incorporou. “O processo de globalização impõe-se como algo concreto, mas as diferenças já não são mais percebidas como seu contraponto; pelo contrário, elas afirmam-se em seu interior.” (ORTIZ, 2015, p. 199)

O multiculturalismo reivindica uma cidadania nacional que aborde as diferenças de gênero, de classe, de raça de um modo que as teorias tradicionais advindas do Iluminismo não o fizeram. O processo de globalização, no que tange às trocas comerciais e culturais, tem incentivado, em certa medida, tal movimento, uma vez que povos mais receptivos ao outro, ao estrangeiro e ao diferente também criam uma predisposição para o consumo de produtos e serviços estrangeiros, o que pode, por um lado, implicar a destruição ou o empobrecimento de sua própria cultura, se for considerado o enfraquecimento das tradições, mas, por outro, pode também representar o enriquecimento cultural, se considerarmos os novos saberes e novos hábitos, às vezes mais saudáveis, que passam a fazer parte da cultura local. De qualquer forma, é preciso um olhar crítico sobre a diversidade no sentido de que nem toda diferença é boa e nem toda diferença goza de direitos. É o caso, por exemplo, de certos grupos locais que buscam a legalização de práticas que ferem os direitos humanos (ROUANET, 2009). Faz-se necessário, a título de preservação da própria identidade cultural, que certas tradições sejam mantidas conscientemente como parte da vida coletiva. Para isso, convém estudar a fundo a própria história para impedir que a cultura de massa, intensificada com a globalização homogeneizadora, que age sob a tutela do progresso tecnológico e econômico, sufoque a cultura local. Não constatamos nenhum princípio nos fundamentos pedagógicos da BNCC que assegure esta postura.

A título de síntese desta primeira problemática, o termo diferença é colocado na BNCC como sinônimo de diversidade cultural e implica o acolhimento, o respeito ao outro como diferente e a coerção das atitudes consideradas discriminatórias. Reafirmamos que a forma sucinta e superficial como estes termos são relacionados no documento exige que os sistemas locais, as escolas e seus profissionais estudem para que tenham um posicionamento crítico e consciente a fim de elaborar seus currículos com vistas a uma educação inclusiva e democrática de fato. Mas nos preocupa o fato de que tanto a precariedade da estrutura do sistema educacional brasileiro, quanto a semiformação de seus profissionais comprometam negativamente este processo.

### **5.3.2 O cotidiano**

Neste segundo grupo de questões, problematizamos o cotidiano como principal espaço de formação, tanto de alunos quanto de professores, bem como de confrontos dialéticos entre teoria e prática. Indagamos: é possível afirmar que a BNCC aponta para a construção de um

currículo escolar pautado nas idiossincrasias do cotidiano escolar? O que significa dizer que o cotidiano pautará a formação dos professores? Como considerar as singularidades do cotidiano da escola e dos alunos sem limitar sua formação, ponderando que a escola tem como uma de suas tarefas expandir as experiências dos sujeitos?

Observemos estes fragmentos da BNCC<sup>42</sup>:

*1- Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. (p 11.)*

*2- Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (p 15.)*

*3- Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:*  
• *contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; [...]. (p. 16)*

Desde Dewey, as teorias têm ressaltado a necessidade de se vincular os conteúdos escolares à realidade vivida pelos estudantes, o que não é uma novidade, mas carece de problematização pelo paradoxo que o discurso estabelece. A BNCC enfatiza que os conteúdos se tornam significativos, criam sentido na medida em que são vinculados ao cotidiano e ao contexto de origem dos estudantes, mas estabelece competências essenciais a serem desenvolvidas por todos de maneira tão exata que ignora a pluralidade cultural e material que marca a realidade brasileira.

Lopes e Macedo (2011) explicam que referenciar o cotidiano como espaço de formação é aludir à prática como necessidade fundante para a produção de sentidos. Cumpre reforçar que o cotidiano e a prática colaborativa constituem premissas de uma pedagogia da diferença.

---

<sup>42</sup> Todos os trechos extraídos da BNCC estarão em itálico para diferenciar das citações diretas dos autores referenciados neste trabalho.

Nos últimos trinta (30) anos, em suas versões prescritas, os currículos têm demonstrado preocupação com as questões relacionadas à diferença e à diversidade, mas é fato também que, em sua realização, ainda estão arraigadas práticas educativas homogeneizadoras. Conforme Candau:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p. 241)

O cotidiano, portanto, desestabiliza a premissa de uma educação, uma pedagogia da diferença, visto que evidencia um despreparo geral dos agentes educacionais (estudantes, pais, professores, funcionários escolares) para lidarem com as demandas reclamadas pela diversidade, em termos do trabalho formativo. Em uma relação dialética, o cotidiano mais comum das escolas, que se engendra em práticas massificadas e homogeneizadoras, desencanta o conceito de diferença e seu sinônimo diversidade, colocado, de forma positiva, pelo pós-estruturalismo, e remete a educadores e pesquisadores, imbuídos de uma consciência autorreflexiva, a tarefa de pensar alternativas para a relação entre o particular que se apresenta neste cotidiano e o universal que está determinado nas teorias pedagógicas e nos documentos curriculares oficiais, como é o caso da BNCC.

Veiga-Neto (2008) explica que, desde sua criação no século XVI, o currículo vive o paradoxo entre a transcendência e a imanência. Na modernidade, esta transcendência era representada pela esfera do sagrado, enquanto a imanência, pela secularização, pelo humanismo. Na atualidade, esta transcendência muda de perspectiva, mas não altera o sentido, uma vez que nos conflitamos, entramos em crise, enquanto pesquisadores e educadores, entre educar para o futuro, para a vida fora da escola (transcendência), ou fazê-lo segundo as necessidades imediatas, para se resolver problemas do cotidiano (imanência). Assim, o conflito “corresponde à distância entre aquilo que pensamos e planejamos que venha a acontecer e aquilo que efetivamente acaba acontecendo. Nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido” (VEIGA-NETO, 2008, p.8)

Ainda segundo ao autor, a tecnificação própria de nosso tempo, humanizou o tempo e dessacralizou as ações, fazendo os homens acreditarem que, se for feito um bom planejamento, os resultados serão os esperados. A cultura escolar ainda é a cultura da transcendência e, no

currículo, deposita-se esta crença do domínio do tempo e o poder de domínio sobre as ações para se controlar os resultados, por isso, no âmbito do cotidiano, as escolas e seus professores têm dificuldades para lidar com a diferença, justamente porque ela escapa a esta transcendentalidade e se impõe como imanência que precisa ser “controlada” para além do planejamento. Assim, se o sistema escolar é todo planejado em todas as esferas, dele se esperam certos resultados que não enxergam particularidades, mas, ao contrário, representarão a totalidade ao final de um determinado período.

Sacristán (2002), na mesma linha de pensamento, explica que não convém colocar a questão da diferença no currículo e todas as contradições a que ela remete como novas. O que há de novo é uma tentativa de incorporar a diferença à práxis pedagógica, que é imanente. É tomar a tensão que se estabelece entre o conceito (transcendente) e o “chão da escola” (imanente) como impulso para se pensar uma escola de que todos se sintam parte.

Candau (2011) explica que, no processo colonizador da América Latina, o conceito de igualdade, mesmo que formal, foi equiparado pela educação à homogeneidade, e a escola pública, que se institucionalizou sob esses matizes, não consegue lidar com as diferenças e tenta anulá-las ou guetizá-las, pois elas representam desordem, representam desvio de um projeto de poder que passa pela formação (educação) dos homens para que se instale e se perpetue.

Na visão de Arroyo (2014), os projetos societários pós-modernos conseguiram avanços na consciência dos direitos dos diferentes em classe, raça, etnia, gênero, campos, florestas, periferias urbanas. Entenderam que a exclusão, sim, pode ser fonte da desordem social e de conflitos (bélicos, inclusive). As políticas engendradas nas últimas três décadas são a manifestação concreta disso. No entanto, as escolas ainda padecem para tornar a inclusão desse diferente e demonstram isso em seu cotidiano.

[...] as reprovações, as retenções, defasagem idade-série, a separação de turmas de alunos exitosos, de um lado, e repetentes, defasados, desacelerados, indisciplinados de outro. As classificações de alunos, de escolas privadas vs pública, de qualidade vs sem qualidade estão mais fortes com a chegada dos filhos dos trabalhadores empobrecidos, da periferia e dos campos. As formas de pensar essas infâmias e adolescências e de pensar os diferentes se tronaram mais duras, mais negativas na medida em que se fazem mais presentes e afirmativos (no cotidiano), lutando por direitos. (ARROYO, 2014, p. 122)

Neste sentido, com certeza, a BNCC traz um desafio a ser enfrentado no dia a dia e o fato de ser “obrigatória” demanda dos professores atitudes autorreflexivas, autoconscientes e

criativas para lidar com a diferença, mas também pressupõe políticas educacionais que favoreçam uma educação inclusiva.

O que nos faz problematizar este panorama é, justamente, a formação dos professores para lidar com este cotidiano (imane) rico de possibilidades, mas que, para se tornar parte da experiência formativa do professor, faz-se mister que o docente transcenda este mesmo cotidiano.

Candau (2011) defende a ideia de que a escola precisa ser didaticamente instrumentalizada para trabalhar com a diversidade. Nós indagamos, então, qual seria o sentido de este “instrumentalizar”? Parece-nos que o sentido atual tem sido capacitar tecnicamente os professores, munindo-os de estratégias didáticas para que empreguem metodologias de ensino que naturalizem a diferença, que levem cada estudante a ser respeitado em seu ritmo de aprendizagem, em suas experiências e em suas culturas; e que as diferenças entre cada um possam ser vistas pelos outros como forma de enriquecimentos cultural e pessoal. A princípio, esta ideia assume um caráter de solução. Vejamos um dos aspectos que a BNCC elenca como necessário para as escolas materializarem seus currículos:

*selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.:(BRASIL, 2017, p.16)*

Discordamos em parte de Candau (2011), pois entendemos que a capacitação técnica não deveria ser premissa, mas consequência de uma profunda capacitação teórica. O presidente que comandou a extinta União Soviética entre 1964 e 1982, Leonid Illitch Brejnev, tem uma frase dita em várias ocasiões que ilustra esta proposição: “não há nada mais prático que uma boa teoria”. De fato, um professor muito bem formado no âmbito teórico tem condições de criar suas próprias estratégias e adaptá-las segundo as necessidades de cada contexto. Nossa sociedade, entretanto, de forma geral, padece da semiformação e se encontra mergulhada em um tempo em que o domínio do saber teórico filosófico que versa sobre o homem parece ser descartável, a menos que possibilite controlar e dominar a natureza humana e colocá-la a serviço de algo ou de alguém. Em relação ao professor, esta constatação se torna mais grave, pois se trata daqueles que são responsáveis pela formação de nossas crianças e jovens.

Diferentemente de outras áreas de formação e atuação profissional, saberes de caráter operatório representam apenas um componente da formação docente. Enguita (2004) explica



que o professor precisa se apropriar também de saberes diagnósticos, saberes científicos e filosóficos e saberes éticos em uma profundidade tal que lhe permita criar autonomamente, de forma emancipada, sua própria forma de conduzir o ensino. Reconhecemos, contudo, que a formação de professores tende a reproduzir o discurso hegemônico, sendo externamente determinada pelas instâncias de poder da sociedade e, desde que a razão foi subjetivada e a escola massificada, como vimos no terceiro capítulo, a formação de professores tem se voltado a produzir resultados de interesse do mundo produtivo e da indústria cultural. Em Piassa, Ferreira e Bueno (2019), esta ideia é melhor desenvolvida:

A emancipação, enquanto fim, passa aqui ao largo, como um horizonte ideal e sobressaem-se os fins que encontram respaldo na lógica do capital e acabam por justificar a formação e atuação do professor. O reflexo disto está nas ações cotidianas de desumanização de si e do outro que, neste caso, manifesta-se geralmente na relação com o aluno, seu partícipe mais próximo no exercício de sua (semi)formação. Para o professor, por exemplo, a importância dos manuais pedagógicos e dos planejamentos racional e pragmaticamente organizados, manifesta-se de forma a reproduzir uma conformidade com a existência, já imposta a ele e também aos seus mestres, mais do que o desnudamento das contradições. Neste sentido, a produção dos materiais e livros pedagógicos em escala industrial manifesta-se como um autêntico produto da *indústria cultural*, cuja dependência os docentes não fazem questão de esconder. Numa percepção *semiformativa*, inclusive, tomam estes manuais por fins e não meios, considerando-os muitas vezes como um direito do aluno, defendendo-o com “unhas e dentes” e escondendo, na realidade, sua dependência do modelo educacional que já está introjetado. (PIASSA, FERRIERA e BUENO, 2019, p. 187)

Ao se priorizar a formação do professor no que concerne à prática, espera-se justamente um comportamento adaptativo deste profissional, para retirar-lhe a capacidade crítica, tornando-o vulnerável aos discursos hegemônicos. Nesta mesma esteira, a BNCC se afirmar como um documento de referência não só para os currículos escolares, mas acrescenta que integra

*a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)*

Atendendo a esta orientação, em 2019, o conselho Nacional de Educação aprovou diretrizes para a formação de professores em consonância com a BNCC. O Parecer CNE/CP Nº: 7/2019 faz uma longa exposição de como é a formação de professores em outros países, demonstrando

a intenção da reprodução dos modelos e a dependência brasileira dos países centrais no tocante à condução de sua educação. Em vários trechos, deixa claro que priorizará a formação do professor no sentido pragmático, evidenciando uma formação aplicada ao cotidiano da sala de aula. Para exemplificar:

*Os referenciais internacionais para a formação docente consistem em uma descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Tais referenciais são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais: 1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; 2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente; 3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, **colocados em prática**, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2019, p. 12)*

Este trecho agrupa três dimensões da formação de professores, que são reforçadas ao longo do Parecer e que podem ser resumidas em: conteúdos de ensino, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e conhecimentos pedagógicos, mais especificamente relacionados à didática. Suprimem-se saberes sociológicos, filosóficos e políticos, importantes para uma a formação de uma subjetividade emancipada. Espera-se uma atuação instrumentalizada deste profissional que garanta na sala de aula a apropriação das competências cognitivas e socioemocionais por parte dos estudantes. Relembremos que a sala de aula se constitui em um meio onde se dá a formação humana de pessoas que compõem a humanidade, que atuam ou atuarão para além dos ambientes profissionais, que são cidadãos e não meros produtores e consumidores. O Parecer, referenciado na BNCC, inverte e coloca a sala de aula como fim para a formação de professores e toma isso como verdade irrefutável, haja vista os inúmeros exemplos de outros países descritos no documento. A formação de professores voltada à prática na sala de aula neste aspecto

[...] relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem autoexplicativos. Concede-se pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se esta razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem aos interesses do sujeito quanto à autopreservação – seja a do indivíduo isolado ou da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo. (HORKHEIMER, 2002, p. 10)

Nós tememos que se acentue ainda mais o “praticismo”, uma vez que o pragmatismo proposto por James e Dewey ainda pressupõe uma atitude racional de pensar a realidade, planejar e encontrar soluções viáveis com os recursos disponíveis. No “praticismo”, impera a reprodução inquestionável de receituários pedagógicos elaborados externamente, visando a resultados utilitários advindos de um curso de ações menos trabalhoso, com menos tempo e menos recursos dispendidos para se chegar a resultados estatísticos que, com certeza, refletirão parcialmente a formação subjetiva de nossos estudantes, aprofundando ainda mais a barbárie a que hoje assistimos.

Uma formação para a diferença, no sentido da inclusão, exige que o professor conheça profundamente a realidade social e suas fontes de injustiça, transcendendo o cotidiano, mas sabendo que nele se reflete. É fundamental também que este se sensibilize com as dificuldades de todas as ordens apresentadas pelos estudantes sob sua responsabilidade. Urge, ainda, que a referida formação permita que ele selecione os conteúdos e os ensine de maneira a atender à diversidade e que seja capaz de mobilizar o pensamento crítico, autorreflexivo e de resistência à barbárie no ambiente escolar.

O cotidiano é importante fonte de experiências para estudantes e professores. Conteúdos contextualizados evidentemente se tornam mais fáceis de serem apropriados, mas não se pode inverter meios e fins, pois tanto para estudantes quanto para os professores, o cotidiano é ponto de partida, é meio, mas não representa, de forma alguma, um fim em si mesmo. Estudamos o cotidiano para transcendê-lo a fim de compreender como o mundo funciona, para mostrar que nossas experiências são compartilhadas por outras pessoas e que nossas ações também não são isoladas, que se refletem em um contexto maior chamado humanidade do qual somos parte ativa.

### **5.3.3 Saberes/conhecimento: conteúdos escolares/aprendizagens essenciais**

Apesar das intenções democratizantes, é possível que o conceito de diferença possa servir ao embrutecimento (opressão/barbárie) a partir da incorporação dos conteúdos mínimos determinados pela BNCC no currículo e no cotidiano escolar? Ou, ao contrário, é possível vislumbrar alguma forma de resistência à barbárie a partir da proposição da diferença como como fio condutor da racionalidade?

A BNCC trata as aprendizagens essenciais, ou direitos de aprendizagem, na forma de “competências”, termo que traz em si uma rede conceitual que reflete a conjuntura pós-moderna

e também sinaliza a finalidade geral da educação escolar implícita à Base. Alguns trechos da BNCC enfatizam as “competências” como foco da formação:

1- *Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (p. 5)*

2- *Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (p 13.)*

3- *Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, de que devem “saber fazer.” (p 13)*

O documento elucida o conceito de competência, afirmando ser a capacidade de “**mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores **para resolver demandas** complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8)

Liotard (1993)<sup>43</sup>, analisando a natureza do conhecimento e do saber na pós-modernidade, explica que conhecimento é um tipo de saber denotativo que descreve objetos e acontecimentos, excluindo todos os outros tipos de enunciados, e suscetível de ser declarado verdadeiro ou falso. Já o saber não se reduz à ciência ou ao conhecimento. Ele compõe todas as formas de apropriação cultural, inclusive as resultantes da experiência empírica do sujeito no contexto cotidiano. Na pós-modernidade, saberes que podem ser transformados em dados e arquivados em computadores constituem moeda no mercado internacional. Sendo assim, os países que produzirem e contiverem armazenada uma maior quantidade de informações que

---

<sup>43</sup> Importante lembrar que Lyotard publicou esta obra em 1979 e que o assunto abordado por ele só foi motivo de pesquisa e discussão no Brasil na segunda metade dos anos de 1990.

lhes permitam controlar a natureza, as formas de produção e seus produtores é que se constituirão os grandes líderes planetários e não mais aqueles que detinham mão de obra abundante e grandes territórios, como aconteceu em tempos passados.

Para Lyotard (1993), na pós-modernidade, não interessa mais o estatuto de verdade de um saber, mas sim sua *performance*. O saber, portanto, é valorizado em função da capacidade pessoal de alguém ser capaz de produzir um bom desempenho discursivo, de proferir bons enunciados denotativos, prescritivos e avaliativos. “Daí resulta uma de suas principais características: coincide com uma ‘formação’ considerável de competências. É a forma única encarnada em um sujeito constituído pelas diversas espécies de competência que o compõem”. (LYOTARD, 1993, p. 36). Há, como vemos, um caráter pragmático imbricado no conceito de competência, que, em uma sociedade administrada, movida pela ideia de progresso técnico e científico, assume legitimidade e relevância.

Ao refletirmos sobre o estatuto dessas ditas competências e sua centralidade, observamos que a “diferença” aparece somente enquanto um valor a ser desenvolvido pelo sujeito em um sentido pragmático, ou seja, para ser mobilizado em um momento em que seja necessário para a solução de um dado problema (um conflito interpessoal, uma toma de decisão, etc). A formação escolar aqui pressupõe, portanto, o desenvolvimento de saberes que possam ser úteis à complexidade da vida cotidiana. Saberes de caráter desinteressado, até mesmo uma ciência desinteressada, não têm espaço, o que provoca movimentos que legitimam a condição de conteúdos considerados de segundo plano ou complementares, como é o caso daqueles produzidos pela Filosofia, pelas Ciências Sociais e pelas Artes. A criatividade, a capacidade de avaliação e de reflexão ficam subjugadas pela imediata necessidade de auto conservação dos sujeitos ou de seu grupo. A racionalidade instrumental instaura-se como requisito nos processos (meios) e justifica os resultados (fins). Assim, vislumbramos um aprofundamento da sociedade danificada.

A educação escolar, seguindo esta premissa, privilegia uma formação para a adaptação às demandas sociais, principalmente àquelas relacionadas à lógica das trocas comerciais, imperando um processo de coisificação e de embrutecimento, cujo objetivo é manter o controle que impede aos sujeitos sua autodeterminação. Segundo Adorno (1996), no capitalismo tardio, a formação humana tem sido viabilizada segundo as demandas do mundo produtivo altamente tecnificado, dando ao trabalho o caráter de mercadoria, impedindo ao homem uma postura de autorreflexão crítica que lhe permita julgar sua condição coisificada, ou o que ele denominou de semiformação.

O trabalho pedagógico, por seu turno, tem assumido esta racionalidade como certa e tem se esforçado em garantir cada vez mais um processo adaptativo dos homens a esta sociedade que está danificada por relegar o humano a uma posição reificada. As reformas educacionais são avaliadas segundo seu potencial de inserir e adaptar os sujeitos ao mundo produtivo, levando-os a subjetivar valores como planejamento, segurança, auto investimento, manutenção da empregabilidade, etc. A sexta competência geral proposta pela BNCC determina:

*Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.** (BRASIL, 2017, p. 9)*

Está claro que o entendimento da diversidade está relacionado à compreensão das relações do mundo do trabalho e às escolhas que estejam alinhadas ao seu projeto pessoal de vida. Em outro fragmento, fica mais claro que significa este projeto pessoal:

*Nessa direção, [...], a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os **anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio.** Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de **planejamento de ações** para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2017, p. 62)*

O projeto pessoal de vida significa, por assim dizer, planejar um curso de ações no presente que garanta à criança e ao jovem uma ocupação funcional no futuro. É nesta seara que avaliamos a BNCC, interpretando que o ideal é que o sujeito desenvolva diferentes habilidades para compor variadas competências e, de preferência, que, pessoalmente, consiga desenvolver recursos raros que possam ser uma moeda de troca valiosa nas relações mercantis. O preço disso é uma consciência aprisionada e uma experiência humana limitada. “Parafraseando Adorno no último parágrafo da *Mínima Moralía*, quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em presa da situação social existente” (MAAR, 2000, p.11)

Permanece a cisão entre a razão subjetiva e a razão objetiva, pois, ao determinar o mínimo da formação para todos e a partir deles avaliar a educação nacional por meio de provas periódicas que mensuram a apropriação de conteúdos cognitivos e informacionais, submete-se

o processo formativo à matematização do sistema. Uma vez que os parâmetros estão pré-estabelecidos de modo racional, é possível calcular as probabilidades e coordenar os meios para alcançar os fins determinados.

A BNCC deixa claro que sua elaboração se justifica, dentre outros motivos, pela avaliação da qualidade da educação nacional via Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e serão os resultados deste sistema que direcionarão a aplicação dos recursos e a promoção de políticas públicas. (BRASIL, 2017). No contexto das escolas, significa que, segundo esses resultados, professores e alunos serão cobrados, preparados, pressionados para atingir e superar metas numéricas. Tal prática já está em curso no Brasil, aliás, como mostra a pesquisa de Silva (2016), que, ao analisar a percepção de gestores sobre a qualidade da educação em escolas municipais do Rio de Janeiro, descobriu que as cinco delas, com os melhores escores, são premiadas pela prefeitura com viagens turísticas aos professores e gestores.

É importante salientar, no entanto, que o respeito à diferença, à diversidade, o acolhimento do outro diverso implica um desenvolvimento ético que não é possível de ser avaliado em um teste escrito, em monitoramentos pontuais. Por demanda de uma razão subjetiva, acaba se constituindo em um processo condicionado a iniciativas isoladas de algumas escolas ou de alguns docentes mais eticamente comprometidos. Ademais, mesmo que o sistema educacional cobre formalmente das escolas projetos e ações voltados à formação ética, estes não assumem a devida centralidade, no sentido de produzir uma atitude autorreflexiva e muito menos de resistência à barbárie social, pois está em jogo o tempo que se tem para capacitar os alunos em termos de competências cognitivas.

Poder-se-ia argumentar que a Base faz referência à formação de competência socioemocionais que foram um dos principais assuntos da Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998), que também discutiu a Educação Básica e teve como propósito colaborar para uma melhor articulação entre a formação educacional e as demandas do mundo do trabalho, com foco no desenvolvimento socioeconômico. Também se discutiu que os estudantes precisavam desenvolver competências socioemocionais, o que significava que

os estudantes [...] precisavam adquirir competências gerais que permitissem o desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania, a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho. Habilidades sociais e de comunicação, trabalho em equipe, criatividade, **manejo da diversidade cultural** e capacidade de assumir responsabilidades e riscos foram consideradas competências-chave para a capacitação de jovens. (GONDIM, MORAES e BRANTES, 2014, p. 395)

O desenvolvimento das competências socioemocionais objetiva, como é possível inferir, o ajustamento da pessoa ao ambiente de trabalho. Novamente impera a lógica instrumental até mesmo nas palavras das autoras que mui claramente colocam a diversidade como algo a ser “manejado”, deixando de lado qualquer forma de eufemismo linguístico, e afirmam ser tarefa da educação esta preparação, já que este aspecto do perfil profissional não se adquire em rápidos períodos de treinamento: é preciso que faça parte da formação do sujeito.

Ao se referir ao projeto de vida, o “manejo da diversidade” está em reconhecer o outro e a si mesmo a fim de se identificar suas próprias potencialidades, cujo objetivo, mesmo não explícito, é o bom desempenho no trabalho produtivo. É possível confirmar tal ideia com o trecho a seguir:

*Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2017, p. 463)*

Em outras palavras, usando uma expressão bastante comum nas organizações capitalistas, eu devo olhar o outro para reconhecer em mim o recurso raro e diferencial que posso oferecer para me sair bem no mercado e, a partir daí, potencializar minha força de trabalho para concorrer a melhores oportunidades salariais. Eis o significado de “projeto de vida”, uma afirmação explícita do individualismo em detrimento da individualidade.

É preciso considerar que o capitalismo concorrencial se nutre da diferença de poder aquisitivo entre as pessoas e que o sucesso delas depende do quanto se adaptem ao sistema, considerando suas regras e princípios. Nesta direção, indagamos sobre os processos subjacentes à formação da individualidade que se tornam comprometidos, uma vez que os sujeitos se sentem estimulados a assumir a razão instrumental sem culpa, pois há todo um contexto que viabiliza e valoriza esta impostura. Atitudes de competitividade, ambição, liderança no sentido de domínio sobre o outro, mas que, ao mesmo tempo, disfarçam este estado com gentilezas, simpatia, habilidade de trabalhar em grupo, e, mesmo assim, possibilitem ao indivíduo se destacar, valem ouro na sociedade em que a concorrência é “natural da vida”, em que o lema “que vençam os mais fortes” tem uma lógica inerente a si mesmo. É tolerável que a individualidade dê lugar ao individualismo. Nos dizeres de Adorno (2017):



Como o progresso desencadeado não se revela imediatamente idêntico ao da humanidade, o seu oposto pode dar apoio ao progresso. [...]. Os que não desejam voltar-se plenamente ao individualismo da produção espiritual nem arrojarem-se de cabeça ao coletivismo da substitubilidade igualitária e desprezadora do homem estão obrigados a um trabalho conjunto livre e solidário sob uma comum responsabilidade. Tudo o mais troca o espírito pelas formas do comércio e, finalmente, pelos seus interesses. (ADORNO, 2017, p. 113)

A individualidade significa, entre outras coisas, trazer o outro em si, é compreender-se em relação com o outro, é assumir a responsabilidade por si sem prejudicar o outro, é ter autonomia, o que, para Rouanet (1993), significa que seres humanos individualizados são capazes de pensar por si mesmos, sem reproduzir inconscientemente discursos vigentes, revelam aptidão para agirem no espaço público, assumindo estes pensamentos e adquirindo, por seu trabalho, os meios necessários a sua sobrevivência. Seres humanos individualizados respeitam a diferença cultural por entenderem que elas, que foram historicamente construídas, fazem parte do viver humano. Não se comportam deste modo, porque foram coercitivamente levados a pensar assim e nem a colocar a seu favor em uma relação de competitividade por melhores oportunidades.

Quando a BNCC determina que os conteúdos escolares sejam meios para levar o estudante a construir o seu projeto de vida com autonomia, cidadania e responsabilidade, no plano metafísico, é um discurso que nos remete à individuação. Quando, no entanto, entendemos que isso significa planejar seu lugar no sistema produtivo, compreendemos que este futuro representa uma adaptação ao que está posto. Vale aqui repetir as palavras de Rouanet (1993): “a individualidade submerge cada vez mais no anonimato do conformismo da sociedade de consumo”. (p. 9)

A formação que é desejada para o futuro, preza, portanto, pelo embrutecimento da sensibilidade, que já está bastante anestesiada, em nome do desenvolvimento técnico produtivo. Quando apenas cita agir com autonomia, sem explicar o que isto significa exatamente, colocamos em dúvida se esta autonomia se estende ao humano como ser racional capaz de decidir e assumir as consequências de suas decisões ou significa agir para satisfazer suas necessidades (de saúde, trabalho, segurança, consumo, etc) sem contar com a aparelhagem do Estado, ou ainda, tomar e assumir a decisão que melhor preserva os lucros. Neste caso, a autonomia se converte no máximo na adaptação e subverte o próprio conceito.

Um último aspecto que pretendemos destacar é que, na BNCC (BRASIL, 2017) o trato à diversidade, à diferença está no campo ético que, como não é passível de ser avaliado, deve ser tratado como tema transversal nos currículos:

*Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.*

Embora consideremos importante esta forma de abordagem da diferença e da diversidade não a vinculando a nenhum componente curricular em específico, mas como sendo responsabilidade de todos, novamente nos remetemos ao aspecto técnico da formação quando a BNCC afirma que serão contempladas como parte das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares.

Colocar a escola como uma instituição que deve desenvolver competências e habilidades, é retirar-lhe a função histórica de contribuir com o desenvolvimento humano, ou no mínimo, é reduzir o desenvolvimento humano à preparação para o trabalho. Neste caso, torna-se o trabalho a razão de viver do homem, e pior, o trabalho em sua versão estressante da atualidade, o que novamente evidencia uma inversão entre meios e fins, uma vez que o trabalho é meio para se satisfazer as necessidades humanas e não o fim. Ao se fazer isso, o embrutecimento e o arrefecimento da subjetividade são eminentes, e palavras que aparecem na base como solidariedade, cooperação se tornam meras expressões retóricas. Este quadro fica ainda mais patente quando se chega ao Ensino Médio, no qual fica mais evidente a preocupação com a formação pragmática utilitária para o trabalho. Selecionamos um trecho que diz respeito

à apropriação das competências relacionadas ao uso de tecnologias digitais, mas poderíamos escolher qualquer outro que o teor seria praticamente o mesmo:

*Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir às jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, **prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos.** Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2019, p. 473)*

A escola, na BNCC tem, portanto, uma “utilidade social”, uma incumbência clara de formar os novos empreendedores, autônomos, que conseguem projetar seu futuro porque foram capacitados mediante o desenvolvimento de competências e habilidades. A diferença e a diversidade, neste caso, além de serem respeitadas, acolhidas, reconhecidas representam também um objeto a ser “manejado”. O outro é o concorrente e alguém que indica onde há oportunidade de sucesso. Os estudos sobre a diferença e a diversidade encontraram lugar no mundo justamente por indicar uma evolução do espírito, e muitas conquistas foram realizadas neste sentido de sensibilizar a humanidade para com aqueles que ficaram excluídos dos processos de identificação formal, e, como afirma Arroyo (2014), foi justamente este avanço que garantiu a essas minorias subalternizadas direitos segundo suas particularidades e empatia para com sua condição. Assim, reduzir a formação a competências sejam elas cognitivas ou socioemocionais representa a continuidade de um progresso, agora chamado de desenvolvimento socioeconômico, que embrutece a subjetividade e reforça a sociedade danificada, pois conteúdos destinados à formação estética e cultural que enriquecem a subjetividade pairam sempre como secundários, quando não, desnecessários.

#### **5.3.4 Possibilidade de emancipação**

Da forma como a BNCC está estruturada e escrita, pergunta-se: a concepção de diferença aponta para a emancipação dos sujeitos? Considerando que o direito à diferença tem como um dos propósitos democratizar o acesso à educação escolar, para que todos se sintam acolhidos na escola, para se garantir que tenham acesso aos conteúdos escolares, como maneira

de promover a formação de pessoas emancipadas, e sendo a BNCC o chamado currículo mínimo, é possível pensar a possibilidade de se estabelecer uma educação emancipatória?

Atentos aos fundamentos pedagógicos da BNCC (BRASIL, 2017), observamos não haver neles o termo “emancipação”. No máximo, encontramos o termo autonomia. Assim, considerando as questões norteadoras desta tese, selecionamos para nossa análise trechos que indicam o conceito de formação e/ou sugerem uma atuação autônoma do estudante escolarizado.

*1-Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à **formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva**. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (p 14)*

*2-Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de **processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea**. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu **potencial de criar novas formas de existir**. (p 14)*

*3-Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o **protagonismo do estudante** em sua aprendizagem e na **construção de seu projeto de vida** (p 15).*

*4-Nesse sentido, também é importante fortalecer a **autonomia** desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (P. 60)*

A educação integral à qual se refere a BNCC é um dos princípios defendidos desde a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação (BRASIL, 2000) e significa o aprender a aprender, ter acesso a múltiplas aprendizagens como condição para uma cidadania global. Isto implica que se considere dois elementos: organizar estas múltiplas aprendizagens por meio do currículo e expandir o tempo de permanência na escola, o que se materializa pela

“educação de tempo integral”. Abordaremos somente a questão da aprendizagem, uma vez que são os sentidos e significados o mote de nosso trabalho. Pelos princípios evidenciados no fragmento 2, percebemos ainda muito presente o pensamento de Dewey que defendia que a escola deveria adaptar o indivíduo à sociedade, ao mesmo tempo em que promovia sua realização pessoal. Novamente se destaca a questão da adaptação à sociedade, só que agora em perspectiva global. A escola deve acolher e educar o aluno, observando suas diversidades, substantivo que, colocado no plural remete às características pessoais próprias. Neste caso, temos um avanço, haja vista que indica que o estudante deve fazer parte do grupo, ser respeitado em função do que ele é concretamente e não em função de um ideal de ser humano.

No fragmento 3, há a referência novamente ao projeto de vida do estudante, mas agora colocando-o como protagonista deste projeto, o que coincide com a realização pessoal e com a atitude autônoma. E, no último fragmento menciona-se, propriamente, a autonomia, mas, em nenhum momento, a BNCC explica o sentido dessa autonomia, o que nos leva a interpretar, a partir de toda leitura feita até aqui que significa “fazer por si”, “tomar a iniciativa para uma ação” de forma independente. Dewey propôs uma educação que favorecia a sociedade industrial e que também se voltava ao aprofundamento e à expansão da democracia. Nas palavras de Westbrook e Romão (2010):

A educação para a democracia requer que a escola se converta em “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (Dewey, 1895, p. 224). A criação de condições favoráveis para a formação do sentido democrático na aula não é fácil, já que os professores não podem impor esse sentimento aos alunos; têm de criar um entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática. Dewey assinalava que esse tipo de vida “só existe quando o indivíduo aprecia por si mesmo os fins a que se propõe e trabalha com interesse e dedicação para alcançá-los” (Dewey, 1897a, p. 77). (WESTBROOK e ROMÃO, 2010, p. 20)

A democracia, portanto, deveria ser o horizonte formativo para Dewey. Se assim considerarmos, podemos vislumbrar uma possibilidade de emancipação no sentido proposto por Laclau (2011). Como vimos no capítulo anterior, o autor afirma que a emancipação proposta pelo Iluminismo não é possível, mas podemos, enquanto sociedade, remodelar este horizonte ao invés de abandoná-lo, com o intuito de promover a democracia.

O debate ao redor da pós-modernidade abarca um conjunto de temas frouxamente integrados e nem todos relevantes ao nosso projeto teórico-político. Existe, entretanto, um aspecto central comum a todos os chamados aportes pós-modernos ao qual nossa perspectiva teórica certamente relaciona-se, é esta que nós podemos chamar de crítica do fundamentalismo dos projetos emancipatórios da modernidade. De meu ponto de vista isto não envolve um abandono dos valores humanos e políticos do Iluminismo, mas uma modulação diferente de tema. (LACLAU, 1990, p. 188)

Dito de outra forma, na visão de Laclau (2011), o essencialismo<sup>44</sup> está em descrédito, porém ainda se defende a liberdade como projeto dentro de um sistema democrático. Para ele, a emancipação tradicional é impossível porque a vida em sociedade é relacional entre as várias identidades particulares, mas, assim como Dewey, teoriza a possibilidade de aprofundar a democracia por uma hegemonia contingencial e por um universalismo que não assume um corpo encarnado<sup>45</sup> definitivo. A base para que isso aconteça é justamente a diferença que o autor trata como “particularismo”. Algo é particular em relação a outras particularidades, e o conjunto das particularidades se produzem imanentes a um sistema. Para Laclau (2011), o universal é um espaço vazio, pois:

a brecha entre o universal e o particular é irreparável – o que equivale dizer que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante, que não há nenhuma possibilidade de alcançar uma sociedade reconciliada. [...] a afirmação do puro particularismo, independentemente de qualquer conteúdo e do apelo a uma universalidade que o transcenda, é uma aventura autodestrutiva. (LACLAU, 2011, p. 54)

Tomar a diferença pura como único princípio válido também nos leva a ter de aceitar grupos reacionários com práticas antissociais que afetam, inclusive os direitos humanos. Afinal, se o direito à diferença é para todos indistintamente, teríamos que respeitar as diferenças e o espaço de neonazistas, por exemplo.

Outro ponto destacado por Laclau (2011) é que não podemos negar que os grupos se constituem em relações de poder, isto é, muitos grupos, para manter sua diferença, precisam se colocar em vantagem de poder em relação ao outro, a fim de, assim, bani-lo. Nesta seara, se algum grupo afirma sua particularidade numa relação puramente diferencial estará legitimando

---

<sup>44</sup> Laclau entende que não há uma essência humana cujo destino é a emancipação e a liberdade como propunha Hegel, nem que esta essência está em todos nós mesmo que não se manifeste.

<sup>45</sup> A ideia de corpo encarnada para Laclau é a de que, na concepção iluminista, a Europa encarnou o universalismo e a missão de levá-lo para todos os cantos do planeta. Assim o “encarnar” é no sentido cristão de tornar real a ideia.

o *status quo* das relações de poder, promovendo um desenvolvimento em separado em que somente o aspecto diferencial é destacado. No entanto, a diferença relacional só pode ser vivida em um contexto democrático, o que significa dizer que a superação das identidades particulares, que são produzidas no interior de um sistema, só pode se considerar totalmente desenvolvidas quando se integram totalmente a ele. Laclau (2011) dá como exemplo o caso da identidade proletária que só existe porque existe o capitalismo e, mesmo com um ato revolucionário, ocupar o lugar do burguês somente reforça o sistema, pois apenas mudou de lugar com ele.

O universal representa a falta que acomete todos os grupos, pois há demandas por escolas, justiça, emprego, solidariedade, bens de consumo, cultura, lazer, etc., e estas não podem ser sanadas em termos de diferença, “mas de alguns princípios universais que a minoria étnica partilha com o resto da comunidade, o direito de todos terem acesso a boas escolas, ou vivermos uma vida decente, ou participarem do espaço público da cidadania, etc.”. (LACLAU, 2011, p. 57). É o que o autor denomina de “demandas sociais democráticas”.

O universal, portanto, é parte de todas as identidades, na medida em que todas fracassaram no processo de sua realização. O universal irrompe a partir do particular como um horizonte incompleto, um espaço vazio. As demandas democráticas nascem isoladamente em uma identidade particular e estão imersas, inicialmente, na lógica diferencial. A partir de um ponto nodal, as demandas democráticas, antes isoladas, podem ocupar um ponto discursivo privilegiado, em torno das quais as outras particularidades começam a se articular. Neste caso, prevalece a lógica equivalencial, ou seja, agora são demandas populares: o que era de um agora ocupa lugar no discurso de todos.

Mendonça (2012) exemplifica esta situação. Supondo-se que um grupo tenha uma demanda relativa ao Estado – lógica diferencial, sozinho este grupo tem pouca força política e social. Seus discursos identitários são despercebidos *a priori* como uma demanda social. “Assim, ainda que possível, a possibilidade de emancipação ocorreria somente se uma identidade conseguisse ser algo além de mera particularidade, tornando-se um ponto nodal para o qual convergiria uma série de outras lutas sociais também isoladas anteriormente.” (MENDONÇA, 2012, p. 87). Neste caso, prevalece a lógica equivalencial. Acrescentando um exemplo nosso, podemos imaginar que os professores estejam reivindicando do Estado melhores condições de trabalho, o que afeta a qualidade da educação. Sua demanda ganha força quando se torna demanda de outros grupos por melhoria da qualidade da educação, agrupando-se outros elementos de outros grupos, como, por exemplo, solicitando-se acessibilidade para deficientes, transporte gratuito para estudantes etc.

Todas as identidades agora estão misturadas pela “bandeira do comum” em prol de uma radical democracia. Neste sentido, Laclau (2011) afirma que a emancipação prevista por ele se dá em direção ao universal e não em direção a um opressor opositor. Além disso, acentua que o universal não tem um conteúdo próprio, concreto, mas se constitui como um horizonte sempre móvel que resulta da exclusão ou satisfação de uma cadeia infinita de demandas equivalentes. “A conclusão parece ser que a universalidade é incomensurável com qualquer particularidade e, não obstante, não pode existir fora do particular”. (LACLAU, 2012. p. 65)

A emancipação está ligada ao destino do universal. Retomando o exemplo dos professores, pensando que o polo antagônico é o Estado, ainda será necessária outra condição, qual seja: que uma das identidades ocupe temporariamente o lugar vazio do universal. Neste caso, perderá parte de suas particularidades e seu discurso terá de ser capaz de articular os outros discursos isolados em torno de um objetivo, contingencialmente comum, e de antagonizar com o opressor, que, em nosso exemplo, é o Estado. Cada nova demanda que se estabelece, um novo lugar vazio se institui e uma nova particularidade o assume contingencialmente, o que Laclau (2011) definiu como hegemonia.

Diferentemente da emancipação proposta pelo iluminismo que corresponderia a um estado racional subjetivo em que cada um tem de ter a coragem de se servir de seu próprio entendimento (consciência crítica) sem a influência ou o domínio de outrem, a emancipação proposta por Laclau tem um caráter relacional, objetivo e contingencial que se dá entre as identidades particulares, portanto, em um contexto de diferença. O universal, neste caso, é um estado de falta que acomete todas as particularidades e as impulsiona a se articularem entre si, sendo, ao mesmo tempo, um espaço temporariamente vazio, que será temporariamente preenchido enquanto perdurar a demanda.

Veja-se que colocamos a perspectiva de emancipação de Laclau como possibilidade, uma vez que a BNCC, ao trazer a teoria de Dewey (sem referenciá-lo, no entanto) sobre a função da escola, insiste na ideia de “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9). Contraditoriamente, porém, ao focar no desenvolvimento de competências e na elaboração do projeto pessoal de vida por parte do estudante, em que a diferença deve ser manejada e ainda no predomínio de processos subjetivos adaptativos, paira em nós a dúvida de qualquer possibilidade de emancipação. A proposta de Laclau supõe uma educação que se volte à diferença em um sentido intercultural, o que realmente pressupõe o respeito à diferença, o acolhimento do outro e uma educação que vá além da adaptação, possibilitando a formação de subjetividades críticas. Prevê também um processo



pedagógico que viabilize a discussão das demandas democráticas diferenciais e equivalenciais. O potencial existe, mas estamos diante de uma população marcada por processos semiformativos, em que o espírito alienado se faz onipresente, como afirma Adorno (1996). A sociedade, em seu estado massificado, está mergulhada na barbárie que se aprofunda na medida em que a cultura é tomada em oposição à práxis e entendida somente como cultura do espírito.

Ao focar a formação nas competências, atribuindo um sentido técnico e utilitarista ao saber, a BNCC entende a cultura desta forma, mas a relega a um plano inferior no processo formativo. E, mesmo as pessoas que se dedicam aos bens culturais, numa formação pragmática como esta que conforma o espírito, escravizam-no em uma mente semiformada.

Quando a cultura assume o papel de fazer o homem se conformar com a vida, adaptando-se a ela, torna o sujeito “capaz de submeter o existente por algo que se acomoda à natureza, que demonstre uma autolimitação diante do existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo”. (ADORNO, 1996, p. 389)

O espírito se converte em fetiche, o meio organizado se torna superior a todo fim racional e o estado de alienação em que se encontram as subjetividades não permite que se enxergue a semiformação e se resista criticamente a ela. Por não sentirem a pressão do meio, uma vez que estão adaptadas, acham que gozam de liberdade.

Na semiformação, os conteúdos objetivos são coisificados e a formação cultural se torna mercadoria padronizada. A diferença é considerada irracional, provocativa. O diferente não é o negro, o indígena, o homossexual, mas o bárbaro irracional que se nega a compactuar com a alienação totalitária e que precisa ser civilizado por meio da coerção. A BNCC acolhe, respeita a diferença identitária, mas, ao ser colocada como obrigatória, mesmo delegando a cada escola a possibilidade de construir seus próprios currículos, também torna obrigatória uma determinada racionalidade, que, no caso, é técnica e voltada à formação de pessoas adaptáveis às necessidades do capitalismo tardio, no qual há pouco espaço para o cultivo do potencial crítico da cultura.

Finalizamos este capítulo, considerando que a BNCC faz um discurso de respeito e acolhimento à diferença como forma de contribuir para o fortalecimento da democracia, da justiça e da igualdade social, mas utiliza tais termos para produzir um discurso aparentemente inovador por estar coadunado com as demandas pós-modernas. Por trás desse discurso está uma proposta de formação técnica, voltada às exigências do trabalho, que pretende adaptar as subjetividades à sociedade e disfarçar o reforço ao individualismo como uma competência a ser

desenvolvida pelos estudantes quando da elaboração de seu projeto pessoal de vida, o que também legitima a razão instrumental. E a endossa ainda mais quando coloca os direitos de aprendizagem e as políticas públicas condicionadas ao desenvolvimento de competências obrigatórias que serão avaliadas homogeneamente pelo sistema educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa jornada de pesquisa com o intuito de debater o significado da diferença que está colocado na BNCC. Preliminarmente, constatamos que esta diferença, enquanto conceito, corresponde à proposição do pós-estruturalismo, que, como movimento intelectual, propôs uma nova racionalidade que confrontasse os estatutos da razão iluminista pautada no universalismo do homem, da ciência e da moral.

O pós-estruturalismo fez uma abordagem epistemológica, negando os processos de identificação conceitual que ocupou a filosofia de Platão a Hegel, e movimentos sociais, como o multiculturalismo, que incorporaram esta racionalidade e a aplicaram às lutas políticas sociais. As pesquisas antropológicas, iniciadas com Franz Boas, complementaram os argumentos, mostrando que cada cultura possui suas próprias idiossincrasias, historicamente produzidas, em função do meio natural em que estão inseridas.

O contexto histórico também favoreceu a expansão das ideias em torno da diferença, uma vez que a razão iluminista, assumida pela Europa e sua burguesia, não cumpriu a promessa de livrar o homem do sofrimento existencial e, ao contrário disso, a razão se instrumentalizou pela ciência e pela tecnologia, assumiu uma face totalitária e passou a servir a interesses subjetivos de grupos detentores do poder no capitalismo tardio.

A diferença ganha força, ainda, como ideia motriz, quando, por séculos, populações foram mantidas, excluídas dos direitos sociais básicos tomam consciência de que a igualdade formal é produto de uma determinada cultura que, em nome de suas concepções universais e essencialistas, inferiorizou outros grupos negando-lhes a cidadania e até justificando o extermínio e a escravidão de populações inteiras no passado.

Essas discussões foram bem recepcionadas e apropriadas pelo currículo escolar, uma vez que este reflete a racionalidade presente na sociedade, bem como suas contradições. Considerando que o currículo é um artefato cultural, dinâmico que busca responder às demandas sociais, procuramos compreender que sociedade é esta na qual vivemos e na qual os currículos norteiam a formação humana. Assim, fomos em busca de entender a pós-modernidade.

A pós-modernidade não corresponde exatamente a um período histórico, posto que teve esta alcunha atribuída por Habermas que a transpôs do universo das artes para a filosofia a fim de caracterizar a condição inacabada do projeto moderno de civilização e representa mais um estado de espírito que uma realidade obviamente constatável. Apesar da imprecisão semântica,

é fato que o pós-moderno se manifesta em vários aspectos do mundo, vivido em um cotidiano permeado pelos aparelhos microeletrônicos, em que a fábrica foi substituída pelos *shoppings centers*, em que a vida privada oculta agora se expõe a anônimos em redes sociais digitais. O homem pós-moderno é um ser guiado pelo desejo, aberto a variadas experiências e centrado em sua subjetividade.

A sociedade pós-moderna, por sua vez, é o resultado de um conjunto de linguagens, de narrativas que expressam particularismos dos mais variados e que combatem qualquer tipo de universalismo e de totalizações abstratas. A modernidade industrial dá lugar à indústria pós-moderna em que os mecanismos de exploração de uns homens sobre outros se tornam menos evidentes e passam a ser substituídos por dispositivos informatizados que controlam, oprimem, mas também fornecem uma sensação de liberdade, ao permitir que os homens alcancem, virtualmente lugares onde nunca estiveram, comuniquem-se com as mais improváveis pessoas, experimentem prazeres jamais imaginados e teçam relações de troca em todos os cantos do planeta com pessoas que nunca verão pessoalmente. As possibilidades deste universo só se ampliam à medida que ciência e tecnologia avançam. Ao mesmo tempo, aprofunda-se um estado social esquizoide, caracterizado por altos índices de pessoas com quadros depressivos, tendência a suicídio e outros quadros síndromicos que expressam o sofrimento psíquico emocional, causados pela sensação de vazio existencial. Os templos religiosos, os espaços de práticas exotéricas estão cada vez mais cheios de seguidores. Observamos um avanço jamais concebido da ciência e do progresso e, ao mesmo tempo, uma espécie de retorno aos mitos, alguns antigos, outros criados na pós-modernidade.

Para explicar a emergência do conceito de diferença neste contexto e sua ampla receptividade nos povos ocidentais, partimos da premissa de que a razão entrou em uma crise a partir do final do século XIX e se acentuou na pós-modernidade, cindindo-se. Antes disso, as duas dimensões da razão, subjetiva e objetiva, funcionavam juntamente, de forma a compreender e guiar os homens nas trilhas do conhecimento e da construção da realidade. A razão subjetiva elevou-se sobre a razão objetiva, provocando a crise, e foi responsável pela exploração predatória da natureza e pelos maiores problemas sociais e éticos que hoje afligem a humanidade. A razão objetiva, instrumental, passa a ser o critério determinante da dimensão prática racional, ficando a ela subordinadas a moralidade e a política. Alterou também as relações dos homens com o conhecimento, pois, por sua natureza subjetiva, esta razão precisou ser formalizada para ser legitimada por um grupo de *expertises*, cujos conhecimentos, descobertas, invenções passaram a ser comercializados e restritos a alguns afortunados.

Outras crises surgiram decorrentes da crise da razão, dentre elas, a da cultura burguesa que tem sido contestada em nome de uma gama de particularismos culturais, cada um reivindicando para si direitos segundo suas identidades. O movimento intelectual pós-estruturalista muniu esses particularismos de argumentos, ao contestar o processo de identificação conceito-realidade, próprio dos sistemas filosóficos modernos, em que a realidade era compreendida e conduzida segundo sua identificação, ou não, com os sistemas conceituais em um processo bastante rígido cujo resultado era identificação (inclusão) ou exclusão. Além disso, o pós-estruturalismo influenciou o pensamento na pós-modernidade, ao tratar os grandes sistemas filosóficos como metanarrativas, agora sem validade, e ao desconstruir a ideia de verdade seja na ciência, seja na moral.

A leitura desses autores possibilitou a emergência de diferentes movimentos. No caso do Brasil e dos países latinos, o multiculturalismo, enquanto movimento social, e o historicismo, enquanto movimento do pensamento, fundiram suas teses e foram muito bem recepcionados pelos intelectuais, principalmente de esquerda, que, contrariando a premissa universalista do marxismo que os caracterizava, abraçaram as causas particularistas, gerando complexas contradições do ponto de vista epistemológico, colocando toda e qualquer forma de saber como válida, sem nenhuma hierarquização. Em termos políticos e morais, geraram a onda do “politicamente correto”, em que qualquer fala, qualquer atitude, qualquer preferência tem de ser meticulosamente calculada para não deixar transparecer preconceitos, sob pena de sofrer agressões de toda natureza, caso nossas colocações evidenciem posições politicamente incorretas. Tais movimentos tinham a intenção de revolucionar a sociedade, trazendo uma nova forma de crítica antidialética, mas criaram outras crises, ao reduzir o mal-estar social ao âmbito cultural, negando a crítica aos processos de exploração econômica e ao progresso tecnológico, que avançou em proporções desiguais e superiores ao progresso humano subjetivo.

É fato que esses movimentos provocaram um movimento do espírito e deram voz a sujeitos antes ignorados e excluídos que agora podem vindicar direitos, com garantida legitimidade, segundo suas particularidades, dentre elas a de que sua cultura e sua história sejam consideradas em pé de igualdade à cultura burguesa nos currículos escolares.

Também é fato que, no cotidiano escolar, essas identidades plurais ainda enfrentam o preconceito e a exclusão, pois as discussões não foram amadurecidas e se deparam com a realidade da semiformação, resultante de uma escolarização ineficiente, da falta de tradição no que tange ao cultivo de um saber erudito (de alta cultura) e dos efeitos da indústria cultural que tendem a reduzir os argumentos dos movimentos multiculturalistas a *slogans*, a críticas

semanticistas, que tendem a dar a uma conquista de direito o caráter de privilégio, fazendo com que as pessoas se neguem ao debate, por falta de argumentos sólidos e por medo de serem pegas na cilada do “politicamente correto”. Tal contexto pode gerar entre os grupos particulares o desenvolvimento de ressentimentos e de energias pulsionais altamente destrutivas.

As crises da razão e da cultura produziram um clima propício para que uma onda de irracionalidade tomasse conta de nossa realidade. Justificar algum fenômeno do ponto de vista lógico parece ser uma saga atualmente, haja vista que não temos verdades, as quais, agora, se tornaram uma questão de aceitação do discurso proferido. Como não temos uma moral universal, o certo e o errado dependem cada vez mais de cada indivíduo. O currículo e a escola se veem em meio a este turbilhão de conflitos, que são reais e imediatos, sendo ora convocados a formar o sujeito concreto emancipado, ora o sujeito adaptado. A realidade nos mostra que o segundo tem ganhado esta disputa porque o próprio meio social, pautado em subjetividades que incorporaram a lógica econômica individualista e darwinista, o têm apoiado.

Uma vez traçadas as especificidades da sociedade pós-moderna na qual se desenvolvem os currículos, enquanto projetos de formação humana, agora numa perspectiva globalizada, nos dedicamos a constituição do “campo do currículo” no intuito de demonstrar que este fato social, que teve início nos Estados Unidos na transição entre os séculos XIX e XX, está relacionado ao fenômeno da escolarização das massas promovida pelo Estado e de caráter obrigatório.

Em termos de progresso econômico, científico e tecnológico, este processo foi eficiente uma vez que a escola passou a ser administrada, bem como seu currículo, para atender às demandas da indústria e da urbanização estadunidense. Entretanto, no que tange à evolução da humanidade, no sentido do desenvolvimento de subjetividades éticas comprometidas com a emancipação, tem-se que considerar que esta escola que se configura no século XX foi intencionalmente organizada em torno de uma racionalidade instrumental, contribuindo para o aprofundamento da crise da razão que já vinha se processando no século anterior.

As primeiras teorias das quais se ocupou o campo do currículo foi a de Bobbitt e de Dewey. O primeiro defendia um ensino de caráter técnico, uniformizado, estandarizado voltado ao desempenho funcional do adulto nas indústrias. A segunda teoria, marcadamente pragmática, inspirada no pensamento de William James, defendia uma formação de cunho democrático, voltado aos interesses dos alunos e oposta ao processo de uniformização. Dewey, analisando a realidade cultural plural dos Estados Unidos, já fazia alusão à convivência de diferentes culturas no espaço escolar, e pressupunha que esta situação era positiva para a consolidação da democracia, mas estabelecia, ao mesmo tempo, uma contradição ao dizer que

a escola deveria levar o aluno à realização pessoal e, concomitantemente, adaptá-lo à sociedade. Culturalmente falando, a sociedade estadunidense do tempo de Dewey não era nada democrática, visto que prevalecia ainda a cultura branca, masculina, de classe média e protestante.

As teorias de Bobbitt e de Dewey se tornaram alvo de críticas. A primeira era acusada de não permitir a evolução da criatividade, tão valorizada no contexto de uma sociedade industrial; e a segunda, ao mesmo tempo que inspirou mudanças metodológicas na escola, tornando-a mais aprazível, foi acusada de leniente. Tais críticas se intensificaram na década de 1950, quando os Estados Unidos perderam a corrida espacial para a extinta União Soviética e forneceram justificativas para reformas curriculares que investiam em mudanças metodológicas.

Na década de 1960, a derrota na Guerra do Vietnã, escândalos de corrupção no governo, conflitos raciais e queda dos índices econômicos provocaram o surgimento de reações a um clima de depressão que pairava sobre os Estados Unidos. Eram movimentos a favor da paz, do amor e das drogas livres e contra qualquer tipo de repressão. Acusavam a escola de ser ineficiente para ricos, pois era muito repressora, e também para pobres, pois não garantia a mobilidade social que prometia. Para ricos e pobres, era fonte de infelicidade.

Na década de 1970, na Inglaterra, um grupo de intelectuais fundou um movimento dentro do campo do currículo denominado “Nova Sociologia do Currículo”. É quando as teorias críticas passam a ser fonte de referência para os estudos curriculares, pois os referidos intelectuais compreenderam que, para investigar o currículo, era preciso entender a sociedade na qual o mesmo se inseria.

No Brasil, o campo do currículo se caracterizou pela investigação da importação e adaptação de modelos curriculares comuns no país desde sua colonização, quando da vinda dos jesuítas, com exceção para o modelo proposto por Paulo Freire, de cunho popular, mas que nunca foi adotado por completo no círculo oficial.

Inversamente ao que aconteceu nos Estados Unidos, no Brasil, a ideia de um currículo tecnológico foi posterior a de um currículo pragmático e foi assimilada no âmbito oficial, com caráter obrigatório, para toda a massa populacional, na vigência do governo militar, entre o final da década de 1960 até meados da década de 1980, quando as teorias críticas, baseadas no marxismo, em função da abertura democrática, tornam-se hegemônicas nos estudos curriculares. Mesmo com significativas diferenças, até então, todas as teorias curriculares tinham uma abordagem universalista de homem, de sociedade e de valores. Nem todas visavam

à emancipação, mas buscavam, de alguma forma, a igualdade, ora pela uniformização das massas, ora pelo âmbito do direito a uma educação de qualidade que rompesse com o dualismo estrutural, que sempre marcou a educação brasileira, em que ricos e pobres têm acessos diferenciados aos conteúdos da formação.

Até a década de 1990, as teorias críticas predominavam entre os intelectuais do currículo e expressões como “luta de classes”, “trabalho como princípio educativo”, “educação proletária x educação dos proprietários dos meios de produção” e outras que vislumbravam a contribuição da escola para a transformação social eram comuns nos textos dos curriculistas.

As teorias críticas, apesar de provocarem muitas pesquisas, muitos debates em congressos e seminários não tiveram a esperada recepção pelos professores brasileiros no contexto da sala de aula e muitos permaneceram desempenhando seu trabalho dentro de uma perspectiva tradicional em função de uma série de fatores como a má formação tanto inicial quanto continuada, a precarização do trabalho, a desvalorização da profissão, além de outros tantos de caráter subjetivo, impossíveis de serem enumerados aqui.

Mesmo sem um esgotamento das possibilidades das teorias críticas, nos anos 2000, começam a emergir, no campo do currículo, as chamadas teorias pós-críticas cuja preocupação central é a formação de identidades culturais particulares e o direito à diferença, no sentido da diversidade, a partir de categorias como “identidade x diferença”, “sexualidade e gênero”, “religião e religiosidade”, “cultura popular x cultura erudita” e “raça e etnia”.

Identificamos cinco grandes eixos em torno dos quais o currículo pós-crítico vem sendo construído: o currículo como discurso; a relação entre identidades e o significado do outro nesta relação; o cotidiano com sua complexa dinâmica de necessidades colocado como contexto formativo tanto para estudantes quanto para professores, o que também reclama a contextualização dos conteúdos para que assumam significado e sentido na vida dos estudantes; os conteúdos escolares que deixaram de se fechar em torno do conhecimento racional científico e passaram a incorporar outras formas de saber, consideradas tão importantes quanto os conhecimentos científicos. Por fim, a possibilidade de se promover a emancipação, que, diferentemente da lógica iluminista pautada numa visão essencialista e dicotômica entre um opressor e um oprimido, agora diante da diferença como categoria conceitual, requer novas interpretações, como a proposta por Laclau (2011). Para ele, a emancipação tradicional só é possível em um sentido metafísico, pois a realidade é relacional e, como tal, a emancipação é contingencial, decorrente de demandas democráticas compartilhadas por grupos de diferentes



identidades culturais em um espaço de tempo limitado, embora este autor continue a defender a liberdade em nome de uma sociedade democrática.

Depois de todas essas incursões, chegamos a BNCC. Vimos que se trata de um documento orientador para a construção dos currículos de todo o território nacional, de caráter obrigatório e que traz as marcas da globalização e da influência dos poderes econômicos e sociais atuando no mundo.

A BNCC apresenta, em seus fundamentos teóricos, termos e expressões que nos remetem à possibilidade de um currículo pós-crítico e, neste sentido, procedemos a nossas reflexões sobre o significado da diferença a partir de questões elaboradas em torno dos eixos anteriormente apontados.

A Base apresenta uma miscelânea de discursos, reflexo provável do número de pessoas que contribuíram com sua elaboração e dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, mas já nas primeiras páginas fica explícito a prevalescência do pensamento neotecnista. “Neo”, pois a exemplo do currículo tecnicista da década de 1970, visa contribuir com o desenvolvimento econômico e tecnológico e toma o desenvolvimento social a reboque, como resultado de ambos, e explicita um horizonte para a formação de subjetividades saudáveis na perspectiva do respeito e acolhimento à diferença e cuidado de si. Mesmo sendo importantes, tais dimensões são insuficientes para a formação de individualidades que possam auxiliar a humanidade a acordar do sono alienante do progresso material e da indústria cultural. Mas seguimos em frente à busca pelo significado e sentido desta diferença.

A diferença na BNCC possui um significado equivalente à diversidade e pressupõe a relação com o diverso, ou “o outro”, mas há uma escassez de explicações, que deixa em aberto o preenchimento de significantes como acolhimento, reconhecimento, respeito à diferença. Como vimos na obra de Rouanet, esta relação com o outro pode ser complexa, indo de uma visão abstrata em que ele perde suas singularidades em nome de uma igualdade abstrata até uma visão concreta em que a diferença é considerada, mediante princípios que são universais e prezam pela humanidade, como um todo, no sentido do direito a uma vida saudável, tanto objetiva quanto subjetivamente.

A diferença se manifesta concretamente no cotidiano, que é uma fonte rica de experiências práticas, que, por sua vez, levam os sujeitos à produção de saberes importantes para sua vida. Há na BNCC uma ênfase muito grande neste aspecto pragmático em detrimento de experiências teóricas, que, ao nosso ver, empobrece sobremaneira a subjetividade tanto de alunos quanto de professores. Consideramos que o cotidiano tem de ser o ponto de partida para

que os significantes dos conteúdos possam ser preenchidos de significado e sentido, mas urge extrapolar este cotidiano, já que a determinação da Base é a formação de uma cidadania global.

Constatamos que o projeto de formação endossado pela Base vem ao encontro do reforço da razão instrumental e aprofundamento da barbárie. A Base, neste sentido, estabelece a formação por competências cognitivas e socioemocionais, necessárias ao âmbito organizacional, e centra o trabalho pedagógico na instrumentalização do estudante para a elaboração de seu projeto pessoal de vida, em que o mesmo, desde a mais tenra infância, deve planejar seu futuro a fim de ocupar uma posição no sistema produtivo de forma a ter sucesso. Componentes curriculares voltados à formação da subjetividade como artes, filosofia, sociologia ficaram relegados a segundo plano, o que comprova o direcionamento da formação para aspectos funcionais necessários à relação entre produção e consumo de mercadorias diversas, inclusive culturais.

Não encontramos elementos voltados a emancipação na BNCC, mas buscamos, a partir de alguns princípios enunciados, que vão de encontro a uma sociedade mais justa e democrática, analisar a viabilidade da teoria de Laclau sobre a resignificação da emancipação, como uma provável abordagem, mas esbarramos na questão da semiformação, uma vez que os processos adaptativos são sempre invocados ao longo do documento. A práxis, no entanto, é dialética e a liberdade, no sentido hegeliano mesmo, é uma possibilidade inerente ao homem, portanto, não queremos nos aprisionar no fatalismo, ao contrário, pensar que o devir sempre traz outras possibilidades.

Outro argumento que reforça nossa premissa é o fato de a diferença e todos os seus termos referenciais ficarem no âmbito da postura ética pessoal, ou sendo abordadas na forma de habilidades transversais aos componentes curriculares. Atrelado à incontestável formação uniformizada de caráter obrigatório e de uma avaliação em larga escala unificada, temos um quadro pintado com as frias cores da razão subjetiva, com poucas ou nenhuma pincelada da razão objetiva. A cisão permanece e a formação parece que continuará sendo comprometida pela alienação, a proliferação do Adão Narcísico nos parece uma realidade próxima, e também parece ser vigente o imperativo de Adorno de que temos que estar vigilantes para que Aushwitz não se repita. Mas, como já enunciamos, o homem traz em si a emancipação como possibilidade dialética, e a História nos mostra isso.

Mesmo com um documento obrigatório preconizando que a escola deve formar pessoas competentes em suas *performances* sociais e financeiras e que devem aceitar a diferença, reconhecê-la e acolhê-la para manejá-la a seu favor, buscando identificar oportunidades

promissoras de progresso pessoal, defendemos que também se abrem possibilidades de resistência, na medida em que a educação é conduzida por sujeitos dotados de razão, que podem estudar e, paulatinamente, alçar o esclarecimento, rompendo com a cegueira da semiformação, desencantando o mito do progresso tecnológico como melhoria das condições humanas na pós-modernidade. Ainda há uma esperança no devir. A BNCC é um artefato humano e, como tal, pode mudar, ou, assim como veio a ser instituída, pode ser substituída, alterada, anulada, etc.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ADORNO, Theodor W e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruchel; Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Indústria cultural e sociedade**. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 70p

\_\_\_\_\_. **Mínima Morália**. Lisboa\Portugal: Edições 70. Reimpressão. 266 p.

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. In **Educação e Sociedade** n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pp 388-341

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Official knowledge**. New York: Routledge, 1993.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Debates:64) – 348p.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2014. 336 p.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 375p.

BARBOSA, Renata Peres. **Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica**: aproximações, tensões / Renata Peres Barbosa. Tese – Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação). UNESP – Marília, 2017. 129 f.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: \_\_\_\_; GIDDENS, A.; Lash, S. (orgs). **Modernização reflexiva**. 3ª ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011 - PP 11-68.

\_\_\_\_\_. Terror e Estado mínimo são o Chernobyl da globalização. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 8 nov. 2001, Caderno B, p.4.

BOBBITT, John F. **O currículo**. Lisboa: Didáctica Editora, 2004. 442p.

BRASIL, **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto - Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei N. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015 - 2018/2017/Lei/L13415.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015 - 2018/2017/Lei/L13415.htm#art2)> Acesso em 22/11/2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio**. Educação é a Base. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, DF, 14 jul. 2010

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BUENO, Maria Silvia. **Políticas atuais para o ensino médio**. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2000. v. 1. 255p

CANDAU. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. IN **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011 ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) 240

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. PP13-37

CANO, W. **Reflexões sobre o Brasil e a Nova (Des)Ordem Internacional** - Campinas - Ed. UNICAMP - 4a. edição (ampliada), 1995.

CARVALHO, Carlos Henrique de e CARVALHO, Luciana Beatriz de O. B. de. O positivismo e o pensamento educacional de Durkheim. In **Educação e Filosofia** – v<sup>o</sup> 14 – n<sup>os</sup>. 27/28, jan./jun. e jul./dez. 2000. Pp 81-88

CORAZZA, Sandra Maria. Diferença pura de um pós-curriculum. In LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elisabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. PP 103-114

COSTA, Marisa Vorraber; WOETMANN, Maria Lúcia e BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo. In **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em 22 set 2019.

DE MASI, Domenico. **A sociedade pós-industrial**. 2<sup>a</sup> Edição. Editora SENAC, 1999. 443p.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976. 170 p.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DUARTE, Newton. **Conteúdos escolares: a ressurreição dos mortos**. São Paulo: Autores Associados, 2016

\_\_\_\_\_, Newton. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/pela\\_superacao\\_esfacelamento\\_curriculo.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf) Acesso em 10 nov 2019

DUNKER, Christian. **Reinvenção da intimidade** – políticas do sofrimento cotidiano. São Paulo: UBU Editora, 2015. 280p.

ENGUITA, Mariano Fernández. Educar em tempos incertos. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004

FERREIRA, Windyz Brazão. **O conceito de diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos**. In: Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582/656> – acesso em 15 dez 2019

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, Aug. 2003. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 26 apr 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento:** organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta (tradução Elisa Monteiro). # ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 402 p.

\_\_\_\_\_. Ciência e Saber. In: **A Arqueologia do Saber**. 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p.219-220.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 4 Ed. – Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 46, n. 159, p. 104-130, Mar. 2016 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000100104&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100104&lng=en&nrm=iso). Acesso on 06 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143551>.

GIROUX, Henry. **O pós - modernismo e o discurso da crítica educacional**. In: SILVA, T. T. (Org.). Teoria crítica e tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. cap. 2, p.41-71.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de e BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** 2014, vol.14, n.4, pp. 394-406.

GREEN, Bill, BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 208-248.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação:** a frieza como mal-estar da cultura burguesa na educação. Campinas, autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade/** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2011

HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

KANT. I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3.ª Ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, (1990)

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 2011. Traduzido por Alice Casemiro Lopes e Elisabet Macedo. 220 p.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo**: a vida americana numa era de esperança em declínio. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. PP 54

LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1993. 124p.

\_\_\_\_\_. **The Differend: Phrases in Dispute**. Minneapolis: U of Minnesota, USA 1988.

MAAR, Wolfgang Leo. **Á guisa de introdução**: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 21.

MACDONALD, Iain. Cold, cold, warm: Autonomy, intimacy and maturity in Adorno. Disponível em <http://psc.sagepub.com/content/early/2011/04/12/0191453711402940>. The online version of this article can be found at: DOI: 10.1177/0191453711402940. **Philosophy Social Criticism published** - online 26 April 2011. PP 670-689 Traduzido do original por Felipe Resende da Silva (MACDONALD, Iain. Frio, frio, quente: autonomia, intimidade e maturidade em Adorno).

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 3, outubro-dezembro 2014, pp. 1530-1555 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf> – acesso em 15 dez 2019

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARX. Karl. **Teses sobre Feuerbach**. HISTEDBR, 2018. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer\\_marx/tme\\_13.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/tme_13.pdf) Acesso em 22 jul 2018

\_\_\_\_\_ e ENGELS, F. A ideologia alemã. Trad. De Castro e costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MENDONÇA, Daniel de e RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, Léo Peixoto. **Pós-**



**estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. PP 47-58

\_\_\_\_\_, Daniel de. A impossibilidade da emancipação. In \_\_\_\_\_ e RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. PP 75-92

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18 – disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07.pdf> Acesso em 15 mai 2018

\_\_\_\_\_, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002. p. 81-101

\_\_\_\_\_, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de Potência.** Prefácio, Tradução e notas de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, vozes, 2017.

NOBREGA, Ana Carina Vasconcelos. **O direito à diferença e a busca pela sua proteção nos tribunais superiores.** Disponível em <https://jus.com.br/artigos/69031/o-direito-a-diferenca-e-a-busca-pela-sua-protecao-nos-tribunais-superiores>. Acesso em 1 jul 2019.

OLIVEIRA, J.K. A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré) condições institucionais. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 15-37, jan./abr. 2007. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index](http://www2.pucpr.br/reol/index)>.

ORLANDI. Eni. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 12ª Ed. Pontes Editora, Campinas, 2015.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade:** contradições da modernidade- mundo. São Paulo: Boitempo, 2015. 175p.

PACHECO, José A. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005

PERES, Elisandra de Souza. **Currículo e emancipação:** uma articulação possível? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2015

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96p. (coleção de estudos culturais).

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro; FERREIRA, João Hadich e BUENO, Sinésio Ferraz. Formação de professores, racionalidade instrumental e barbárie: entre o pragmatismo e a resistência. **Devir e educação** . 3 n. 1 (2019): Dossiê Temático: Teoria Crítica e Contemporaneidade . Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/126php/dialogo?dd99=pdf&d1=1826>>. Acesso em: 21 de dez 2019.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo, Editora 34, 1999.

PLATT, Adriana Dulcina. Estudos sobre o currículo para a formação humana plena. In: **Revista Iberoamericana**. n.º 51/2 – 10 de janeiro de 2010.

RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2011.

RIBEIRO, Mônica. **Currículo e competência: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, David e LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. In **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076004.pdf> Acesso 13 jul 2015.

RODRIGUES, Tatiane Consentido; ABRAMOVICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-35, jan/mar, 2013.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Teoria Crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986

\_\_\_\_\_. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ideias: da cultura global à universal**. São Paulo: Unimarco Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. Sérgio Paulo. **Identidade e diferença: uma tipologia**. In: **Sociedade e Estado**, nº 1 e 2. Jan./dez, 1994, vol. IX, pp. 80-84.

\_\_\_\_\_. Transculturalismo ou o retorno à etnicidade. In **Anuário de Educação 1995/1996: a educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UNIGRANRIO, 1997.

\_\_\_\_\_. Universalismo concreto e diversidade cultural. In VIEIRA, Liszt (org ) **Identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem da desigualdade**. Tradução de Maria Lacerda de Moura. Versão eBook. Ed. Ridendo Castigat Morais. 2002. Disponível em <https://sites.google.com/site/filosofiapopular/filosofos/rousseau/discurso-sobre-a-origem-da-desigualdade>. Acesso em 4 dez 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto alegre: Penso, 2013.536p.

\_\_\_\_\_. A educação que temos, a educação que queremos. In IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Porto alegre: Artmed, 2000a – p. 37-64

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto alegre: Artmed, 2000b. 352p.

\_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**. Trad: Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 194p.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto alegre: Penso, 2013. 334p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999. 204p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A filosofia e a ética na educação**. FEUSP, 2017. Disponível em <https://docplayer.com.br/18907467-A-filosofia-e-a-etica-na-educacao.html> Acesso em 30 abr 2019.

SHELBAUER, Anaete Regina. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1879-1889)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2003.

SILVA, Alex Sander da. **Educação e experiência estética**: desencantamento do conceito educativo. Chapecó: Argos e Criciúma: Ediunesc, 2019. Coleção Grandes Temas. 199 p.

SILVA, Antonio Quintiliano. **Da Qualidade da educação**: percepções de gestores, professores e alunos de escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Conhecimento e razão instrumental. In **Psicol. USP** vol. 8 n. 1- São Paulo, 1997.. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100002). Acesso em 10/08/2018

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**. (org.). Editora Vozes, 2014 p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. E. ed. 7 reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 156p.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto Editora: Cidade do Porto, 2000. 158p.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, jan. 2003. ISSN 2175-8050. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>>. Acesso em: 5 dez 2019.

\_\_\_\_\_. “Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade”. In: \_\_\_\_\_ (org.). **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 3. ed, 2005.

SOBRINO, Encarnación. **Ideologia e Educação**: reflexões teóricas e propostas metodológicas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de Discurso**: roteiro sugerido para a elaboração de trabalho de análise. 2014 Disponível em: <http://www.sergiofreire.pro.br/ad/ad-roteirodeanalise.pdf> Acesso em 28 nov 2019.

TAYLOR, Charles. O multiculturalismo e a política do reconhecimento. In \_\_\_\_\_, Charles (org.) . **Multiculturalismo**. Instituto Piaget, 1998. PP 43-107

UNESCO (1998). **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción.** Recuperado em 14 janeiro, 2019, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In **Simpósio Diálogo sobre Diálogos.** Universidade Federal Fluminense (UFF), 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237392883\\_Curriculo\\_e\\_cotidiano\\_escolar\\_novos\\_desafios](https://www.researchgate.net/publication/237392883_Curriculo_e_cotidiano_escolar_novos_desafios)

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. **Conhecimento e saber:** apontamentos para os Estudos de Currículo. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 67-87, 2010.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Tradução de Regis Barbosa e Karen Elisabeth Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 2000

WESTBROOK, Robert B; ROMÃO, José Eustáquio e RODRIGUES, Verone Lane (orgs). **John Dewey.** Recife: Editora Massagana e Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-72.

ZAGURY, T. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006, 301p.