

FIM DA TEORIA CRÍTICA? Crítica aos extremos pós-modernos e pós- estruturais da teoria curricular

Márcen de Pádua Ribeiro

Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte – FACISABH

Silene Gelmini Araújo Veloso

Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte – FACISABH

Teodoro Adriano Costa Zanardi

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG

Resumo

O presente artigo aborda uma contraposição às críticas desenvolvidas por Tomaz Tadeu da Silva, a partir de algumas de suas obras, à vertente curricular crítica. Apesar de suas importantes contribuições para o campo da pesquisa curricular, questiona-se, aqui, a posição adotada pelo autor, ao desvalorizar a teoria curricular crítica, condenando-a à estagnação, ao determinismo e defendendo sua não possibilidade de contribuição, visto que estaria superada por vertentes pós-modernas. O artigo defende possibilidades de diálogo entre as concepções críticas, pós-modernas e pós-estruturais e também traz uma discussão conceitual acerca das distinções entre pós-modernismo e pós-estruturalismo. Por fim, enfatiza uma concepção curricular crítica que acolhe algumas contribuições pós-modernas, defendendo, portanto, que a teoria crítica curricular vem se repensando ao longo do tempo, revisitando seus conceitos, de modo que o diálogo entre ambas as vertentes não só é desejável, como possível.

Palavras-chave: Currículo; Teorias críticas; Teorias Pós-modernas.

Abstract

This article discusses a contrast to the criticism developed by Tomaz Tadeu da Silva, from some of his works, the critical curricular aspect. Despite their important contributions to the field of curriculum research, we question, here, the position taken by the author, to devalue the critical curricular theory, condemning it to stagnation, determinism and defending his no possibility of contribution, as would be overcome by postmodern strands. The article argues possibilities of dialogue between the critical concepts, postmodern and post-structural and also brings a conceptual discussion of the distinctions between postmodernism and post-structuralism. Finally, it emphasizes a critical curriculum design that welcomes some postmodern contributions, defending, so that the critical curriculum theory has been rethinking over time, revisiting their concepts, so that the dialogue between the two sides is not only desirable, how possible.

Keywords: Curriculum; Critical theories; Post-modern theories.

Introdução

O presente trabalho é resultado dos estudos desenvolvidos pelo grupo Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas, oriundo da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). No Grupo, além de diversas outras temáticas, tem-se aprofundado também alguns estudos acerca das influências da chamada pós-modernidade para o campo do currículo e sua relação com teorizações críticas curriculares.

O texto tem por objetivo apresentar-se contrapor às críticas feitas por Tomaz Tadeu da Silva às vertentes curriculares críticas. Notadamente, amparamos nos seguintes escritos do referido autor: a obra *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currículo*, edição de 2009; a obra *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*, edição de 2010; e o texto *Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica*, que se insere no livro *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*, organizada e traduzida por Tomaz Tadeu Silva. A metodologia utilizada partiu de uma reflexão teórica com base em pesquisa bibliográfica, (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Pretende-se, portanto, defender uma outra concepção de teoria crítica curricular diferente daquelas relatadas-criticadas por Tomaz Tadeu nas referidas obras. É intenção aqui reiterar os avanços da teoria curricular crítica nos últimos anos, ressaltando o acolhimento de algumas contribuições de vertentes pós-modernas e rechaçando as características mencionadas por Tomaz Tadeu. Em outras palavras, defende-se que o autor, embora nome proeminente no campo curricular brasileiro, não percebeu os avanços da teoria curricular crítica e respaldado por uma concepção pós-moderna e pós-estruturalista radical, tece críticas equivocadas à vertente crítica ao não acompanhar suas transformações ao longo do tempo.

A influência do pós-modernismo no campo da teoria curricular não é fenômeno tão recente. Já há quase 20 anos, Moreira (1997, p.9) constata tal presença: "tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência do pensamento pós-moderno no discurso curricular contemporâneo, tanto no Brasil como em outros países". Macedo (2013, p.438) faz a mesma constatação, afirmando que a partir da década de 1990, "a hegemonia quase absoluta do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com a forte incorporação, pelo campo, de perspectivas pós-estruturais."

Macedo (2013) salienta ainda que Tomaz Tadeu Silva é a figura central e responsável pela divulgação das matrizes pós-estruturalistas no Brasil, sobretudo, através de seus trabalhos em traduções e em seus próprios grupos de pesquisa. Esse novo perfil de publicações em torno da teoria curricular, influenciou a superação da vertente marxista, por uma concepção marcadamente pós-estrutural, embora a autora saliente que algumas categorias da teorização crítica ainda permeiem o campo curricular.

Produções recentes tem se notabilizado por uma abordagem pós-estrutural do currículo, cuja ênfase na linguagem e na textualidade parecem hoje, ter alcançado uma hegemonia que outrora a teorização crítica marxista alcançou. Notadamente, destacamos os trabalhos de Pereira (2012), que concebe o currículo como uma "teia de significados", e

Macedo (2006), que compreende o currículo como um "espaço-tempo" cujos sentidos de conhecimento e de cultura são constantemente produzidos, mas também negociados e disputados. Macedo (2006,2013) recusa-se, ainda, a pensar o currículo como produtor de identidade e tece críticas à já clássica formulação de Tomaz Tadeu¹ (2009) que concebe o currículo como um produtor de identidades sociais.

Em recente artigo, Paraíso (2015) discorre sobre o currículo, permeando-o entre sonhos, delírios e encantos, até defendê-lo como um "vetor de matéria-força", constituído de "matéria-forma", sem perder de vista sua dimensão enquanto "espaço de possibilidades"

Conforme abordado anteriormente, produções recentes continuam a produzir sentidos pós-estruturais ao currículo, o que reforça ainda mais nossa premissa de que, atualmente, trata-se de concepção hegemônica no campo. Ou, em palavras mais pós-estruturais, constituem-se como discursos predominantes. Thiesen (2015, p.13), em sua pesquisa destinada a mapear recente produção acadêmica no campo curricular, fez a seguinte constatação: "De toda forma, fica evidente que no âmbito da produção científica do campo vem ocorrendo significativa ampliação de trabalhos de corte pós-estruturalista em detrimento de investigações de viés crítico".

Sendo assim, é importante para o campo do currículo promover a discussão e o confronto entre matrizes pós-modernas e críticas, no sentido de analisar suas fronteiras, mas também de refletir acerca de seus pontos de encontro. Desse modo, é preciso defender que tanto as vertentes pós-modernas como as críticas estão em constante transformação e ressignificação e não são homogêneas. Combate-se neste artigo aceções pós-modernas e pós-estruturais radicais, que enxergam a teoria crítica como uma concepção superada e que não mais contribui para o campo curricular. Reitera-se, portanto, que a teoria curricular crítica ainda tem muito a oferecer ao campo do currículo, sobretudo por se encontrar em diálogo com algumas contribuições pós-modernas e não estacionada em um cartesianismo estático como algumas vertentes pós-modernas insistem em rotular.

Conceituando: pós-modernismo

A influência do pós-modernismo no campo da teoria curricular não é fenômeno tão recente assim. Já há quase 20 anos, Moreira (1997, p.9) constata tal presença: "tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência do pensamento pós-moderno no discurso curricular contemporâneo, tanto no Brasil como em outros países". Macedo (2013, p.438), faz a mesma constatação, afirmando que a partir da década de 1990, "a hegemonia quase absoluta do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com a forte incorporação, pelo campo, de perspectivas pós-estruturais."

Pós-estruturalismo e pós-modernismo embora não sejam sinônimos, são geralmente confundidos como tal. Peters (2000, p.12) chega a afirmar que alguns críticos argumentam que o "conceito de pós-estruturalismo deve ser subordinado ao de pós-modernismo". No entanto, de acordo com Peters (2000), é preciso distinguir os dois termos, a começar pela

relação que ambos possuem com seus respectivos objetos teóricos: estruturalismo e modernismo.

O modernismo, segundo o autor, possui um duplo viés: o primeiro refere-se aos movimentos artísticos de meados do final do século XIX, e o segundo possui uma matriz histórico e filosófica, cuja ideia de moderno, desemboca na concepção de "modernidade": uma época posterior a era medieval. Filosoficamente, o modernismo, nessa acepção histórica e filosófica, inicia-se através do inglês Francis Bacon e do francês René Descartes. Acerca dessa acepção filosófica da modernidade, o autor conclui:

[...] o modernismo pode ser visto, na filosofia, como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. Seu auge se dá, provavelmente, com a filosofia de Immanuel Kant e com a ideia de que o avanço do conhecimento exige que as crenças tradicionais sejam submetidas à operação da crítica. (PETERS, 2000, p.13)

O pós-modernismo, nesse sentido histórico e filosófico, constitui-se como um período posterior, que representa uma mudança radical no sistema de valores e práticas oriundas da modernidade. No entanto, o autor salienta que os significados tanto do termo "modernismo", quanto do "pós-modernismo" não são estáticos, ou seja, têm mudado historicamente, a partir de produções teóricas que os resignificam e reconstróem. "Nesse sentido, podemos dizer que não existe um fechamento em torno de uma definição única" (PETERS, 2000, p.16),

Sendo assim, seus significados serão sempre questionáveis, e de certo modo, polissêmico. Para Giroux (1993, p.43), no que diz respeito ao pós-modernismo, "não há nenhum significado consensual para o termo". Por isso mesmo, há uma tendência a imbricar o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, sobretudo, a partir de suas concepções em comum, ainda que, existam diferenças entre ambos. É natural que alguns autores percebam o pós-modernismo como um termo mais abrangente, e que compreende dentro de si, uma vertente pós-estrutural. No entanto, vale ressaltar posteriormente, as diferenças entre ambos. Peters (2000, p.16) sugere algumas premissas básicas da acepção pós-moderna que, independente da heterogeneidade de seu significado, se mantém consolidadas: "... não existe qualquer denominador comum - a natureza ou a verdade ou Deus ou o futuro - que garanta que o mundo seja Uno ou a possibilidade de um pensamento natural ou objetivo".

Essa desconfiança em relação a conceitos totalizantes, comuns na modernidade, constitui-se como condição básica para que a pós-modernidade apresente-se como ruptura. Essa forma "moderna" de ver o mundo, é a grande questão a ser combatida. Lyotard sintetiza bem esta concepção totalizante da modernidade:

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar

"moderna" a ciência que a isto se refere para se legitimar (LYOTARD, 1984, p. 34).

Em outras palavras, a pós-modernidade, portanto, nos dizeres de Lyotard (1984) seria a desconfiança, a recusa na crença das metanarrativas, e no sujeito emancipado através de uma progressiva consolidação da razão. Segundo Peters (2000), estas grandes narrativas são nada mais, nada menos do que histórias que determinadas culturas contam sobre suas próprias crenças e práticas, no intuito de respaldá-las. Ao consolidar tais desconfianças, o pós-modernismo se apresenta como uma concepção filosófica que apresenta uma alternativa ao paradigma moderno. Moreira (1997) sintetiza características comuns acerca do ideário pós-moderno:

a) o abandono das grandes narrativas; b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; c) a rejeição da ideia de utopia; d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; f) a celebração da diferença (MOREIRA, 1997, p.10).

Vale ressaltar que o pós-modernismo não é homogêneo, como também não o é, o pós-estruturalismo. Contudo, a síntese acima de Moreira (1997), vai ao encontro com o que Lyotard (1984) ressalta a respeito do pós-modernismo, ao também analisá-lo sob o prisma da ruptura com as grandes narrativas, da crítica à consciência unitária, auto-centrada e universalista de sujeito, típico da Modernidade, e a descrença à ideia de utopia. Tais noções são corroboradas nas palavras de Eagleton:

[...] pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, apõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade” (EAGLETON, 2005, p. 27).

Para Lyotard (1984), o pós-modernismo está intrinsecamente relacionado às questões de conhecimento e tecnologia que produzem novas formas de organização social, que acabam por afrouxar os laços e valores oriundos da modernidade. Para o autor, tal vertente contribui para que indivíduos passem a traçar seu próprio caminho, sem o auxílio de referências totalizantes da modernidade. Nesse sentido, para Lyotard (1984), o mundo pós-moderno é instável, cujo conhecimento muda constantemente, e no qual o significado é sempre um discurso momentâneo sobre algo.

Nas palavras de Lopes (2013), o pós-modernismo pode ser caracterizado pelo fim do otimismo em relação ao humano, em um contexto de barbárie no século XX (duas guerras mundiais, fascismos, bomba atômica, genocídios). Com isso, ganha corpo um movimento que passa a desconfiar do projeto iluminista: os mesmos princípios que eram vistos como

garantidores da emancipação humana passam a ser encarados como um sistema de opressão universal em nome da libertação humana.

Como sintetiza a autora:

Como características gerais do pós-modernismo, podemos apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito (Hegel), emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear. (LOPES, 2013, p.10)

Para Lopes (2013), o único consenso entre pós-modernos é justamente a impossibilidade de consenso, não há uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo. Não existe a possibilidade de um lugar objetivo de onde se possa falar e nomear o mundo fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades e experiências. Parece não mais haver princípios que possam agir como critérios de valor universais transcendentais para coisa alguma. "Lidamos com uma nuvem dispersa de elementos narrativos heterogêneos, sempre no campo dos dissensos" (LOPES, 2013, p.11).

O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença, valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o inacabado, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal, total e imutável nessa dispersão. Nesse sentido, para a autora o pós-modernismo é uma reação ao modernismo, um afastamento dele, não uma sucessão linear à modernidade.

Interessante notar que já no início da década de 1990, McLaren (1993, p.23) já alertara para a polissemia que gira em torno do pós-modernismo, segundo o autor, "é um termo fugidio e seus referentes estão saturados de significados que se sobrepõem." O educador canadense salienta ainda que o pós-modernismo revela novas tendências em relação às teorias acerca do sujeito. É importante destacar um "quadro de momento", em que o autor analisa como era visto o pós-modernismo naquele determinado momento, associando-a a uma certa "moda acadêmica". Curioso notar que, se de fato era moda, não se consolidou como passageira, tendo em vista que hoje, passados mais de vinte anos, continua a ser uma questão central à teoria curricular, com ares cada vez maiores de complexidade:

As ambiguidades de significado do pós-modernismo e a crescente variedade de conotações em torno do conceito têm proliferado muito nos últimos anos. Essa confusão, associada ao caráter frouxo da terminologia usada para descrever mudanças pós-modernistas na teoria social, tem sido responsável por grande parte da conotação negativa que o termo tem adquirido ao longo dos últimos anos, ao tornar-se um dos tópicos da moda na academia. [...] O termo serve, contraditoriamente, ao mesmo tempo, para alimentar as pretensões dos acadêmicos da alta burguesia norte-americana e para servir como referencial para a crítica ideológica e para a política emancipatória. O crescente interesse

entre os educadores com respeito á discussão - que ganha agora uma grande publicidade - sobre a questão de saber se vivemos ou não numa conjuntura pós-moderna e sobre as implicações dessa discussão toda para a avaliação do legado da tradição iluminista moderna está extraordinariamente vivo. (MCLAREN, 1993, p.24)

Fica já evidente que àquela época, a problemática da modernidade, com o paradigma iluminista universal já se constituíam como o epicentro da ruptura na qual o pós-modernismo representaria. Polissêmias a parte, o pós-modernismo refere-se concretamente ao modernismo, como buscamos ressaltar, e dito isto, torna-se importante buscar definir o objeto teórico sob qual se assenta o pós-estruturalismo, buscando clarear suas diferenças em relação ao pós-modernismo, mas também identificar suas premissas em comum.

Conceituando: pós-estruturalismo

Do mesmo modo que é preciso explicar a respeito do modernismo/modernidade para estabelecer o vínculo direto com o pós-modernismo, faz-se necessário detalhar o objeto teórico no qual se referencia a vertente pós-estrutural: isto é, o estruturalismo. Segundo Peters (2000), o estruturalismo tem sua origem na linguística estrutural, desenvolvida por Saussure, na França. Sem querer detalhar tal vertente (este não é o objetivo), é importante ressaltar que nessa concepção, o sistema linguístico, sobretudo a partir de Saussure, é constituído por diferentes níveis de estrutura, e possui uma certa lógica científica, que dava ao estudo da linguagem, uma ideia de sistema de signos que possuía base metodológica. Peters (2000) salienta ainda, que a partir de Roman Jakobson, parceiro de Saussure, o termo “estruturalismo” se consolidou, se desenvolveu, e se expandiu.

Uma abordagem estruturalista, nesses moldes, segundo Peters (2000, p.22) corresponde a ênfase em investigações científicas dos fenômenos, no intuito de “revelar leis internas de um sistema determinado”. Nesse sentido, quaisquer fenômenos devem ser analisados a partir de um todo estrutural. O autor detalhará ainda que a partir da década de 1940, a influência da antropologia, por meio de Lévi-Strauss, exercerá papel fundamental no desenvolvimento do estruturalismo, assim como, em décadas posteriores, pensadores como Lacan e Althusser, também possuem em seus respectivos arcabouços teóricos, premissas estruturalistas. Posteriormente, o próprio Jean Piaget passa a analisar e discutir o estruturalismo, décadas mais tarde, em outro contexto. Retirar-se-á trecho da obra de Piaget, a partir de Peters (2000), de modo a sintetizar a definição de estruturalismo construída pelo psicólogo suíço:

Em uma primeira aproximação, podemos dizer que uma estrutura é um sistema de transformações. Na medida em que é um sistema e não uma simples coleção de elementos e de suas propriedades, essas transformações envolvem leis: a estrutura é preservada ou enriquecida pelo próprio jogo de suas leis de transformação, que nunca levam a resultados externos ao sistema nem

empregam elementos que lhe sejam externos. Em suma, o conceito de estrutura é composto de três ideias-chave: a ideia de totalidade, a ideia de transformação e a ideia de auto-regulação. (PIAGET *apud* PETERS, 2000, p.25)

Peters (2000) observa, amparado em Foucault, que o estruturalismo, heterogêneo e complexo, possuía interesse central para a questão do sujeito. O autor salienta que as distintas correntes pós-estruturais convergiam na medida em que recusavam amplamente o primado do sujeito, em outras palavras, a concepção dominante desde René Descartes, de um sujeito cartesiano, puramente racional, e que servira de base para diversas abordagens filosóficas posteriores.

Pós-estruturalismo, para Peters (2000), tal qual pós-modernismo, não pode ser encarado de forma homogênea e estática, apresentando também distinções sob suas definições. O autor analisa que tal vertente, de um modo geral, pode ser caracterizada por um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita: "podemos dizer que o termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo". (PETERS, 2000, p.28).

Nesse sentido, Peters (2000, p.29) defende que a vertente pós-estruturalista deve ser associada a um "movimento de pensamento", e não a um método, ou teoria. Esta ideia de movimento diz melhor da complexidade que o envolve, e da multiplicidade de correntes de pensamento que o cercam. O autor detecta que na França, tal aceção se desenvolveu de forma mais consolidada em um primeiro momento, sobretudo a partir da segunda guerra mundial, a partir das contribuições de Sartre e da fenomenologia de Heidegger: "provavelmente o mais importante é que o pós-estruturalismo inaugura e registra a recepção francesa de Nietzsche. [...] É também decisiva para a emergência do pós-estruturalismo a interpretação que Martin Heidegger fez de Nietzsche" (PETERS, 2000, p.29). A partir da década de 1970, novas leituras de Nietzsche, estabelecidas por Deleuze, Derrida e até mesmo Foucault, consolidaram e complexificaram ainda mais a aceção pós-estrutural. A centralidade de Nietzsche nesse processo, é assim explicada pelo autor:

Considerava-se que, enquanto Marx havia privilegiado a questão do poder e Freud havia dado prioridade à ideia do desejo, Nietzsche era um filósofo que não havia privilegiado qualquer um desses conceitos em prejuízo do outro. Sua filosofia oferecia uma saída que combinava poder e desejo. (PETERS, 2000, p.30)

Os pensadores pós-estruturalistas, como já afirmado, não são coesos, nem articulados homogeneamente em termos de idéias e propostas, com várias posições expressas no desenvolvimento de formas peculiares de análise dirigidas à crítica de instituições específicas (família, Estado, prisão, clínica, escola, fábrica, forças armadas, universidade e filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (leitura, escrita, ensino, televisão, artes visuais, artes plásticas, cinema, comunicação eletrônica). Segundo Aparecida Silva (2006, p.5), é neste contexto que se insere a crítica do pós-estruturalismo

ao currículo "na perspectiva humanista, na tecnicista e, ainda, às propostas emancipatórias de currículo seja na vertente marxista, seja na vertente libertária."

Estes estudiosos, ao rejeitarem as grandes narrativas, ao questionarem um conhecimento universal e a distinção entre alta cultura e a cultura cotidiana abrem espaço para currículos vinculados às diferenças culturais. Os estudos de currículo dentro desta perspectiva têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso. (APARECIDA SILVA, 2006, p.5)

Esta defesa de um descentramento do sujeito, típico do pós-estruturalismo, ganha ainda mais força com as contribuições de Derrida, sempre a partir de releituras da obra de Nietzsche. Para Peters (2000, p.32), o descentramento da estrutura e do sujeito soberano, pode ser percebido na obra de Derrida, a partir da "crítica dos conceitos de ser e de verdade". A partir da obra de Nietzsche, sob influência da crítica que este filósofo realiza ao conceito de verdade, vários teóricos pós-estruturalistas adotaram novas saídas teóricas. Nessa passagem, apesar de longa, Peters (2000, p.32) explora a contribuição de cada um dos pensadores, de modo sucinto:

Foucault desenvolveu a genealogia nietzscheana como uma forma de história crítica que resiste á busca por origens e essências, concentrado-se, em vez disso, nos conceitos de proveniência e emergência. Ao analisar, por meio do uso de narrativas, a pragmática da linguagem, Lyotard demonstra a mesma aversão que tinha Nietzsche pelas tendências universalizantes da filosofia moderna. Derrida, seguindo Nietzsche, Heidegger e Saussure, questiona os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou economia de valor que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar e reverter essas hierarquias. Deleuze fixa-se na diferença como elemento característico que permite substituir Hegel por Nietzsche. (PETERS, 2000, p.32).

Segundo Aparecida Silva (2006, p.4), em meio a heterogeneidade do pós-estruturalismo, há uma visão consensual: "Todos esses pensadores enfatizam o significado como construção ativa, dependente da pragmática do contexto, em oposição à suposta universalidade das chamadas asserções de verdade". Nesse sentido, a verdade é produto de gêneros discursivos, e o sujeito, ao invés de racional, livre e autônomo, constitui-se como inconcluso, inacabado, descentrado. Em outras palavras, a partir de Nietzsche, todos estes questionam o sujeito cartesiano-kantiano humanista. Ou, nas palavras de Peters (2000, p.33), recusam a ideia de um sujeito "autônomo, livre e transparentemente autoconsciente, que é tradicionalmente visto como fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política." Em contrapartida, para o pós-estruturalismo, esse sujeito, além de descentrado, é dependente de um sistema linguístico (aqui o pós-estruturalismo se mantém atrelado ao

estruturalismo). Este sujeito é discursivamente constituído e "posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais".

Nesse ponto, estruturalismo e pós-estruturalismo possuem afinidades. Ambos tecem críticas a essa acepção de sujeito racional e autônomo, tradicionalmente vinculados à modernidade. Recusam ainda, a noção de conhecimento científico universal, capaz de fornecer verdades sobre o mundo. Para Peters (2000, p.37), tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo "tem uma dívida direta com Freud". Afinal, a partir de Freud e de sua análise do inconsciente, houve certamente um abalo à visão filosófica dominante, fundamentada na racionalidade. Para Peters (2000), grande parte das ênfases pós-estruturais encaminhadas em direção à questão do desejo, do corpo, da sexualidade, são influências diretas de Freud. A partir de Freud, esse sujeito, de fato, não seria mais o mesmo, não possui mais tanto poder assim sobre si, e não é tão pleno e centrado como acredita ser. Afinal, como nos diz Freud (1917, p.294), "o eu não é senhor dentro de sua própria morada".

De acordo com Lopes (2013), pós-estruturalismo e pós-modernismo se cruzam, mesclam-se, mas também podem se confrontar, a autora identifica uma tradição teórica em comum, que remete de Nietzsche, Heidegger e Derrida, e identifica algumas premissas que podem ser cruzadas em ambas as vertentes: "são marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura" (LOPES, 2013, p.17). A autora salienta que ambas as concepções impactam o campo do currículo na medida em que problematizam as chamadas teorias críticas de cunho sociológico, e favorecem a recuperação de enfoques fenomenológicos e autobiográficos. "Mas, sobretudo, no meu entender, impactam nas formas como compreendemos noções centrais do campo, com consequências significativas para as conexões entre currículo e política." (LOPES, 2013, p.18).

Moreira (1997) ressalta que tanto o pós-modernismo, bem como o pós-estruturalismo, quando relacionados à Educação, irão rejeitar a ideia de futuro como algo norteador para a construção de uma escola e de um currículo que podem operar como resistências, em busca de uma sociedade mais justa. Outra acepção pós-moderna e pós-estrutural que atinge a uma teorização crítica, diz respeito à questão do conhecimento: "no pensamento pós-moderno todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos, não se coloca a questão da validade, o que permite vinculá-lo a uma posição relativista mais forte que a encontrada na abordagem crítica do currículo" (MOREIRA, 1997, p.17).

Embora a crítica ao sujeito constitui-se como ponto comum importante entre estruturalismo e pós-estruturalismo, há no estruturalismo uma pretensão de identificar estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à psique humana de um modo geral. O ataque ao universalismo constitui-se em importante ponto de divergência entre pós-estruturalismo e estruturalismo. Em oposição aos paradigmas universalistas, o pós-estruturalismo tende a enfatizar as noções de diferença, de determinações locais, de desconstrução, e também busca valorizar a subjetividade, sobretudo, a percepção do inconsciente como algo que interfere em nosso comportamento.

Em outras palavras, o sujeito, categoria já colocada em crise no próprio estruturalismo, é questionado ainda mais centralmente pelo pós-estruturalismo. No estruturalismo, como discutem Peters (2000) e Lopes (2013), há um enfoque na estrutura como forma de questionar o primado do sujeito. "Ao penso, logo sou cartesiano é contraposto o penso onde não sou, sou onde não penso laciano" (LOPES, 2012, p.12). Com o pós-estruturalismo, busca-se questionar tanto a estrutura quanto o sujeito, com base no que Lopes (2013, p.13) denominou como "anti-humanismo heideggeriano".

Entretanto, Lopes (2013) pondera que tal assertiva pós-estrutural, não se trata de uma eliminação do sujeito, colocando-se contrária a expressão "morte do sujeito" mencionada por alguns autores pós-estruturais. Para a autora, a desconstrução do sujeito (sua "morte") é o seu descentramento, "o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura" (LOPES, 2013, p.14). O sujeito existe, nesse sentido, como efeito do significante, como resultado de escolhas discursivas capazes de fechar, sempre provisoriamente, a significação. A radicalidade deste discurso, pode levar a "eliminação do sujeito", que não é corroborado por Lopes (2013) mas parece ser a perspectiva defendida por Tomaz Tadeu (2000), em seu texto destinado a tecer duras críticas à chamada pedagogia crítica.

Um ilustrativo exemplo de como a vertente pós-estrutural que defende uma "eliminação" do sujeito, constrói suas premissas, trata-se da já referida obra: "Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras" organizada e traduzida por Tomaz Tadeu Silva, sendo que, a introdução dessa obra, de sua autoria, intitulada "Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica", é totalmente direcionada a atacar a teoria crítica curricular, associando-a a algo mais amplo (pedagogia crítica), e relacionando-a paradigmas cartesianos. Nesse texto, Tomaz Tadeu Silva traz uma concepção extrema de pós-estruturalismo, "eliminando" o sujeito e tecendo críticas, a nosso ver, injustas em direção à teoria crítica curricular

Situando a concepção de Tomaz Tadeu: descrevendo os "fantasmas" da pedagogia crítica

Tomaz Tadeu (2000) no início de seu texto, destinado a criticar aquela em que por ele é denominada de "teoria crítica", já anuncia, em tom apoteótico, a seguinte sentença:

Senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo. Este parece ser o anúncio mais importante da teoria cultural e social recente. O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda. (TOMAZ TADEU, 2000, p.13)

Percebe-se claramente que, de início, o autor afirma certa "crise" da teoria crítica, relacionando-a ao fato de que esta se dá concomitantemente a uma crise do "sujeito

racional, crítico". Se ele não é mais o mesmo, portanto, ao que parece, ele passa por transformações profundas.

Para Tomaz Tadeu (2000, p.13), as bases da chamada pedagogia crítica são abaladas a partir do momento em que há um questionamento em relação à ideia de sujeito "centrado, unificado e homogêneo da tradição humanista". Mais adiante, o autor relaciona esta concepção de sujeito, a algo cartesiano, oriundo do início da Idade Moderna, através da clássica afirmativa do filósofo René Descartes: "penso, logo existo". Essa frase, na acepção do autor, ficaria profundamente marcada por uma concepção racional, centrada e unificada de sujeito, que com o advento da pós-modernidade, sobretudo, após influência da Psicanálise, sofreu forte abalo.

A partir de Freud, esse sujeito, de fato, não seria mais o mesmo, não possui mais tanto poder assim sobre si e não é tão pleno e centrado como acredita ser. Afinal, como diz Freud (1917, p.294), "o eu não é senhor dentro de sua própria morada". No entanto, Tomaz Tadeu (2000) parece levar tal assertiva às últimas consequências, deslocando totalmente o sujeito do consciente para o inconsciente. Indo além, o autor evidencia ainda, através das contribuições de Foucault, que o sujeito é uma espécie de efeito de discursos sobre si mesmo:

É com a chamada "teoria pós-estruturalista" e com as perspectivas chamadas de "pós-modernas", entretanto, que a "teoria do sujeito" vai se tornar claramente insustentável. Com Foucault, o "sujeito" não passa de um efeito das práticas lingüísticas e discursivas que o constroem como tal. Se, para a Psicanálise, o sujeito não é quem ele pensa que é, para Foucault, o sujeito não é nada mais do que aquilo que dele se diz. O "sujeito", mais do que originário e soberano, é derivado e dependente. O "sujeito" que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história. (TOMAZ TADEU, 2000, p.15)

Mais adiante, após tecer hermética análise das contribuições de Derrida para esta questão, Tomaz Tadeu (2000) dissolve o sujeito na textualidade:

Com Derrida, a subjetividade dissolve-se na textualidade. O "sujeito", se é que ele existe, não passa de simples inscrição: ele é pura exterioridade. Não há lugar, aqui, para qualquer "teoria do sujeito" ou "filosofia da consciência". (TOMAZ TADEU, 2000, p. 16)

Não satisfeito, prossegue questionando a questão do "sujeito", criado na Modernidade, e que para o autor, a teoria crítica curricular o acolhe amplamente. Após abarcar Freud, Foucault e Derrida, desenvolve sua crítica através de dois teóricos, também caros ao pós-estruturalismo: Deleuze e Guatarri. Para Tomaz Tadeu (2000), a partir destes dois, a crítica ao sujeito se radicaliza e este passa a ser substituído pelas "máquinas". Tal concepção é assim explicada:

É com Deleuze e Guattari, entretanto, que o questionamento da “teoria do sujeito” se radicaliza. Em oposição a Foucault e Derrida, que questionam o “sujeito” da “filosofia da consciência” sem se arrisarem a propor nada em troca, Deleuze e Guattari desenvolvem toda uma pragmática da subjetividade na qual desaparecem quaisquer referências a “sujeitos” como entidades ou substâncias concebidos como centros ou origens da ação humana. Para começar, o mundo é concebido como sendo constituído de “máquinas” que se definem não por qualquer caráter essencial mas simplesmente porque produzem: o que interessa são só seus efeitos. Como tal, não há qualquer distinção entre “máquinas” biológicas, humanas, mecânicas, eletrônicas, naturais, sociais, institucionais... As máquinas se caracterizam pelos fluxos que circulam entre elas: certas máquinas emitem fluxos que são “interrompidos” por outras máquinas, as quais, por sua vez, produzem outros fluxos, que são “interrompidos”, etc. (TOMAZ TADEU, 2000, p.16-17)

As máquinas de Tomaz Tadeu (2000) correspondem a algo de propositivo dentro do pós-estruturalismo. O autor esclarece que tanto Foucault, como Derrida, atacam a "teoria do sujeito" mas sem sugerir algo novo. Eis as máquinas, como uma proposta radical de Deleuze e Guattari. Tal acepção nos faz questionar: o que resta de nós, pessoas, em um mundo de máquinas sem distinções? Há espaço para transformações sociais? Há espaço para a intervenção na realidade?

A respeito de tais questões, o autor irá criticar duas premissas, segundo ele, centrais na teoria crítica: a ideia de que existe uma sociedade, no singular, e a visão de que a teoria crítica formará a consciência crítica dos sujeitos para modificar essa sociedade, no singular.

A persistente consigna que tem estado no centro de todas as vertentes dessa pedagogia pode ser sintetizada na fórmula “formar a consciência crítica”. Pode-se variar a fórmula, substituindo o verbo por “produzir”, “educar”, “desenvolver”; o substantivo por “cidadão”, “pessoa”, “homem”, “sujeito”, “indivíduo” e o adjetivo por “consciente”, “reflexivo”, “participante”, “informado”, “integral”, entre tantas outras possibilidades. O pressuposto é, entretanto, sempre o mesmo: que existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la. (TOMAZ TADEU, 2000, p.13)

[...]

A realização do sujeito ideal da pedagogia crítica depende, igualmente, da aceitação de uma epistemologia realista pela qual se supõe a existência de um referente último e “objetivo” — “a” sociedade —, acessível apenas a uma ciência crítica da sociedade e, espera-se, ao sujeito plenamente realizado da pedagogia crítica. No quadro da chamada “virada lingüística”, torna-se altamente questionável continuar sustentando que exista uma coisa chamada “a” sociedade. (TOMAZ TADEU, 2000, p.16).

O que é, portanto, o teórico crítico para Tomaz Tadeu? Um sujeito que acredita que a sociedade é única e unificada, e que transportará para outras pessoas a tal consciência crítica, "iluminando" os outros com a criticidade "ideal" para transformar essa sociedade, sempre no singular. Assim, este sujeito crítico estaria sempre apto a transformar a sociedade no sentido de consertá-la, como se ele tivesse a verdade essencial para tal fim.

Como veremos posteriormente, é impensável imaginar teóricos críticos renomados como Michael Apple, Henri Giroux, Peter McLaren, ou até mesmo Paulo Freire, corroborarem essas premissas. Mas, para Tomaz Tadeu (2000), todos estariam vinculados a essa "fórmula" e partem desses mesmos pressupostos, tal qual explicitado em citação anterior. Em outras palavras, defende-se aqui que Tomaz Tadeu Silva torna homogênea toda uma vertente curricular crítica estagnando-a em um paradigma cartesiano, preso numa concepção de sujeito plenamente racional e autônomo e que, avesso ao diálogo e à contribuição de outras vertentes, enxerga-se como o portador da "verdade crítica", pronta a ser "depositada" na sociedade, entendida no singular. Certamente, tal visão empobrecedora das vertentes curriculares críticas acaba por desconsiderar sua heterogeneidade, seu desenvolvimento e sonega o fato de que vários teóricos críticos do currículo não coadunam com tais paradigmas cartesianos da modernidade, tão pouco se colocam como portadores da conscientização.

O autor, com alguma ironia, enquadra toda a teoria crítica, reafirmando a ideia de fórmula que se encontra em crise, desacreditada. Ancorada na defesa de uma consciência crítica, Tomaz Tadeu (2000) afirma que tal visão é fruto de uma pretensão totalizante, insustentável nos dias atuais.

Esta rica e querida fórmula já não nos parece tão tranqüila. Poucos acreditam, hoje, numa visão transparente da sociedade, a qual, para começar, supõe uma concepção da sociedade como *única e unificada*. Além disso, a soberana posição de uma "consciência crítica" baseia-se no pressuposto da existência de uma teoria total da sociedade que se torna insustentável num contexto no qual as metanarrativas de qualquer gênero são olhadas com profunda desconfiança (TOMAZ TADEU, 2000, p. 13)

Percebe-se que há uma coerência na lógica do autor: se o sujeito é descentrado, inconsciente, fruto de efeitos discursivos, e, portanto, quase que incapaz de intervenção em uma realidade, que por si só também é algo mais abstrato do que de fato concreto, é natural não haver nenhuma possibilidade de contribuir para a formação crítica de outra pessoa.

O teórico crítico, para Tomaz Tadeu (2000), seria uma espécie de "super-herói crítico", aquele que de modo imponente, surge para transferir aos pobres mortais, a dita "consciência crítica" que transformará a sociedade, no singular. Ao que parece, há nessa ideia um elemento de imposição e autoritarismo, na medida em que esse sujeito seria o dono de uma verdade redentora e que, portanto, deveria ser transmitida aos outros.

A questão, portanto, não é defender a existência de um "super-herói crítico" capaz de tais feitos incríveis. Pelo contrário, nesse sentido, partilhamos dessa impossibilidade. O

estranhamento se dá na medida em que Tomaz Tadeu (2000) desloca para a teoria crítica, ou pedagogia crítica, tais premissas (fórmulas), como se essa vertente defendesse de modo positivista, ou "bancário" nos termos de Freire (2013), um sujeito que, diante de sua potência racional, iluminasse com sua crítica tudo e todos, transformando a realidade, como se a mesma não fosse um jogo de conflitos, de disputas, de ressignificações e de distintas concepções de mundo.

É neste sentido que o autor desconsidera os avanços teóricos desenvolvidos por autores da teoria crítica curricular ao longo dos anos, que atualmente encontram-se muito longe (se é que já estiveram próximos) de tais premissas atribuídas à vertente crítica.

Ao detalhar a quem está se referindo, Tomaz Tadeu (2000) explicita não só quem é este teórico crítico, mas também sua origem e sua inclinação para enxergar a sociedade como algo linear, exato, estando ele apto a consertá-la. Está aqui embutida, toda a ideia de "super-herói crítico" que o autor tenta atribuir a tal vertente:

O sujeito crítico da pedagogia crítica é a réplica perfeita do sociólogo crítico da educação que, de sua posição soberana — livre dos constrangimentos que produzem a turvada compreensão da sociedade que têm os indivíduos comuns —, vê a sociedade como se vê um mecanismo de relógio, tornando-se apto, assim, a consertá-la. (TOMAZ TADEU, 2000, p.12-13).

Aceitar tais analogias e relações feitas por Tomaz Tadeu (2000), é não só considerar que os teóricos críticos citados de fato defendem estas "fórmulas", mas também tornar quase impossível um diálogo, alguma integração entre teoria crítica curricular e as vertentes pós-modernas e pós-estruturais. Acatar suas percepções também é afirmar a impossibilidade, a impotência perante a realidade. É sobrevalorizar o discurso e desvalorizar a possibilidade de interferência nas múltiplas e complexas realidades. Amparar em tais premissas é condenar o sujeito e sua capacidade racional de intervenção, ainda que mínima. É sepultar a utopia.

Vale resgatar, novamente, que Tomaz Tadeu (1993), no início da década 1990, tinha a mesma preocupação em relação aos "pós": o de que a descrença total em um sujeito racional, unitário, poderia impossibilitar a crítica, a proposição e possíveis contribuições para a diminuição da opressão, sobretudo, no âmbito educacional. Pelo que se pôde notar, o autor não possui mais essa preocupação que apresentava a décadas atrás, quando ousou defender um diálogo entre a vertente crítica e as vertentes pós-modernas e se preocupou com os excessos dos discursos imobilizadores.

A questão que se coloca, portanto, é se existe possibilidade de um diálogo entre uma abordagem crítica e pós-moderna, no que tange ao currículo. Estaria a teoria crítica curricular ultrapassada pela concepção pós-moderna? Não teria mais nada a contribuir nesse sentido?

A partir de Tomaz Tadeu Silva temos duas respostas distintas a estas perguntas. No início da década de 1990, Tomaz Tadeu (1993) demonstrava, ao fazer um balanço a respeito do pós-modernismo, que o foco de suas narrativas locais, parciais, fragmentárias,

não deveriam impedir uma percepção macro, não se poderia perder de vista a dimensão social e global. O autor se mostrava ainda preocupado com certo excesso de teorizações a respeito do discurso, e compreendia que a celebração das diferenças, embora cruciais, corriam o risco de obscurecer estruturas sociais concretas e seus impactos na vida das pessoas. Alertava também para o risco de que uma descrença total no sujeito centrado Moderno, poderia levar a uma impotência que impossibilita qualquer transformação possível na estrutura educacional.

No entanto, passados alguns anos, Tomaz Tadeu (2000) mudou de ideia. Nos últimos anos o autor tem defendido a teoria crítica como ultrapassada e estagnada nos paradigmas cartesianos da modernidade, não tendo mais o que contribuir ao campo curricular. Para Tomaz Tadeu (2009, p.115) o pós-modernismo “de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica”. Essa radicalização resulta, para o autor, na eliminação de “qualquer pretensão de emancipação”. Em outras palavras, “o pós-modernismo assinala **o fim da pedagogia crítica** e o começo da pedagogia pós-crítica”. (SILVA, 2009, p.116, grifo nosso).

Assim é necessário salientar que as duras críticas de Tomaz Tadeu à teoria crítica e o anúncio de seu fim, impede o diálogo que se desenvolve sob bases críticas e pós-críticas que vão além das fronteiras determinadas pelo autor. Da mesma forma, ressaltamos não só as contribuições que tal vertente crítica ainda tem a oferecer à teoria curricular, mas, sobretudo, defendemos que o autor não compreendeu com exatidão e não acompanhou o desenvolvimento da teoria crítica, julgando-a de modo equivocado e estagnado. O autor a identifica como uma teoria que parece não ter avançado, desde os teóricos da reprodução das décadas de 1960 e 1970, e que ainda defende os mesmos pressupostos, o que de fato, não procede.

Indispensável, neste espaço, trazer as transformações (nem tão recentes) da teoria crítica proporcionadas pela pedagogia crítica de McLaren (1997), a pedagogia da possibilidade de Giroux (1993), os estudos educacionais críticos neomarxistas de Apple (2006), as contribuições de Paulo Freire, que em nada se relacionam com o paradigma de teoria crítica que Tomaz Tadeu (2000) resolveu criticar nos últimos anos.

Reafirma-se aqui um estranhamento e inferimos que o autor estacionou em uma certa concepção crítica ortodoxa, determinista, que entende o sujeito de modo totalmente cartesiano e que pretende “formar a consciência crítica” de alguém, como se fosse portadora de uma verdade absoluta, crítica e transformadora. Certamente não é essa a vertente crítica dos teóricos mencionados acima.

É curioso observar a entrevista dada ao periódico *Currículo sem Fronteiras* dois anos mais tarde, quando perguntado sobre como avalia o desenvolvimento da produção teórica sobre o currículo, o autor respondeu da seguinte maneira:

Tomaz Tadeu: **É possível que eu tenha me alienado da produção atual na área da teoria curricular e, como consequência, o que vou dizer a seguir talvez possa ser creditado apenas à minha falta de informação.** (...). Nos últimos tempos, tenho-me afastado bastante desse tipo de atividade, digamos,

“pública”, retirando-me para o interior de minhas próprias elucubrações e preocupações intelectuais. Não por qualquer veleidade de auto-suficiência, mas simplesmente como resultado de um processo pessoal de mudança intelectual. É dessa perspectiva relativamente isolada (ou solitária?) que digo que o campo da teoria curricular passa por uma fase de relativa estagnação. É claro que falo aqui apenas daquelas tendências situadas à esquerda do espectro político no campo da teorização educacional e curricular. (GANDIN, PARASKEVA, HYPOLITO, 2002, p.6, grifo nosso).

Conforme observado, o próprio autor justifica que anda um pouco "afastado", o que talvez tenha ocasionado em certa "alienação" em relação à produção na área do currículo. Talvez isso justifique o porquê, Tomaz Tadeu Silva em seus últimos escritos tenha vociferado contra uma pedagogia crítica que não é merecedora dos ataques que recebeu.

Em outra obra (*O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*), Tomaz Tadeu (2010, p.12) assim descreve a teoria crítica curricular: "[...] a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura". Embora em tom mais ameno do que em outros escritos, o autor parece também desconsiderar que a vertente crítica curricular não mais concebe a escola e a educação somente como reprodutoras das estruturas do capitalismo.

Dessa forma, Tomaz Tadeu (2009) sepulta a teoria crítica após o advento da pós-modernidade, já em Tomaz Tadeu (2010), temos a concepção de uma teoria crítica ainda estagnada no tom da denúncia, a partir de uma visão reprodutivista. Em 2000, o autor tece suas críticas mais duras: acusando a vertente crítica de querer ser a portadora da consciência salvadora da sociedade homogênea.

Desse modo, torna-se necessário aprofundar em uma concepção de teoria crítica do currículo diferente destas que Tomaz Tadeu Silva tem trazido em seus escritos, no intuito de apontar não só as contribuições da vertente crítica ao campo curricular, mas, sobretudo, reiterar que o autor desconsiderou seus avanços teóricos, sua heterogeneidade e a possibilidade de diálogo com acepções pós-modernas e pós-estruturais. Diferente do que assinalou o autor, defendemos que a pedagogia crítica não teve seu fim decretado com o advento da pós-modernidade.

Por uma outra concepção de teoria crítica do currículo

Esta propalada crise da teoria crítica não é percepção exclusiva de Tomaz Tadeu (2000,2009,2010), pois Moreira (2010), Santos (2007) e Pacheco (2001) também se destinaram a analisar tal fenômeno. Traremos a contribuição de Moreira (2010) por se relacionar de modo mais direto com a temática proposta.

Na perspectiva de Moreira (2010), não se pode tratar a teoria crítica de forma homogênea, pois, ao estudar suas raízes, o autor constata que há, pelo menos, duas grandes

linhas que congregam uma concepção crítica curricular: a primeira, hegemônica até a década de 1980, permaneceu fiel às abordagens estruturais e caracteriza-se pelo neomarxismo. A segunda, mais notada a partir dos anos de 1990, "incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-modernos e pós-estrutural" (MOREIRA, 2010, p.97).

Ainda nessa análise, o autor apresenta quatro fases cuja teoria crítica perpassou, embora não lineares, e sim híbridas, mas que ainda assim tornou-se possível verificar mudanças de foco a partir de uma sofisticação teórica. Não é objetivo aqui debruçar sob todas essas fases, e sim, na última, que vai ao encontro da temática proposta.

A quarta fase do desenvolvimento da vertente crítica se inicia nos anos de 1990, a partir de questionamentos a respeito do neomarxismo predominante na década anterior. Tais críticas são oriundas justamente de vertentes pós-modernas e pós-estruturais, o que obriga a teoria crítica a revisitar-se, ponderar seus rumos, e inevitavelmente, absorver possíveis contribuições. O diálogo entre uma vertente crítica neomarxista, hegemônica na década de 1980, e as assertivas "pós", é controvertido e tenso, mas possível. Moreira (2010) chega a esboçar alguns teóricos que não conseguiram ver alguma possibilidade de integração entre estas duas correntes teóricas (ou entre esses dois discursos?), contudo, ressalta que tal diálogo, (in)tenso, está na gênese da chamada "crise da teoria crítica".

Giroux (1993) já alertara sobre a possibilidade desse diálogo, ressaltando que a teoria crítica poderia aproveitar de algumas percepções do pós-modernismo e pós-estruturalismo, porém, sem perder de vista o compromisso com a justiça social, democracia, libertação e crítica às desigualdades. Todos esses valores "totalizantes" em uma perspectiva excessivamente "pós", acabam tornando-se fluidos, discursivos, quando não raramente, ilusórios. O autor, portanto, defende que não se deve perder de vista a noção de totalidade, embora também não se deva desconsiderar a inserção da diferença dentro desse aspecto mais total:

Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais. (GIROUX, 1993, p.53)

Questionar, problematizar e desconfiar dos paradigmas da modernidade, para Giroux (1993) não só é saudável, como é crucial, para os teóricos críticos, sobretudo, na concepção de conhecimento que emana do ideário moderno. Um conhecimento permeado pelos valores essencialmente europeus, cristãos, branco e masculino, que não raramente cria dicotomias entre o que é considerado legítimo, associado a cultura de elite, daquilo que é ilegítimo, popular. "Contestar o modernismo significa redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural" (GIROUX, 1993, p.42).

É nesse sentido que Giroux (1993, p.42) argumenta que algumas contestações feitas pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo, são importantes "porque promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo,

insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero). Este autor faz uma ressalva importante: a crítica pós-moderna oferece saídas progressistas, mas também reacionárias, e por isso mesmo, precisam ser examinadas com cautela, se caso deseja-se acolher criticamente algumas de suas contribuições.

A grande contribuição de Giroux (1993) se dá no argumento de que a base de uma pedagogia crítica não necessita ser constituída a partir de uma escolha entre modernismo e pós-modernismo, ou estruturalismo e pós-estruturalismo. Giroux, amparado em Ernesto Laclau, defende que o pós-modernismo é uma modo diferente de modular temas e categorias da modernidade, não necessariamente significa uma brusca ruptura. Os dois discursos (moderno e pós-moderno), segundo o autor, fornecem elementos importantes aos educadores críticos:

[...] os ideais do projeto da modernidade que vinculam memória, agência e razão com a construção de uma esfera pública democrática precisam ser defendidos como parte de um discurso educacional crítico no interior das condições de existência do mundo pós-moderno e não em oposição a elas. (GIROUX, 1993, p.43)

Em outras palavras, o que Giroux (1993) pretende é uma combinação entre aportes pós-modernos e concepções de uma teoria crítica (radical, nos termos do autor). Nesse sentido, o autor busca enfatizar o ataque pós-moderno às grandes narrativas, ou narrativas mestras. Ou ainda, a crítica à noção de totalidade. Sendo assim, de certo modo, a crítica a essas grandes narrativas é importante, no sentido de nos tornar atentos ao fato dessas narrativas correrem o risco de desaguar em asserções de verdades universais, que para Giroux (1993, p.53) corresponderiam a "significados últimos".

Mas não se pode rejeitar todas as noções de totalidade, caso contrário corre-se o risco de nos prendermos a particularismos, que, para Giroux (1993, p.53), não conseguem dar conta de explicar "como as muitas e diversas relações que constituem os sistemas sociais, políticos e globais mais amplos se inter-relacionam ou se determinam". A combinação entre o discurso pós-moderno e o crítico, necessita "que a noção da totalidade seja adotada mais como um dispositivo heurístico do que como uma categoria ontológica" (GIROUX, 1993, p.53).

Necessitamos de teorias que articulem a diferença, o particular, mas também precisamos compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam, como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais. Giroux (1993) chega a sugerir, embora não desenvolve nem aprofunda o raciocínio, uma distinção importante, visando contrapor Lyotard. Trata-se da diferenciação entre narrativas mestras e grandes narrativas, geralmente tidas como sinônimos na visão de Lyotard (1984). Entretanto, para Giroux (1993), são coisas distintas: as narrativas mestras, possuem um viés totalizante e autoritário, pois tentam subordinar todo ponto de vista específico a uma teoria totalizante. Ele exemplifica essas narrativas mestras através do feminismo, de versões ortodoxas do marxismo e da concepção do filósofo Max Weber. Assim, as grandes

narrativas seriam aquelas que "tentam contar uma Grande Estória, tais como o surgimento do capital, do patriarcado ou do sujeito colonial" (GIROUX, 1993, p.54).

Como dito, Giroux não vai além nesses direcionamentos, contudo, eles parecem interessantes por encararem de modo dialético a questão da totalidade. Dentro dessa distinção, advoga-se em favor do não abandono de algumas grandes narrativas, porém, com o devido cuidado de não recorrermos a narrativas mestras para explicá-las. Em outras palavras, ser contra uma ortodoxia teórica que subordina toda explicação em sua matriz conceitual, não significa rejeitar grandes narrativas que abarcam um amplo conjunto de práticas da sociedade, da cultura.

Outra questão central, cuja teoria crítica curricular não pode abandonar é a importância da possibilidade de intervenção-atuação do sujeito, frente a sua realidade, seu mundo. Se por um lado, o sujeito racional, pleno, portador da crítica transformadora, pode ser uma ilusão, por outro, a impossibilidade de sua intervenção, seu total descentramento, é um exagero, uma precipitação. Mas será por acaso?

A impossibilidade do sujeito e a total desconfiança de sua capacidade racional de intervenção na realidade são combatidas também por Giroux (1993), já desde o início da década de 1990, desconfiado de que tal concepção além de possivelmente despolitizada, ainda pode enfraquecer a possibilidade de grupos excluídos dos centros do poder se afirmarem como agentes coletivos. Nas últimas décadas, com algumas vozes silenciadas tendo seus silêncios diminuídos, é estranho que se pretenda, em algumas correntes, "dissolver" o sujeito.

Quando justamente alguns marginais gritam por voz, quando estudos pós-coloniais querem fazer a sua própria teoria, quando o "outro" marginalizado pede por uma redefinição de seu posicionamento historicamente construído, surgem vertentes dispostas a "dissolver" o sujeito? Não seria ideologicamente suspeita essa aceção? Giroux (1993, p.63) se posiciona: "a morte do sujeito parece não apenas teoricamente prematura, mas também ideologicamente suspeita, uma vez que essa posição está sendo promovida principalmente por acadêmicos brancos, do sexo masculino, em universidades de elite". Para Eagleton (2005), algumas versões pós-modernas, extremamente desconfiadas em relação ao sujeito, devem ser questionadas, pois oferecem uma noção despolitizada e se recusam a tratar a subjetividade em termos históricos e políticos.

McLaren (1997) e Giroux (1993) analisam que o pós-modernismo e também o pós-estruturalismo, oferecem aos educadores alguns importantes *insights*, que podem ser aproveitados como parte de uma teoria mais ampla, ancorada em uma pedagogia crítica. Permite aos educadores uma variedade de discursos que permitem questionar a dependência de certezas e verdades absolutas. Possibilita ainda a incorporação do contingencial, do específico, do local, dentro de uma concepção pedagógica libertadora.

Tratando do currículo, o pós-modernismo complexifica as relações entre cultura, poder e conhecimento. Ao invés de celebrar as narrativas "dos mestres", o pós-modernismo questiona algumas certezas e verdades paradigmáticas, desnudando como essas assertivas, a bem da verdade, relacionam-se também com formas particulares de e visões específicas de

mundo, travestidas de universalismo. Em uma passagem esclarecedora, Giroux (1993) elabora a síntese entre assertivas críticas e pós-modernas:

A ênfase pós-moderna na rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais, e seu apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica. (GIROUX, 1993, p.65)

Em perspectiva semelhante, Moreira (2012), após tecer ressalvas em relação ao pós-modernismo, sobretudo, em como ele pode se tornar relativista em relação ao conhecimento escolar, enumera diversas contribuições pós-modernas ao campo curricular:

Quanto ao pós-modernismo, se é possível acusá-lo de fomentar uma postura relativista no que se refere ao conhecimento escolar, cabe destacar suas significativas contribuições para a discussão de questões referentes ao currículo. Exemplifiquemos com: o questionamento das metanarrativas educacionais, a dúvida em relação a verdades vistas como inquestionáveis, a valorização de outras modalidades do conhecimento além do escolar, o reconhecimento da diversidade cultural na escola e na sala de aula, a suspeita em relação ao papel privilegiado atribuído ao intelectual, o novo foco de análise do poder. (Cabe, porém, reconhecer o quanto, com base no pós-modernismo e no pós-estruturalismo, muitos estudos associados ao campo do currículo têm-se afastado da discussão de temáticas relativas à escola, ao currículo e à sala de aula) (MOREIRA, 2012, p.176).

Em outro trabalho intitulado *A configuração atual dos estudos curriculares: a crise das teorias críticas*, Moreira (2010) salienta que Michael Apple também absorveu contribuições "pós" sem abrir mão de sua fidelização à teoria crítica. Apple (2002, p. 137), ao observar que a pedagogia crítica nos últimos tempos recebeu influência de acepções pós-modernas, ressaltou que embora tenha sido "[...] muito útil na reconceituação do campo e suas políticas, isso também expôs o discurso à crítica de ter-se tornado muito teórico, abstrato, esotérico e sem ligação com os conflitos e lutas em que professores, estudantes e ativistas atuam". Apple (2002) embasa-se ainda em Henry Giroux ao comentar sobre a importância de que a pedagogia crítica absorva as contribuições pós-modernas.

Acerca de tal questão, Apple (2002) tece o seguinte comentário:

Henry Giroux (1992) e outros defenderam tais discursos como necessários na pedagogia crítica, pois para se reconstruir o mundo deve-se primeiro aprender a falar uma nova linguagem e "novas idéias requerem novos termos". Sem dúvida

isso é correto. Na verdade, essa foi a posição que conscientemente adotei quando apresentei as teorias de Gramsci e Habermas pela primeira vez na educação, no início da década de 1970 (APPLE, 2002, p.137).

Moreira (2010, p.106) analisa que Michael Apple, embora reconheça que a categoria de classe social não dá mais conta de abarcar toda a complexidade da sociedade, por outro lado, "recusa também a visão do mundo como um texto, capaz tanto de secundarizar a materialidade da realidade social, [...] como de estimular a equivocada crença de que mudanças no discurso provocam mudanças sociais". Moreira (2010) sintetiza claramente o diálogo proposto por Michael Apple, na tentativa de integrar algo da teoria crítica, com elementos pós-estruturais e tece elogios a esta iniciativa:

Entretanto, em recente estudo, Apple associa elementos de análises neogramscianas com elementos de análises pós-estruturais, com o objetivo de demonstrar como as primeiras - com seu foco no Estado, na formação de blocos hegemônicos, em novas aliança sociais e na produção de consentimento - e as últimas - com seu foco no local -[...] podem ser empregadas criativamente no exame de políticas educacionais (Apple, 1995). O esforço é alentador, por: (a) oxigenar interpretações mais ortodoxas, sem que ao mesmo tempo adesões apressadas se façam sentir, e (b) procurar combinar abstrações teóricas e o mundo real. (MOREIRA, 2010, p.106)

Tanto Michael Apple, como também, sobremaneira, Henri Giroux e Peter McLaren são influenciados por um teórico da pedagogia crítica, que embora não seja especificamente do campo curricular, sua obra permeia em diversos âmbitos, questões centrais ao currículo. Trata-se de Paulo Freire². Se há um teórico crítico que passa ao largo das conclusões tiradas por Tomaz Tadeu (2000), de que os teóricos da pedagogia crítica são adeptos da necessidade de formar a consciência crítica do sujeito, este é, sem dúvida, Paulo Freire, sobretudo, tomando por base a dimensão dialógica em sua obra.

A dialogicidade, conforme aponta Freire (1996), fundamenta-se sob a percepção de que os sujeitos são atores de sua própria história, e não vítimas de um determinismo fatalista que os condiciona na existência. No entanto, Freire (2013) defende que este sujeito está em constante processo de busca por ser mais, ou seja, compreende o ser humano em uma espécie de *vir-a-ser*, jamais descolado de sua realidade, e nunca ancorado em uma completude. Perceber a existência humana na perspectiva de ser mais, é reconhecer o sujeito sempre em movimento, inconcluso, incompleto, historicamente inacabado.

Nesse sentido, o diálogo pressupõe a interação entre sujeitos que crescem a partir de suas diferenças, sobretudo, no respeito a ela, sempre em uma relação horizontal, e jamais em uma transmissão de um para o outro, e sim, de um com o outro. O diálogo pressupõe troca e uma busca por algo. Demanda abrir-se para o mundo, reconhecendo nossa posição de não saber sobre tudo, e de inacabamento perante o mundo. Pretender "formar" alguém, transmitir a um outro, determinada "consciência crítica", para Freire (2013, p.29) é

justamente o anti-diálogo, a domesticação do sujeito, "é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio".

Conforme Moreira salienta (2010), renomados autores críticos (Apple, Giroux, McLaren, Paulo Freire), que emergiram no campo curricular crítico entre as décadas de 1970 e 1980, não deixaram de acompanhar as discussões do campo, inclusive incorporando algumas contribuições de vertentes pós-modernas, sem no entanto, abandonar seus compromissos com a teorização crítica, muito embora, o grau de absorção dessa contribuição não foi igual para todos. Mas certamente, nenhum destes defende as concepções abordadas por Tomaz Tadeu (2000, 2010) no que concebeu como teoria crítica.

Os teóricos críticos aqui mencionados acolhem a desconfiança tipicamente pós-moderna no que tange aos universalismos e concepções unitárias de verdade; aceitam também que o sujeito está longe de ser plenamente cartesiano como queria a modernidade iluminista. No entanto, as premissas críticas de intervenção na realidade e de possibilidade de transformação permanecem na busca da utopia, ou nos inéditos viáveis (FREIRE, 1992). Talvez resida aí a fronteira entre concepções pós-modernas e pós-estruturais radicais e as críticas: a questão da utopia. Para as vertentes críticas a utopia é uma necessidade que faz ter sentido a ação.

Defendemos também que na relação entre as teorias críticas e as perspectivas "pós", uma não anula a outra, não decreta o fim da outra, muito menos que não haja possibilidade de diálogo entre ambas. Reiteramos que a possibilidade de diálogo entre as duas vertentes pode se dar no limite de suas próprias fronteiras. Justamente no acolhimento, por parte das teorias críticas, de problematizações típicas das correntes pós-modernas, mas que não chegam a tirar das teorias críticas seu protagonismo e sua defesa por projetos coletivos de sociedade. De outro modo, as teorias críticas que acolhem concepções "pós", compreendem que os projetos de sociedade que defendem não se constituem na verdade sacralizada e sim em um ponto de vista, propositivo e discursivo, que, para além do discurso e do texto em si, visa uma intervenção em determinadas realidades, de modo a ressignificá-las.

Consideramos que é equivocado acusar as teorias críticas de se fecharem em "modelos" de sociedade, de escolas, de como ensinar, como insinuou Tomaz Tadeu (2000). Confunde-se, por vezes, ser propositivo (premissa básica da teoria crítica) com um rompante autoritário de querer ditar a verdade. No entanto, são coisas distintas. Apple (2006), McLaren (1997), Giroux (1993) e Paulo Freire explanaram em suas obras a respeito da total impossibilidade, por parte de vertentes críticas, de querer ditar um modelo crítico homogêneo às realidades ou de querer instituir um modo de ser professor, um modo de ensinar, tipicamente críticos. A teoria crítica curricular amparada nesses autores, é uma concepção do diálogo nos moldes freirianos: nunca para o sujeito e sim com ele.

A teoria crítica senão ressalta a diferença como a pós-moderna e pós-estrutural, não a anula ao abarcar a totalidade, nem compreende a classe social como o único componente de explicação das relações sociais. Apple e Au (2011), ao tomarem o neomarxismo como base de análise, chamaram atenção para a insuficiência, nos dias atuais, do conceito de classe para explicar toda a dinâmica social e também, para a importância de não desdobrar as análises sobre as relações sociais em um economicismo ortodoxo. Freire (1992) chama a

atenção para a luta de classes como um dos motores e não o motor principal da história. É possível afirmar, segundo Marinho (2008, p.250) que o pós-modernismo contribui quando faz crítica a algumas bandeiras da Modernidade, principalmente aquelas direcionadas pelos interesses do capital expansionista ascendente, "mas se equivoca ao enfatizar o fracasso da razão no descumprimento das propostas da Modernidade".

É necessário compreender a teoria crítica, amparada sob uma perspectiva de pedagogia crítica, dentro dos seguintes princípios: de uma concepção que vem se desenvolvendo continuamente, recusando qualquer ortodoxia, desconfiando dos fatalismos e das verdades universais, dialogando e se abrindo para a pluralidade de vertentes, incluindo aí as de raízes pós-modernas. Tomaz Tadeu (2000), além de enxergar a teoria curricular crítica de modo defasado, buscou criticar o fato de que tal concepção possui um caráter propositivo, como se isso fosse uma imposição discursiva. Tal recusa em propor possui um risco, assinalado por Moreira (2012): o de se cair em um nível de abstração que tem ocasionado um distanciamento (ou omissão?) das concepções "pós", referentes aos assuntos relacionados, por exemplo, à escola.

Outro risco de algumas concepções "pós" foi observado por Thiesen (2015, p.3).

Argumento que o alcance e a possível preponderância destas abordagens nestes contextos, considerando-se haver rejeição à(sic) fundamentos, perspectivas de projetos de futuro e orientação teórico-metodológica, pode, sob certo aspecto, ampliar ainda mais as fendas que separam os registros teóricos do campo curricular da prática dos professores e, sob outro aspecto, estimular certo esvaziamento de sentidos para projetos de formação humana, o que induziria o fortalecimento da iniciativa não estatal e privada nestes espaços politicamente menos marcados.

Para o autor, a recusa, por parte de algumas concepções marcadamente pós-estruturais, a qualquer perspectiva de futuro, pode gerar um vácuo na educação, geralmente muito bem aproveitado por interesses empresariais, que buscam preencher esses espaços vendendo ilusões, camufladas em apostilas "facilitadoras" do trabalho docente, em manuais de "como lidar" com problemas nas escolas. Em outras palavras, quando se debate educação e, mais precisamente, a escola, é preciso questionar: como entrar em tal debate sem defender minimamente um projeto e uma perspectiva de futuro? Como pensar a educação, recusando utopias e busca por horizontes? Defender projetos de sociedade é, antes de tudo, colocá-los sob disputa, problematizá-los, pensá-los e repensá-los com os sujeitos e não para eles. Nesses termos, tais assertivas não significam prescrição ou um direcionamento de como devem ser as coisas. Concepções pós-modernas e pós-estruturais radicais, como as de Tomaz Tadeu (2000), tendem, por vezes, a relacionar proposição com prescrição, enquanto afirmam serem favoráveis à desconstrução em relação à construção. Se a intenção é desmontar, ao invés de ajudar a montar, parece razoável inferir a pouca penetrabilidade que esses discursos alcançam no cotidiano escolar

Entendemos que decretar o fim da pedagogia crítica é um equívoco duplo de Tomaz Tadeu (2000,2009): primeiro, por desconsiderar, como já dito, o desenvolvimento da vertente crítica no tocante a um refinamento conceitual que acolhe contribuições pós-modernas e, segundo, por desmerecer relevantes contribuições que os questionamentos da teoria crítica curricular ainda podem oferecer ao currículo, à educação e à sociedade.

É neste sentido que defendemos a estagnação de Tomaz Tadeu em uma concepção ortodoxa de teoria crítica, que desconsidera os avanços teóricos desses autores. Parece-nos que a única ortodoxia aqui presente é na própria crítica homogeneizante de Tomaz Tadeu (2000) a uma concepção que além de heterogênea, não parou no tempo, desenvolveu-se e absorveu novas análises, mas que não abre mão de defender algumas premissas "totais".

Como afirma Moreira (2010, p.107), apesar da propalada crise, a teoria curricular crítica incluiu novos aportes teóricos, "o que sugere que o diálogo entre *neos* e pós, apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso".

Considerações finais

É importante ressaltar a centralidade de Tomaz Tadeu Silva na teoria curricular brasileira. É inegável sua contribuição para os estudos curriculares, tanto na divulgação de vertentes teóricas pós-estruturais, que serviram para ampliar e diversificar a discussão curricular em específico e educacional como um todo; quanto na produção de obras que serviram de referência a todos que buscam conhecimentos introdutórios da área curricular. De modo algum é intenção deste trabalho questionar a relevância deste autor para as discussões do currículo e sim, problematizar suas afirmações relacionadas à teoria crítica.

Evidente que o diálogo entre as vertentes críticas e as pós-modernas não é simples e, muitas vezes, acarreta em impasses teóricos e necessidade de se fazer escolhas. Porém, é inegável que ambas as correntes podem conversar, ressaltando-se as contribuições de cada uma. Hibridizá-las não é desconsiderar suas fronteiras e, talvez, a utopia seja justamente o ponto fronteiro entre ambas as concepções. A importância das vertentes "pós" em desconfiar de paradigmas universalistas, de verdades únicas, de chamar atenção para o particular, para a diferença, pode e deve, no nosso entendimento, conviver também com aspectos da totalidade e com alguns paradigmas da modernidade. A busca por um horizonte, por projetos de sociedade não pode ser relegado.

Não se deve jamais homogeneizar tanto a teoria crítica, quanto o pós-modernismo, para que não se corra o risco de reduzir a pluralidade de abordagens inseridas dentro dessas duas grandes correntes. Tomaz Tadeu (2000,2010), ao homogeneizar a teoria crítica curricular, acabou por desconsiderar não só suas contribuições para o campo do currículo e seus avanços e ressignificações teóricas; mas se equivocou especialmente por creditar à vertente crítica, fundamentos que seus principais teóricos de fato não defendem.

Ao desprezar a dinâmica do pensamento curricular crítico e seu desenvolvimento, Tomaz Tadeu Silva ignora as lições contidas em seu clássico " *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo* " quando aponta a pluralidade de teorias críticas. Da

mesma forma, estabelece um ponto convergente (sua superação em relação às vertentes pós-modernas, o suposto "depósito" crítico de consciência) que não traduz a totalidade da teoria crítica nem no seu nascedouro freiriano, a partir da *Pedagogia do Oprimido*, nem nas recentes contribuições dos teóricos críticos mencionadas no presente trabalho.

A pós-modernidade, em sua multiplicidade, trouxe contribuições à vertente crítica, sobretudo no que tange à inserção de categorias pouco discutidas na teorização crítica, obrigando-a repensar-se e ressignificar-se. Contudo, seus excessos podem paralisar a potencialidade do sujeito de intervenção, ainda que mínima, em sua realidade. Podem representar a desesperança, o desencanto, a inércia, retirando do sujeito a utopia.

Desse modo, embasamos em Moreira (1997, p.25) a análise derradeira que sintetiza precisamente a necessidade de não nos esquecermos da importância de uma teorização crítica curricular:

A despeito da desconfiança do pós-modernismo em relação ao pensamento utópico, vejo a utopia como necessariamente constitutiva do ato educativo. 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. (MOREIRA, 1997, p. 25)

A importância da utopia, ou dos inéditos viáveis (FREIRE, 2013) nos leva a uma sensação de imobilismo e impotência que, no contexto educacional, pode prestar um desserviço à educação. Se queremos pensar o currículo de frente, e não de costas para a escola, é fundamental não perdermos de vista a busca por horizontes, integrando ideais da modernidade com contribuições pós-modernas. Assim, não dissolvendo toda a realidade no texto e no discurso, e não diluindo o sujeito nas máquinas, é possível buscar e lutar pelas utopias sem cair nas armadilhas ilusórias da pretensa universalidade e verdade única, mas, perceber a totalidade no particular, e em meio às múltiplas sociedades, abrir espaço às múltiplas possibilidades.

Notas

- ¹ Usaremos aqui Tomaz Tadeu ao invés de Silva, para diferenciar de Maria Aparecida Silva, que também será utilizada no trabalho. No intuito de tornar menos confusa a leitura.
- ² Para maior aprofundamento sobre a contribuição de Paulo Freire à teoria curricular, ver os seguintes artigos: SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, v.6, p.81-92, 2005. SAUL, Ana Maria. SILVA, Antônio Fernando Gouveia. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista brasileira Estudos pedagógicos. Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

Referências

- APPLE, Michael. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 107-142, 2002.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael. AU, Wayne. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael. AU, Wayne, GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica. Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, p. 100 -114, 2011.
- EAGLETON, T. **Depois da teoria** – um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- EAGLETON, T. **Depois da teoria** – um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FREUD, Sigmound. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. (1916-1917) In: _____. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise** (Parte III). ESB Vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1977, p. 289-439.
- GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002.
- GIROUX, Henri. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1993.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-Moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.
- MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.436-450, 2013.
- MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARINHO, Cristiane Maria. Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do capital. 2008. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: PARAISO, Marlucy. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autentica, p. 95-117, 2010.

- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.
- PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), pp. 49-71.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.
- PEREIRA, Talita Vidal. Currículo como teia de significados. **Revista Teias**, v.12, n.27, p.161-176, 2012.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, Luciola Licínio. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 291-306. 2007.
- SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo para além d pós-modernidade.** 12a. Anped. <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/silvaMA.pdf>, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: _____. **Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- THIESEN, Juares da Silva. **Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado;** anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Florianópolis, ANPED, 2015.

Correspondência

Márden de Pádua Ribeiro: Professor do curso de Pedagogia da FACISABH.

E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

Silene Gelmini Araújo Veloso: Professora do curso de Pedagogia da FACISABH

E-mail: joaojoaojoao1@hotmail.com

Teodoro Adriano Costa Zanardi: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC MG

E-mail: zanardi@pucmg.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
