



**TEORIA (PÓS) CRÍTICA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO A PARTIR DE UMA
ANÁLISE DOS ESTUDOS CURRICULARES**

**(POST) CRITICAL THEORY: PAST, PRESENT AND FUTURE FROM AN
ANALYSIS OF CURRICULUM STUDIES**

PACHECO, José Augusto*

* Docente do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt

RESUMO

Uma das principais discussões em educação e na pedagogia tem estado relacionado com o modo de pensar a inter-relação teoria crítica e teoria pós-crítica. Uma abordagem comparativa necessita de estar ligada ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo, principalmente quando a discussão está centrada nas dimensões social e pessoal. Neste artigo, analisarei o passado, presente e futuro da teoria crítica, identificando alguns problemas metodológicos, de modo a compreender a complexidade do campo dos estudos curriculares.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Teoria pós-crítica. Estruturalismo. Pós-estruturalismo. Estudos curriculares.

ABSTRACT

One of the most considerable discussions in education and pedagogy has been related to think about the interrelation between critical theory and post-critical theory. A comparable approach needs to be rooted in the structuralism and post-structuralism, especially when the discussion is centered in the social and personal dimensions. In this article I will analyze the past, the present and the future of the critical theory identifying some epistemological problems in order to understand the complexity of the curriculum studies field.

Keywords: Critical theory. Post-critical theory. Structuralism. Post-structuralism. Curriculum studies.

1 INTRODUÇÃO

Com origem conceptual no pensamento da escola de Frankfurt, e amplamente discutida na base de argumentos filosóficos, sobretudo a partir dos trabalhos de Horkheimer e Habermas, a teoria crítica abarca, hoje em dia, perspectivas muito diversas, dando origem a clivagens académicas, mais acentuadas ainda quando são utilizados conceitos identitários da pós-modernidade e do pós-estruturalismo.

Com este artigo, pretende-se contribuir para uma discussão da teoria (pós) crítica em torno dos estudos curriculares, argumentando-se que a análise das diferentes abordagens torna possível compreender a pluralidade de teorias, quase sempre apresentadas na dicotomia das análises e no reducionismo dos paradigmas. Não encontra, por isso, o leitor no texto uma linha cronológica do que tem sido a discussão teórica sobre o pensamento crítico, desde a década de 1930 até ao presente, nem tão pouco a constelação de autores associados às perspectivas (pós) críticas. Remete-se esse trabalho para a leitura de obras marcantes¹, procurando-se abordar no texto alguns métodos de análise da realidade social, na ligação entre o passado, o presente e o futuro.

São desenvolvidos no texto três pontos: 2. O sentido do passado da teoria crítica; 3. O presente da teoria pós-crítica; 4. O futuro da teoria (pós) crítica.

2 O SENTIDO DO PASSADO DA TEORIA CRÍTICA

No livro “Escritos sobre História”, Hobsbawm (2010) apresenta o passado como uma dimensão permanente da consciência humana, na qual cada um de nós está filiado, pela sua pertença a uma comunidade, seja ela de que ordem for, e dentro da qual vamos construindo sentidos de pertença em termos simbólicos, como reconhece Žižek (2006), ao falar de concepções normativas que estabelecem a relação entre o simbólico e o real. Atribuindo ao passado a recordação formalizada, a partir de muitas circunstâncias, Hobsbawm (2010) refere que a ideologia é um sistema de valores que pertence ao sector inflexível, o que não impede a flexibilidade e a abertura a novas perspectivas, já que “o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil no que se refere ao confronto com a transformação constante, mas assumindo uma forma nova”, ou seja, o passado é entendido “enquanto processo de se transformar no presente” (*ibid.*, p. 20). Tendo emergido nos princípios da Escola de Frankfurt (NOBRE, 2004; ASSOUN,1989), com argumentos, primeiro, da filosofia e

sociologia e, depois, da psicanálise e dos estudos culturais, a teoria crítica é um conceito histórico, cuja análise tem de ser feita nos princípios conceituais do estruturalismo e do pós-estruturalismo e nas dinâmicas sociais introduzidas por diversos conceitos, por exemplo, o da ideologia. Assim, “desde o início da teorização crítica em educação, ideologia tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, em geral, e a do currículo, em particular” (MOREIRA & TADEU DA SILVA, 1997, p. 21), acentuando-se a “difícil separação entre ciência e ideologia” (ESTRELA, 2011, p. 32).

Caminhando-se na busca deste seu sentido histórico, Horkheimer (2000, p. 51) contrapõe a teoria crítica à teoria tradicional a partir da interrogação - *Como se relaciona o pensamento crítico com a experiência?* – no intuito de lhe conferir uma configuração política, pois o que propõe é uma atividade teórica que, uma vez orientada para a emancipação, tenha por objetivo a transformação da totalidade social através da identificação de categorias dominantes. O pensamento crítico reconhece que toda a mudança, numa perspectiva de uma filosofia negativa², dado que prevalece a lógica de negação das estruturas existentes, não é tarefa de um só sujeito mas de sujeitos comprometidos com a construção do presente histórico. Com efeito, para Horkheimer (*ibid.*, p. 50), “a profissão do teórico crítico é a luta, a que pertence ao seu pensamento e não o pensamento como algo independente ou que possa ser separado da luta”, incutindo-lhe uma postura de agressividade: “a sua crítica é agressiva não só contra quem conscientemente faz a apologia do existente, bem como contra as tendências desviantes, conformistas ou utópicas que surgem nas suas próprias fileiras” (*ibid.*, p. 50).

O sentido histórico da teoria crítica representa, *grosso modo*, a problematização dos fatores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia e hegemonia como categorias principais do pensamento social, deixando de lado a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com os outros, em larga medida explorada pela pós-reconceptualização no campo dos estudos curriculares (GOODSON, 2001; PINAR, 2008; LEITE & PRECIOSA, 2012). O sentido do seu passado foi construído, por conseguinte, na base do método marxista – “o melhor método de que dispomos para analisar a história” (HOBSBAWN, 2010, p. 59) – e do método estruturalista, assim descrito por Foucault (1966, p. 221): “O estruturalismo não é um método novo, é a consciência desperta e inquieta do saber moderno”.

Os traços característicos da teoria crítica, na sua formulação inicial de uma teoria que se filia na explanação de que a verdade do conhecimento está ligada a interesses sociais,

muitos deles vinculados à pragmática e à tecnicidade dos saberes, tal como é formulado por Habermas (1979), quando distingue a teoria crítica da teoria prática e da teoria técnica, são identificados por Santos³ (1999a, p. 9), a partir destes três enunciados: “Primeiro, uma preocupação metodológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político ou económico. Segundo, uma concepção da sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...) Terceiro, um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social e que assim confere à teoria crítica uma aspiração utópica”.

Abraçado pelo estruturalismo, o pensamento crítico promove o “interesse emancipatório”, ou seja, a “autorreflexão orientada para a responsabilidade e autonomia” (HABERMAS, 1979, p. 149) dentro de estruturas, pois a realidade social “contém uma estrutura cuja compreensão requer a imagem teórica de decorrências radicalmente transformadoras e revolucionadoras de todas as condições culturais, estrutura que de modo nenhum pode ser dominada pelo procedimento das ciências naturais mais antigas, orientado para o registro de ocorrências repetidas” (HORKHEIMER, 2006, p.9).

A autonomia do sujeito estruturalista verifica-se na base de uma racionalidade das estruturas, cujas dinâmicas são analisadas a partir de conceitos-chave (classe, raça, género, ideologia, hegemonia...), em que a conscientização ocorre numa dimensão intersubjetiva (HABERMAS, 1979), já que “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração (FREIRE, 2006, p. 41) através do “diálogo crítico e libertador” (*ibid.*, p. 59). Por isso, aplicando-se à escola o método de análise estrutural, é possível identificar forças e poderes relacionados com a ação dos sujeitos, mergulhados em normas instituídas por grupos dominantes, tendo a teoria crítica o papel de transformar a realidade social e de desocultar os mecanismos da sua reprodução. Porém, não se trata de um sujeito que existe pela singularidade ou fora da “história real, com suas múltiplas estruturas a transcender o indivíduo” (HORKHEIMER, 2006, p. 14), na medida em que “Marx e Engels assumiram a dialética num sentido materialista. Mantiveram a convicção hegeliana da existência de estruturas e tendências supraindividuais e dinâmicas na evolução histórica, descartando, entretanto, a fé num poder espiritual independente, que atuaria na história” (*ibid.*, p. 17). Neste caso, e contrariamente ao que postula o existencialismo sartriano, “o sujeito, a consciência, vão apagar-se em proveito da regra, do código e da estrutura” (DOSSE, 2007, p. 33), instaurando uma subjetividade social, em que a história real transcende o sujeito,

aliás como defende Horkheimer (2006, p. 29): “Apesar de toda a diversidade dos interesses, o elemento subjetivo no conhecimento dos homens não é sua arbitrariedade, mas a participação de suas capacidades, sua educação, seu trabalho, em suma, de sua própria história, que deve ser compreendida em conexão com a história da sociedade”.

Numa síntese sobre as dificuldades em construir-se uma teoria crítica, Santos (1999b, p. 201) declara essa impossibilidade, sobretudo quando esta “concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe”, radicalizando-se a sua razoabilidade argumentativa em dinâmicas de conceitos que são essencialmente úteis no esclarecimento de uma dualidade, na qual o sujeito fica prisioneiro de estruturas, ao mesmo tempo que mantém a esperança e a utopia da sua transformação como um todo.

Porém, a teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais, políticas e económicas que legitimam o conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controlo, pelo que o currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico.

3 O PRESENTE DA TEORIA PÓS-CRÍTICA

Com as denominações pós-modernidade, pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, entre outras, afirma-se o presente da teoria pós-crítica, melhor dizendo, das teorias pós-críticas, se a classificação de Tadeu da Silva (2000) for mencionada⁴. Trata-se de uma diversidade de pressupostos conceptuais com o denominador comum da valorização da subjetividade (PINAR, 2006, 2007a; 2007b, 2008, 2011), do primado do pessoal em relação ao social (PINAR, 2010) e da descredibilização das metanarrativas (LYOTARD, 2006). Um outro ponto comum encontra-se na afirmação da identidade, diferença e emancipação como conceitos-chave (MAIA, 2011), definidores de tendências conceptuais que expressam quer a essência do sujeito, caso da fenomenologia husserliana, quer as individualidades que o caracterizam e cuja análise se faz pela desconstrução: “A desconstrução como método era outro nome para uma operação de tipo estruturalista, ou seja, transformar um texto complexo, desintricá-lo para o reduzir a legibilidades, a oposições, a disfuncionamentos” (DOSSE, 2007, p. 37).

Sendo heterogeneidade e pluralidade, sem centro de uma estrutura e sem hierarquias de análise, a identidade desconstrói-se pela diferença, palavra que Derrida (2001) escreve

foneticamente (*différance*) para expressar o vínculo do seu pensamento pós-estruturalista, mesmo que tal palavra esteja na esteira do pensamento seminal de Lyotard (2006), como reconhece Burbules (2003, p. 159): “Em parte, uma ênfase na diferença, e principalmente nas interpretações pós-estruturalistas da diferença, é expressão da desconfiança pós-moderna em relação às *metanarrativas* e discursos unificadores em geral”.

Daí que doravante os discursos estejam presentes nas análises que se fazem sobre o sujeito, deixando de ser perspectivado pelo critério do universal e passando a ser olhado pela identidade e diferença, melhor dito, pelas identidades e diferenças, mais múltiplas e plurais, se for considerado o pensamento de alteridade de Lacan (1998). Entretanto, muitos outros autores poderiam ser citados, sobretudo aqueles que a partir dos estudos culturais, ou estudos de gênero, ou de outros campos teóricos, caso da filosofia, literatura, antropologia e sociologia, fazem a “rutura com o paradigma crítico”, renunciando “à postura denunciadora” e começando “a escutar os atores” (DOSSE, 2007, p. 18), sendo que sujeito pós-moderno “é o resultado do cruzamento dessas múltiplas dinâmicas e das múltiplas culturas que o contêm” (TADEU DA SILVA, 1999, p. 195).

A formação da identidade e da subjetividade são categorias dominantes na teoria pós-crítica, onde não existe uma certeza absoluta, “mas simplesmente ideias que não podem ser fixadas como *verdades*” (SALIH, 2012, p. 13) e que apenas podem ser analisadas “em contextos históricos e discursivos específicos” (*ibid.*, p. 15). Nas palavras de Foucault (2011), o sujeito “cuida de si mesmo”⁵, no reconhecimento do seu déficit de instrução, ainda que neste processo sejam criadas as tecnologias de docilização do corpo e da mente, institucionalizadas pela escola, a par do hospital e da prisão (FOUCAULT, 1975).

As teorias pós-críticas divergem de forma significativa do pensamento crítico no entendimento da noção de emancipação. Partindo da tipologia proposta por Laclau (2004), Maia (2011) refere que o entendimento pós-crítico de emancipação distancia-se de uma visão totalizante e estável, portadora de uma oposição radical, mantendo, no entanto, uma operacionalidade social e uma produtividade política, sendo que a emancipação, no dizer de Santos (1999b), é um pensamento de rebeldia. Para Lyotard, (2006, p. 23), como escreveu no livro *A condição pós-moderna*, publicado em 1979, havia então o “perigo de o modelo crítico se reduzir a uma utopia, a uma esperança quando centrada na radicalidade da luta de classes como pilar social do princípio da divisão”.

Sustentar-se-á, assim, que a emancipação é muito mais do que a atitude reativa, que muitos autores críticos evidenciam nos seus escritos (PACHECO, 2000; 2005; 2009), para

se tornar numa fabricação de possibilidades e impossibilidades, bem como no reconhecimento da heterogeneidade, mediante o que Foucault (2010) apelida de lógica da estratégia, em vez da lógica da dialética, sendo esta “uma lógica que faz jogarem termos contraditórios num elemento do homogêneo (*ibid.*, p. 21), e aquela tendo “por função estabelecer quais as conexões possíveis em termos díspares e que continuam a ser díspares. A lógica da estratégia é a lógica da conexão do heterogêneo e não a lógica da homogeneização do contraditório” (*ibid.*, p. 21).

Sem que deixe de reconhecer na emancipação o lado social, de natureza política, sobretudo na contestação e denúncia de realidades sociais opressoras (FREIRE, 2006), o seu significado, explorado nas teorias pós-críticas, é marcadamente pessoal, contribuindo “para abrir novos espaços possíveis para a ação humana, em particular à ação do (a)s mais dominado(a)s” (CORCUFF, 2011, p. 190) e rejeitando o destino de menorização e esquecimento que lhe o estruturalismo lhe trouxera. Todavia, os estruturalistas, caso de Dosse (2007, p. 27), afirmam que o sujeito “ressurge na sua figura narcisista contrária às ciências sociais”.

Das discussões anteriormente referidas com forte impacto no campo dos estudos curriculares é de destacar “o abandono das grandes narrativas; a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; a rejeição da ideia de utopia; a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; a visão de que todo o discurso está saturado de poder; a celebração da diferença” (MOREIRA, 2000, p. 10). Contestando estes pressupostos, que estão na base do relativismo do conhecimento, Young (2010, p. 73) argumenta que, “ao reduzir o conhecimento a pontos de vista particulares, o pós-modernismo segue uma lógica redutora que polariza o conhecimento dominante contra as vozes ausentes ou silenciosas que este exclui”, defendendo, conseqüentemente, uma abordagem realista do conhecimento, já que “o conhecimento tem características que são independentes do contexto” (*ibid.*, p. 138). Com os pressupostos da abordagem realista, o pensamento curricular segue parâmetros consensualmente definidos em torno de registos universais, perspetivando-se em formas de análise crítica de práticas curriculares centradas no conhecimento do quotidiano (PRIESTLEY, 2011).

4 O FUTURO DA TEORIA (PÓS) CRÍTICA

Perante os pós, a introdução de quase infinitas multiplicidades, naquilo que o sujeito é e pode ser, em termos da sua singularidade e subjetividade, tem conduzido a uma fragmentação dos estudos curriculares, mantendo bem presente a sua crise identitária em termos teóricos (PACHECO, 2012; PACHECO & SEABRA, 2013). Neste caso, faz sentido perspetivar as abordagens crítica e pós-crítica a partir de uma mesma análise categorial?

Como não há resposta possível, já que a discussão em torno do relativismo e do universalismo se tem revelado antagónica, o caminho possível encontra-se na consideração do que são os princípios básicos das teorizações crítica e pós-crítica, principalmente quando referem uma atitude de distanciamento ao que existe como realidades existentes, sendo que “a reconstrução social e subjetiva não pode ocorrer sem conhecimento académico” (PINAR, 2008, p. 502), mesmo que este autor perfilhe que “uma teoria pós-crítica, integrando uma pluralidade de teorias, nos estudos curriculares contemporâneos buscará a compreensibilidade do conhecimento, orientado para a “reconstrução do significado social e subjetivo” (*ibid.*, p. 502).

Se a teoria pós-crítica joga muito mais na “dimensão intrasubjetiva, isto é, a pluralidade das identidades que constituem um mesmo indivíduo e suas personalidades múltiplas” (CORCUFF, 2001, p. 25) do que na dimensão intersubjetiva, ou da relação entre indivíduos ao nível da realidade social, a discussão adquire centralidade radical em torno do não universal, em que “a dificuldade de pensar o tempo está ligada à superabundância de acontecimentos do mundo contemporâneo” (AUGÉ, 2006, p. 29), afirmando-se, desse modo, “os não-lugares como os espaços da sobremodernidade que só conhece indivíduos, mas estes não são identificados, socializados e localizados (*ibid.*, p. 93).

Este arquétipo do viajante introduz a relativização do tempo e estabelece uma nova perspetiva relativamente ao lugar do sujeito na sociedade, embora, para Horkheimer (2006, p. 46), e conseqüentemente para a teoria crítica, “o tempo é (...) meramente uma condição subjetiva das nossas percepções humanas (...), e como tal, fora do sujeito, nada é”. É nesta situação dilemática da relação entre o universal e o relativo, sem que seja necessário introduzir uma análise excludente, que Foucault (2010, p. 27) propõe como método a redução historicista: “Por outras palavras, em vez de partir dos universais para deles fenómenos concretos, ou em vez de partir dos universais como grelhas de inteligibilidade para algumas práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas e, de certa maneira, passar os universais para a grelha dessas práticas (...). O historicismo parte do universal e

passa-o, de certa forma, pelo ralador da história. O meu problema é precisamente o contrário (...) não interrogar os universais utilizando a história como método crítico, mas a partir da decisão da inexistência dos universais para saber que história se pode fazer”.

É nesta análise de desconstrução que a abordagem pós-crítica mais se afasta da teorização crítica, pois esta, pelo peso das ideias marxistas, nega a existência de um relativismo, situando o sujeito numa teia de relações sociais, fortemente estruturantes, da qual dificilmente se pode libertar. O relativismo pedagógico, na qual se integram o multiculturalismo e a teoria do professor reflexivo, entre outras abordagens, é considerado, por Duarte (2011, p. 245), uma pedagogia negativista, na medida em que são negadas “as formas clássicas de educação escolar”, conduzindo, assim, a “uma ausência de referências para a definição do que ensinar nas escolas às novas gerações” (*Ibid.*, p. 247). No mesmo plano de argumentação de Young (2010), que defende a supremacia do conhecimento teórico sobre o conhecimento do quotidiano – e para Alves e Oliveira (2012, p. 67), “cada situação cotidiana é sempre única e, portanto, exceção às regras predefinidas” - Duarte (2011, p. 247) é crítico quando se argumenta que “o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares”, alertando para a fragmentação e insolvência do currículo: “Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos, ou o currículo escolar é dissolvido, e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas nas quais estão inseridos alunos?” (*ibid.*, p. 247).

Porque o pós-estruturalismo, suportado pelas teorias pós-marxistas (GOLDSTEIN, 2005) e por uma pluralidade de abordagens que proclamam o regresso do sujeito pela sua subjetividade, tem argumentos válidos para a valorização do pessoal face ao social, Žižek (2006, p. 59) escreve que “a universalidade – um espaço partilhado de compreensão entre as diferentes culturas – deveria ser concebida como uma tarefa infinita de tradução, um trabalho constante de reelaboração da nossa posição particular”⁶. Esta ideia Žižek é consonante com a posição de Adorno e Horkheimer, (1985, p. 205), para quem a “luta contra os conceitos universais não tem sentido. Mas isso não nos diz o que pensar da dignidade do universal. O que é comum a muitos indivíduos, ou o que reaparece no indivíduo, não precisa absolutamente de ser mais estável, mais eterno, mais profundo que o particular”. Se a teoria crítica, segundo (LYOTARD, 2006, p. 22) deve estar em condições de escapar ao destino da teoria tradicional - o da “programação do todo social como um simples instrumento de otimização das *performances*” - qual o caminho da teoria pós-crítica?

Defendo neste texto, e recorrendo a ideias de alguns dos seus autores fundacionais, que teoria crítica e teoria pós-crítica, ou as pluralidades teóricas que as caracterizam, seguem um mesmo caminho, bifurcando significativamente no modo como se entende a valorização do social e do pessoal. Têm em comum, é certo, a contestação de um “mundo administrado” (HORKHEIMER, 2006, p.4), em que se tem uma consciência crítica da educação nas escolas, de uma “perspetiva de um vasto mercado de competências operacionais” (LYOTARD, 2006, p. 93) e de lógicas de *accountability* (STEINER-KHAMASI & WALDOW, 2012).

Deste modo, o sujeito em sociedade é configurado por práticas de racionalidades (pós) burocráticas, em que a sua identidade é marcada tanto pela homogeneização de padrões referenciais, quanto pela avaliação, que para Gil (2009, p. 25), é uma forma concreta de subjetivação, através de “um método universal de identidades necessárias à modernização”. Os seus efeitos são diversos, especialmente quando “o ser homem mede-se pela sua posição nas escalas das *performances* a que incessantemente é submetido” (*ibid.*, p. 52). Voltar, ainda, à teoria crítica é reconhecer um pensamento que não traga a “indiferença pelo indivíduo”, sendo que o “princípio da racionalidade económica” continua a “remodelar tanto a empresa quanto os homens” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 189).

O papel da teoria, seja crítica ou seja pós-crítica, é a de um esclarecimento, no sentido filosófico kantiano, de uma crítica. Em resposta à questão *O que é a crítica?*, Foucault (1990, pp. 1-2⁷) responde: “Seria preciso tentar manter alguns propósitos em torno desse projeto que não cessa de se formar, de se prolongar, de renascer nos confins da filosofia, sempre próximo dela, sempre contra ela, às suas custas, na direção de uma filosofia por vir (...), uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também, e que se poderia chamar, digamos, de atitude crítica”.

Descrevendo-a como uma virtude geral, Foucault (*ibid.*, p.2) afirma que a atitude crítica é “o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade” (*ibid.*, p. 5).

E para esta verdade não existe qualquer receita, como sublinha (HORKHEIMER, 2006, p. 1): “Tirar consequências da teoria crítica para atuar politicamente é o anseio daqueles que pensam com seriedade; no entanto, não existe uma receita geral, salvo a necessidade de compreender a própria responsabilidade”, tornando-se urgente voltar aos primórdios da escola de Frankfurt, em que a teoria crítica é um pensamento esclarecedor, sem estar prisioneiro de dominação cega, em que o desencantamento da realidade social é feito a partir do saber, que não é nem imaginação, nem utopia, nem esperança irrealizável.

5 CONCLUSÃO

Para o poeta andaluz António Machado (1875-1939), a essência do sujeito está no caminho que percorre, fazendo-se caminho a andar. Porque o caminho pode estar nos sulcos do mar, a crítica, mesma na sua forma de utopia, é uma atitude que exige um esclarecimento permanente na construção de análises alternativas à realidade social, recuperando a atitude reflexiva das ideias fenomenologistas (RAFFERTY, 2011) e incorporando a natureza de alternativa social da escola de Frankfurt, cujo problema consistia “em determinar qual seria a nova racionalidade que poderia ser definida de maneira a anular a irracionalidade económica” (FOUCAULT, 2010, pp. 143-144).

Embora a crítica, como se pode sustentar a partir dos argumentos de Hobsbawm (2010), seja um processo reflexivo sobre o passado como uma dimensão permanente da consciência humana, a sua condição de rebeldia (SANTOS, 1999b) joga-se na projeção do futuro, para que se torne possível ultrapassar as lógicas coercivas do presente. Em tempos em que a racionalidade económica se torna cada vez mais omnipresente e legitimadora de políticas, processos e práticas de educação e formação homogêneas, e consequentemente de propostas curriculares estandardizadas em resultados, a teoria (pós) crítica torna-se pertinente se recuperar o pensamento weberiano, contrário ao pensamento marxista, que esteve na base da escola de Frankfurt, tal como reconhece Foucault (2010, p. 143): “Se Marx tentou definir e analisar aquilo a que se poderia chamar a lógica contraditória do capital, o problema de Max Weber, que ele introduziu simultaneamente na reflexão sociológica, na reflexão económica e na reflexão política alemã, não é tanto o da lógica contraditória do capital, antes o problema da racionalidade irracional da sociedade capitalista”.

Quer dizer, assim, que a teoria (pós) crítica tem presentemente a tarefa de, no caso das práticas curriculares, analisar de que modo a racionalidade irracional da lógica de mercado induz a ações concordantes com a racionalidade tyleriana e deslegitima o papel do sujeito e da diferença ligada à subjetividade. Para isso, é possível reconhecer a existência de uma abordagem curricular de mercado, cuja análise necessita de ser pensada a partir de pressupostos muito diversos, pois as orientações administrativas e políticas têm revelado o primado do económico e social sobre o pessoal. Este é um desafio que este artigo acaba de fortalecer.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Ensinar e aprender/”aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, J. C. ; ALVES; N. (Org.), **Temas de pedagogia**. Diálogos entre didática e currículo, São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 61-73.
- ASSOUN, Paul-Laurent. **A escola de Frankfurt**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares**. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Lisboa: Graus Editora, 2005.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. IN: GARCIA, R. L.; MOREIRA. A. F. (Org.), **Currículo na contemporaneidade**. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 159-188.
- CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias**. Construções da realidade social. São Paulo: EDUSC, 2001.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DOSSE, François. **História do estruturalismo**. São Paulo: EDUSC, Vol. I e II, 2007.
- DUARTE, Newton. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: TORRIGLIA. P.L. *et al* (Org.), **Currículo: teorias e métodos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 245-256.
- ESTRELA, Maria Teresa. Complexidade da epistemologia do currículo. IN: LEITE, C., PACHECO, J. A., MOREIRA, A. F.; MOURAZ, A. (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011, p. 29-36.
- FOUCAULT, Michael (1975). **Les mots et les choses**. Une archéologie des sciences humaines. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, Michael. **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard, 1975.
- FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, v.82, n.2, p. 35- 63, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Editora VMF Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOLDSTEIN, Philip (2005). **Post-marxist theory**. An introduction. Albany: State University of New York Press.

- GIL, José. Gil. *Em busca da identidade*. O desnorte. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
- GOODSON, Ivor. **Currículo em mudança**. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.
- HABERMAS, Jurgen. **Connaissance et intérêt**. Paris: Gallimarde, 1979.
- HOBBSAWM, Eric. **Escritos sobre história**. Lisboa: Relógio D'Água, 2010.
- HORKHEIMER, Max (2006). **Teoria crítica**. São Paulo: Editora Perspectiva.
- KRIDEL, Craig. *Encyclopedia of curriculum studies*: London: Sage, 2010.
- LACLAN, Jacques (1998). **Escritos**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipation (s)**. London: Verso, 2007.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (2012). Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry** v. 9, n.2, p. 35-50. Disponível em <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>, Acessado em: 24 de janeiro de 2013.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 2006.
- MAIA, Angélica (2011). Dimensões da emancipação em abordagens críticas e pós-críticas de currículo. **Revista e-curriculum**, v.9, n. 2, p.1-19, 2011.
- MOREIRA, António Flávio. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. (Org.), **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus Editora, 2000, p. 9-28,
- MOREIRA, António Flávio; TADEU DA SILVA, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (Org.), **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 7-38.
- NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados. **Revista e-curriculum**, v. 9, n- 2, p.1-21, 2012.
- PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: as contradições (e dilemas) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n.3, p. 49-71, 2000.
- PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares**: Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo*: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2006.

PACHECO, José Augusto (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137, p. 383-400, 2009.

PACHECO, J.A. Curriculum Studies: what is the field today? **Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies**, v. 8, n.1. p. 1-25, 2012.

PACHECO, J. A.; SEABRA, F. S. Curriculum field in Portugal: Emergence, research, and Europeanization. IN: PINAR, W.; AUTIO, T. (Org.). **International handbook of curriculum research**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2013.

PINAR, William F. **The synoptic text today and other essays: Curriculum Development after Reconceptualization**. New York: Peter Lang, 2006.

PINAR, William F. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007a.

PINAR, William F. **Intellectual advancement through disciplinarily; verticality and horizontality in curriculum studies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007b.

PINAR, William, F. Curriculum Theory since 1950, Crisis, Reconceptualization, Internationalization. In: CONNELLY, M., FANG, H.; PHILLION, J. (Eds.). **The Sage handbook of curriculum and instruction**. Los Angeles: Sage, 2008, p. 491-513.

PINAR, W. F. **The character of curriculum studies**. Bildung, currere, and the recurring of the subject. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

PINAR, William F. The primacy of the particular. IN: Malewski, E. (Ed.), **Curriculum studies handbook: The next moment**. New York: Routledge, 2010, p. 143-152.

PRIESTLEY, Mark, Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. **Pedagogy, Culture and Society**, v. 19, n.2, p. 221-237, 2011.

RAFFERTY, Patricia. The confluence of curriculum theory and the phenomenological for the critical pedagogy. **Scholar-Practitioner Quarterly**, v.5, n.4,p. 385-393, 2011.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Palavras de abertura. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 7-11, 1999a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir a teoria crítica?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54, p. 197-215, 1999b

STEINER-KHAMASI, Gita, & WALDOW, Florian (Eds.), **World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education**. London: Routledge, 2012, pp. 21-40

TADEU DA SILVA, Tomaz. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. IN: TADEU DA SILVA; T. MOREIRA, A. F. (Org.), **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 184-202.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Teorias do currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

TORRES, José Alberto. Teoria crítica e sociologia Política da educação. IN: TORRES, C. A. (Org.), **Teoria crítica e sociologia política da educação**. S. Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 103-144.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

ŽIŽEK, Slavoj. **A subjetividade por vir**. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

ŽIŽEK, Slavoj. **O sujeito incómodo**. O centro ausente da ontologia política. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

Notas:

¹ Para além da leitura de textos seminais de Geoff Whitty, Joe Kincheloe, Paulo Ferire, Michael Apple, Henry Giroux, Peter Maclaren e William Pinar, Cf. os seguintes marcadores da *Encyclopedia of Curriculum Studies*, editada por Craig Kridel, em 2010: *Critical Pedagogy; Critical Praxis; Critical Race Feminism; Critical Race Theory; Critical Theory-Curriculum Ideology, Critical Theory Research; Cultural Identities; Curriculum Discourses*.

² Cf. José Alberto Torres, *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*, 2003, p. 109: “os conceitos de contradição, dialética, exploração, dominação e legitimação são decisivos no arsenal da teoria crítica e do neo-marxismo”.

³ Cf. Inês Barbosa Oliveira, *Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados*, 2012.

⁴ Esta classificação baseia-se na classificação de Horkheimer, identificando Tomaz da Silva as teorias tradicionalistas, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. No livro *Currículo: teoria e práxis*, 2006, identificámos as diferentes abordagens conceptuais em torno da teorização curricular, com destaque para o impacto das ideias de Habermas nos estudos curriculares.

⁵ Para Michael Foucault, *A hermenêutica do sujeito*, 2011, p. 9, “o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência”, sendo, deste modo, “uma atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo” (*ibid.*, p. 11).

⁶ Num outro texto, Slavoj Žižek, *O sujeito incómodo. O centro ausente da ontologia política*, 2009, utiliza as noções de universalidade concreta e universalidade abstrata, sendo que a primeira corresponde à aceitação da universalidade neutra do *cogito* cartesiano e a segunda diz respeito ao universal vazio, contingente e particular de Laclau.

⁷ Tradução de Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento, da UNESP.