

“Pós-criticismo” ou atualização da teoria crítica?: do currículo “pós-moderno” e híbrido ao currículo crítico

Júlio César MAIAⁱ

Michele Silva SACARDOⁱⁱ

Resumo

Do conflito originado por tendências curriculares aliadas ao “discurso pós-moderno”, cuja hegemonia aponta para o esgotamento da teoria crítica do currículo, a presente investigação bibliográfica sustenta sua relevância científica. Assume, para tanto, o objetivo de debater e analisar a importância da retomada das teorias críticas no entorno dos estudos curriculares: assinala, desse pressuposto, a desarmonia entre tendências aliadas ao “discurso pós-moderno” e suscita, como esforço de síntese conclusivo, reflexões interessadas na crítica das teorias “pós-críticas” e híbridas do currículo (a partir das ideias de Tomaz Tadeu da Silva [1948-atual], Peter McLaren [1948-atual] e Antonio Flavio Barbosa Moreira [1945-atual]), bem como na recuperação da singularidade das reflexões críticas ao campo do currículo (sob a mira dos estudos de Michael Young [1935?-atual]).

Palavras-chave: currículo; teorias pós-críticas do currículo; teorias híbridas do currículo; teorias críticas do currículo.

*“Post-criticism” or critical theory updating?:
from “post-modern” and hybrid curriculum to critical curriculum*

Abstract

From the conflict of curriculum trends associated with the “postmodern discourse”, whose hegemony indicates the critical curriculum theory exhaustion, this bibliographic study presents its scientific relevance. It aims to debate and analyze the importance of the critical theories resumption around curriculum studies. Presents the disharmony between tendencies allied to the “postmodern discourse” and shows, as a conclusive synthesis effort, reflections interested in the criticism of the “post-critical” and hybrid curriculum theories (based on the Tomaz Tadeu da Silva [1948- current], Peter McLaren [1948-current] and Antonio Flavio Barbosa Moreira [1945-current] ideas), as well in recovering the critical reflections particularity in the curriculum field (under the Michael Young's studies [1935?-current]).

Keywords: curriculum; post-critical curriculum theories; hybrid curriculum theories; critical curriculum theories.

¿“Post-crítica” o actualización de la teoría crítica?:

ⁱ Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ), 2021. Doutorado (em andamento) em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: jcesarm@outlook.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7162-2136>.

ⁱⁱ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2012. Docente nos cursos de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). E-mail: smichele@ufj.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4193-3766>.

del currículo “post-moderno” e híbrido al currículo crítico

Resumen

A partir del conflicto provocado por las tendencias curriculares combinado con el “discurso posmoderno”, cuya hegemonía apunta al agotamiento de la teoría crítica del currículo, la presente investigación bibliográfica sustenta su relevancia científica. Por tanto, asume el objetivo de debatir y analizar la importancia de la reanudación de las teorías críticas en el contexto de los estudios curriculares: señala, desde este supuesto, la desarmonía entre tendencias aliadas al “discurso posmoderno” y plantea, como esfuerzo de síntesis, reflexiones interesadas en la crítica de las teorías curriculares “pos críticas” e híbridas (basadas en las ideas de Tomaz Tadeu da Silva [1948-actual], Peter McLaren [1948-actual] y Antonio Flavio Barbosa Moreira [1945-actual]), así como en la recuperación de la singularidad de las reflexiones críticas en el campo del currículum (en el ámbito de los estudios de Michael Young [1935? -actual]).

Palabras clave: *currículo; teorías curriculares pos críticas; teorías híbridas del currículo; teorías críticas del currículo.*

1 INTRODUÇÃO

Os estudos referentes ao papel curricular, desde a chegada das reformas educacionais neoliberais, têm fomentado debates sobre diversidade cultural, valorização da subjetividade, pluralismo de ideias, reivindicações de gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião etc.: é desse sentido que esse papel tende, esclarece Moreira (2012b), a incorporar o “discurso pós-moderno” e, por conseguinte, reiterar o suposto estado de “obsolescência da ‘razão moderna’”.

Das características referidas ao denominado currículo “pós-crítico” Moreira (2012b) destaca: (i) o rebaixamento da tradição filosófica e científica ocidental moderna, acusando-a de tão somente conceder ao processo educativo interesses associados aos grupos sociais dominantes; (ii) a recriminação da identificação moderna da “cultura de massa” (em contrapartida, a aproximação desse termo com o enfrentamento do etnocentrismo cultural); (iii) o desacato à tendência moderna de aproximar o papel do componente educacional da conscientização (e em resposta à designação das qualidades parcialidade e incompletude à consciência, enxergando-a imprópria ao *status* de totalidade); (iv) a refutação das metanarrativas e da minimização (e erradicação) das diferenças por meio da crença na universalidade da cultura (e em réplica à defesa da coabitação de narrativas e minimização das diferenças pelo caminho da “celebração das diferenças” e equivalência de direitos e espaços); etc.

Para Lopes e Macedo (2011), as características referendadas pelas teorias “pós-críticas” têm se concentrado em explicar o currículo como um esquema que, ao afirmar a pluralidade cultural, nega a diferença (e supostamente combate as injustiças sociais): no entanto, assinala Ribeiro (2016), a ideia postulada sobre o termo “pós-crítico” pressupõe a completa superação das teorias críticas do currículo, o que não é consenso entre autores que se utilizam de um acervo teórico centrado no “discurso pós-moderno” para “atualização” ou “formulação” de suas ideias.

Vale deixar claro que as teorias “pós-críticas” do currículo desacatam toda e qualquer característica referenciada pelas teorias críticas curriculares: assim sendo, qualquer tentativa que se prontifique à defesa de pontos de encontro entre ambas as teorias não deve ser enquadrada em nenhuma das nomenclaturas. Lopes e Macedo (2010) denominam “modelos híbridos” os grupos que se propõem a articular teorias críticas e “pós-críticas” do currículo.

Tal confusão entre as teorias que se dizem “pós-críticas”, as teorias críticas e ainda outras que garantem pontos de encontro entre ambas as anteriores (teorias híbridas) é parte da complexa conjuntura formada da difusão do “discurso pós-moderno” sobre o campo curricular desde a década de 1990. Tal complexidade se eleva na medida em que o aprofundamento de cada um desses grupos constata ainda quadros internos de conflitos, isto é, constituem subgrupos que, ao tempo em que carregam afinidade parcial ou radical (ou negação parcial ou radical) das influências remetidas do “discurso pós-moderno”, divergem noutros tantos aspectos e características particulares.

Da objeção à desarmonia de tendências curriculares apregoadas ao “discurso pós-moderno”, cuja hegemonia tem apontado para “o fim” da teoria crítica do currículo, é que a presente investigação, de delineamento bibliográfico, tem conferida sua relevância. Vale, inicialmente, indagar: em que medida as “teorias pós-críticas” e híbridas do currículo, respectivamente a partir do fomento ao multiculturalismo e à centralidade do conhecimento escolar, servindo-se da prerrogativa do “discurso pós-moderno”, têm enaltecido projetos de educação e sociedade que sirvam às relações capitalistas de produção e aos interesses dos grupos sociais dominantes? Em que medida ilustram a reafirmação do processo hegemônico burguês?

Vale assumir, disso posto, o objetivo da presente investigação: debater e analisar a importância da retomada das teorias críticas curriculares. Para tanto, cabe apreender – como ensina o método dialético ao sinalizar o respectivo movimento de análise, abstração e síntese –, de um ponto de partida capaz de assinalar a referida desarmonia entre tendências aliadas ao “discurso pós-moderno”, um ponto de chegada (ou esforço de síntese) que refute a hegemonia das teorias “pós-críticas” e híbridas do currículo e tão logo recupere a singularidade das reflexões críticas ao campo do currículo.

Noutros termos, vale pontuar que objetiva apreender, no compasso dialético da abstração e síntese, um ponto de partida capaz de assinalar a referida desarmonia entre tendências aliadas ao “discurso pós-moderno”: tal ponto demarca as seções 2 e 3, respectivamente interessadas em ilustrar o conflito entre teorias “pós-críticas” e híbridas do currículo a partir das ideias de T. T. da Silva, P. McLaren e A. F. B. Moreira. Em seguida, no ponto de chegada (ou esforço de síntese), refuta a hegemonia das teorias “pós-críticas” e híbridas do currículo a partir da recuperação de reflexões críticas, viabilizada pelos estudos de M. Young, ao campo do currículo.

2 PONTO DE PARTIDA: SALDO HEGEMÔNICO DAS TEORIAS CURRICULARES “PÓS-CRÍTICAS” E O IMPASSE DO “DISCURSO PÓS-MODERNO”

Ainda que haja coabitação de teorias curriculares diversas, avalia Ribeiro (2019), o protagonismo de teorias “pós-críticas” no entorno da superação das teorias críticas e a inviabilização das teorias híbridas parecem persistir. O acato ao “discurso pós-moderno”, com base nas teorias “pós-críticas” ou híbridas do currículo, ocorre a partir da problematização da universalidade da cultura humana, da desconfiança das metanarrativas e da crítica à “razão moderna”, isto é, ao conhecimento universal (ou saber objetivo): é nesse sentido que se verifica, como o fizeram Moreira (2010) e Ribeiro (2017), a secundarização do conhecimento escolar nos debates curriculares em detrimento da temática cultural.

Tanto é notório o acato do “discurso pós-moderno” pelos estudos curriculares que até mesmo a crítica projetada pelas tendências híbridas sobre as “pós-críticas”, ao partir da secundarização do conhecimento escolar em detrimento da temática cultural, concede à noção

de cultura a mesma posição assumida pelas tendências “pós-críticas”, qual seja: ferramenta representativa de diferenças sobre a qual o ideal de justiça social engrandece. A tese da universalidade da cultura, acordada pela ampla maioria das tendências curriculares críticas na década de 1980, a partir da capacidade de organização dos grupos sociais subalternos no entorno de um projeto de emancipação coletiva, vê-se inviabilizada.

Se antes o movimento crítico dos estudos curriculares conferia ao “determinismo econômico” um engodo, na medida em que desconsiderava os organismos culturais na formação de processos hegemônicos e, tão logo, depositava sobre a concepção de ideologia tão somente os interesses dos grupos sociais dominantes, na atual conjuntura o engodo é direcionado à deturpação da noção de cultura no entorno da consolidação de processos hegemônicos que consigam subverter o projeto burguês de sociabilidade.

O “discurso pós-moderno”, ao influenciar os estudos curriculares, tenciona o conceito de cultura até então consagrado: não pode ser pensado como via de consolidação hegemônica e desfiguração do projeto burguês de sociabilidade, tendo em vista a própria noção de hegemonia, por parte dessa “nova guinada teórica”, carecer de sentido junto de toda metanarrativa que venha notabilizar “sentidos universais”. A universalidade cultural, isto é, o papel dos organismos culturais na conscientização coletiva visando à emancipação dos grupos sociais subalternos, parece impossível de sustentar com a incidência do “discurso pós-moderno”, que, no limiar da década de 1980, encontrava forças no movimento de ascensão do “ideário pedagógico neoliberal” e suas reformas educativas movidas pelas experiências nacionais durante as décadas subsequentes.

A concepção de cultura toma forma, no limite, de ferramenta representativa de expressões singulares dos grupos sociais subalternos (fundamenta-se na defesa do “relativismo subjetivista”): a crítica pela via da elevação cultural e consolidação hegemônica desses grupos tende a ser obstruída, fazendo emergir de seu significado de emancipação um torpor de conformismo social tão rente e favorável ao individualismo liberal, demonstra Duarte (2011), a ponto de negligenciar completamente a influência do “determinismo economicista” sobre o componente educacional (e sobre o papel do currículo).

Tal negligência leva as teorias “pós-críticas” e híbridas do currículo a se eximirem de enxergar a influência das relações sociais sobre esse componente e dilapidarem o sentido

dialético zelado pelas teorias críticas no entorno dessa influência: tão somente cabe ao componente educacional, para as teorias “pós-críticas” e híbridas, representar os signos culturais dos grupos sociais subalternos e, a partir disso, influenciar as relações sociais considerando a afirmação de diferenças e minimização de injustiças, preconceitos e desigualdades.

Insistem no equívoco da conformação da cultura como via plena de transformação social: ao não acatarem a influência das relações sociais sobre o componente educacional, não conseguem (tampouco almejam) notabilizar uma posição contra-hegemônica. Não se permitem criticar o papel de reprodução das relações sociais adotado pela escola capitalista e avançar nessa crítica por meio do fortalecimento da cultura e transgressão do projeto hegemônico burguês (“elevação cultural das massas” na acepção gramsciana). Logo, conciliam-se com o lema “aprender a aprender” e com o fortalecimento do “ideário pedagógico neoliberal”.

De tal forma verifica-se, assegura Ribeiro (2016, p. 286), o protagonismo teórico “pós-crítico” dos estudos curriculares: quadro em que “Autores tidos como críticos [...] têm [...] acolhido diversas contribuições pós-modernas no tocante à problematização da universalidade do conhecimento, desconfiança em relação a algumas metanarrativas, questionamento da ideia de verdade e de racionalidade plena” etc.

Ao mesmo tempo que persiste o limite da insurgência de teorias que resgatem o sentido da universalidade da cultura, tem sido ofuscada a centralidade do tema da universalidade do conhecimento no eixo dos debates curriculares e da “esfera cultural” como ferramenta de reafirmação hegemônica. O produto desse influxo se manifesta na aproximação da “esfera cultural”, tão logo da noção de conhecimento, das pautas individualistas celebradas pelo “discurso pós-moderno” e pela prerrogativa neoliberal.

2.1 Pedagogia multiculturalista como expressão “pós-crítica” das teorias do currículo: a particularidade dos estudos de T. T. Silva

A pedagogia multiculturalista, hegemonicamente assegurada pelos estudos curriculares, posiciona-se como defensora do “relativismo cultural” e passa a conceder ao lema “aprender a aprender” salvo-conduto para o “discurso pós-moderno”. Para Duarte (2010, p. 43), “O

multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo”.

Um teórico que tem representado as teorias “pós-críticas” do currículo e lançado luz sobre a pedagogia multiculturalista é T. T. Silva. Sua defesa das teorias “pós-críticas” desenvolve-se de forma progressiva e alcança auge na altura final da década de 1990¹. Naquele ínterim, passa a defender que toda característica associada ao movimento teórico crítico do currículo se encontra em vias de ultrapassagem e tão logo impossibilitada de contribuir com as recentes inquietações e problematizações incrustadas nesse campo de estudo.

Desde então, Silva (2017, p. 115) busca esclarecer como o “discurso pós-moderno” constitui, “[...] de certa forma, [...] uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica”, cujo produto imediato pressupõe a eliminação de sua pretensão emancipatória, centralizada na consolidação de um novo processo hegemônico a partir da destituição do projeto burguês de sociabilidade.

Silva (2000, p. 13) esclarece, ao afirmar que o “O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda”, a radicalidade de sua tese. Para o autor, na mesma direção em que o “sujeito moderno”, centrado numa concepção racional de tradição iluminista, dilui-se na forma de “expressão de poder” (afirmando-se por meio de um sistema linguístico e dando vazão ao “relativismo subjetivista”), também se verificam o “esgotamento da teoria crítica do currículo” e, por conseguinte, a influência do “discurso pós-moderno” sobre o componente educacional.

Para Silva (2001), são as “expressões de poder”, construídas por meio da linguagem, responsáveis pela afirmação dos diversos sentidos culturais. O papel curricular, por sua vez, tende a ser entendido como espaço representativo das “relações de poder”, isto é, espaço de afirmação da diversidade cultural e negação das relações de injustiça por meio da incorporação de múltiplos sistemas de linguagem. Ao teórico, portanto, deve ser descartada a noção de transformação social pela via da conscientização coletiva: sustenta Silva (2000, p. 13) que “[...] 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”.

Disso cabe notar como T. T. Silva, além de cometer o equívoco de não acompanhar o “amadurecimento” das teorias críticas do currículo, vê-se totalmente influenciado pelo pessimismo do “discurso pós-moderno”: não consegue compreender a centralidade posta sobre a tese da “elevação cultural das massas” na destituição do projeto hegemônico burguês, nem sequer toma ciência do quanto o “discurso pós-moderno”, e toda a defesa do “relativismo subjetivista”, da crença na representação cultural sob forma de “expressão de poder” (ou sistemas de linguagem) fomenta a própria manutenção do projeto burguês de sociabilidade².

3 CONTRAPONTO: O LUGAR DO HIBRIDISMO NAS TEORIAS DO CURRÍCULO, SUA OBJEÇÃO AO EXTREMISMO “PÓS-CRÍTICO” E A INSISTÊNCIA DO IMPASSE DO “DISCURSO PÓS-MODERNO”

Existe outro movimento, não obstante, de apropriação do “discurso pós-moderno”, por parte das teorias curriculares, caracterizado pela aproximação de teorias críticas e “pós-críticas”: são denominadas híbridas as teorias que se propõem a esse movimento, justamente pela importância que dão, em oposição às teorias “pós-críticas”, à centralidade do conhecimento, característica herdada das teorias críticas, sem deixarem de acatar o “relativismo subjetivista” e a noção de diversidade cultural introduzidos pela vertente “pós-crítica”.

A distinção existente entre teorias “pós-críticas” e híbridas pode ser percebida na diferenciação estabelecida por Duarte (2011) entre o grau de relativismo pronunciado pela “nova sociologia da educação” britânica (antes da atualização do pensamento de M. Young e seu completo abandono ao “relativismo subjetivista”) e aquele pronunciado pelas teorias “pós-críticas” do currículo (seguramente apregoadas ao “discurso pós-moderno”): deixa claro o autor que, enquanto o primeiro “[...] adotaria como referente de seu relativismo o processo de compartilhamento intersubjetivo do conhecimento, falando-se, então, em ‘construção social do conhecimento’” (DUARTE, 2011, p. 103), o segundo rejeitaria “[...] todo tipo de referente exterior, ainda que seja o da ideia de um compartilhamento intersubjetivo” (DUARTE, 2011, p. 103).

Nesse sentido, ao passo que as teorizações híbridas concentram esforços na noção de conhecimento como afirmação de identidades culturais, ou seja, sensibilizam-se pela

importância de o conhecimento ser compartilhado para que possam ter demarcados, distintos grupos culturais, seus respectivos campos de influência, as teorias “pós-críticas” negam a importância do compartilhamento de conhecimento para a afirmação dessas identidades culturais, tendo em vista a noção de cultura como “expressão de poder” se remeter ao princípio da causalidade das relações sociais. Na medida em que para as teorias “pós-críticas” existe plena rejeição de referências externas, também a própria demarcação de campos de influência cultural cultivada pelas teorias híbridas é rejeitada.

O modelo de justiça social cultivado pelas teorias “pós-críticas”, portanto, relega-se ao princípio da causalidade, isto é, ao alcance da influência de determinado grupo cultural sobre os demais. Do contrário, o modelo de justiça social acenado pelas teorias híbridas cogita representatividade equitativa aos diversos grupos culturais.

Portanto, ainda que a questão do relativismo não seja levada às últimas consequências por ambas as teorias supracitadas – e nisso se comporta a principal crítica deferida ao “discurso pós-moderno”³ –, aparenta ser ainda mais concentrada no entorno das teorias pós-críticas do currículo (ajustando-se assim à noção de “relativismo ‘forte’”), fato que tem relação com sua defesa da completa dissolução do conhecimento como eixo de orientação do papel curricular.

Parte dos autores que compunham o “movimento reconceitualista norte-americano” passa a compor o quadro das teorias curriculares híbridas. P. McLaren e A. F. B. Moreira são também nomes ilustres na composição desse cenário. O pensamento de P. McLaren, atualizado em virtude de seu acato ao “relativismo subjetivista”, representa, vide exemplo, o sentido tomado também por M. Apple e H. Giroux.

A. F. B. Moreira, uma vez influenciado pela “nova sociologia da educação” britânica, avança sobre os demais por centralizar a questão do conhecimento no entorno dos debates curriculares. Não significa dizer que o “movimento reconceitualista norte-americano” não tenha, em tempos remotos, dado ênfase à questão do conhecimento, mas que é M. Young, sobretudo a partir da atualização de seus pensamentos (tema retomado na sequência), quem se dedica ao amadurecimento dessa ênfase.

3.1 Do “multiculturalismo crítico” ao “multiculturalismo revolucionário”: a singularidade do “hibridismo” de P. McLaren no esteio das teorias curriculares

McLaren (1997), em *Multiculturalismo crítico*, obra compilada a partir de textos originalmente publicados no início da década de 1990, imprimindo características das teorias curriculares críticas ao campo de estudo que na década de 1990 incide sobre o componente educacional, isto é, o campo dos estudos culturais (ou tão somente de sua “complexificação” por influência do “discurso pós-moderno”), vale-se de uma proposta pedagógica multiculturalista crítica. Tal proposta pretende contrapor o “multiculturalismo liberal”, no entanto nem sequer avança sobre o projeto burguês de sociabilidade na medida em que coaduna com o “relativismo subjetivista”.

O autor sugere que o “multiculturalismo liberal”, ainda que reconheça a pluralidade cultural, segue uma postura “universalista conservadora”, pois considera que o culto às diferenças ameaça a posição de um aparelho estatal neutro, como também os princípios de autonomia e liberdade individual cultuados pelo liberalismo econômico: tal vertente acredita na possibilidade de reversão do quadro plural e no alcance do universalismo a partir da implementação de políticas compensatórias e integracionistas. Portanto, diferente da concepção universalista cultuada pelo socialismo, em que a reversão de um quadro social heterogêneo coincide com a destituição do projeto burguês de sociabilidade, o universalismo liberal, sobre o qual fala McLaren (1997), ampara-se na defesa de princípios do liberalismo e na dissimulada noção de “igualdade formal” para mascarar uma possibilidade de reversão das desigualdades.

O “multiculturalismo liberal”, ressalva McLaren (1997), pode ainda se manifestar numa orientação “de esquerda”: basta que sejam incrementadas reivindicações particulares dos diversos “grupos culturais”. O “multiculturalismo liberal de esquerda” é uma ressignificação do “multiculturalismo liberal”, em que pautas de acolhimento das “múltiplas identidades culturais” são exaltadas, mas os valores liberais não deixam de ser cultuados. Passam a existir a minimização da visão totalizante e universalista da cultura e, por conseguinte, uma abertura ao “relativismo subjetivista”.

Tal abertura ilustra como o culto às diferenças não invalida a posição de um aparelho estatal neutro, tampouco os princípios de autonomia e liberdade individual cultuados pelo

liberalismo econômico: do contrário, evidencia ainda mais a defesa de Duarte (2011) de que o “relativismo cultural”, consubstanciado pelo “discurso pós-moderno”, coaduna com as concepções neoliberais de sociedade e de conhecimento.

O posicionamento de McLaren (1997, 2000) diverge, ainda que não de forma significativa, do multiculturalismo liberal. Encontra no “multiculturalismo crítico” e, posteriormente, em sua atualização “multiculturalismo revolucionário” – desenvolvida em *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*, publicada no ano de 1997 – uma alternativa.

Na defesa do “multiculturalismo crítico”, McLaren (1997) já se mostrava íntimo do “relativismo subjetivista”: sua proposta reclama o questionamento de verdades absolutas aglutinadas no entorno de diversas afirmações culturais – pressupondo como tais afirmações não devem ser estaticamente formuladas, mas explicitadas como lutas na transformação de atitudes discriminatórias – sem desacatar, no entanto, a importância dos sistemas de linguagem na construção dos significados culturais desses grupos. Partindo do “relativismo subjetivista”, portanto, McLaren (1997) tão somente contesta a afirmação das múltiplas identidades culturais pela via determinista, notabilizando maior conscientização sobre essa afirmação.

Seu pensamento segue a mesma fragilidade das teorias “pós-críticas” do currículo: na medida em que credita ao “relativismo subjetivista” alternativa de emancipação aos “diversos grupos culturais”, subjugando a universalidade da cultura e a imprescindibilidade da erradicação do projeto burguês de sociabilidade. Malanchen (2016, p. 75) sustenta que “[...] o multiculturalismo crítico enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção dos significados e da identidade, assim como é feito dentro da agenda pós-moderna”: seu diferencial se concentra no acato da diversidade cultural como produto histórico, logo no compromisso da erradicação das desigualdades sociais. Compromisso movido, todavia, por projetos afirmativos de grupos sociais subalternos, e não pela erradicação do processo hegemônico burguês.

Na tentativa de reatar a incongruência do “multiculturalismo crítico”, McLaren (2000) formula o “multiculturalismo revolucionário”, que concilia a reivindicação afirmativa de grupos sociais subalternos com a destituição do projeto burguês de sociabilidade. Afirmando que “A luta por libertação com base em raça e gênero não deve permanecer desligada da luta anticapitalista” (MCLAREN, 2000, p. 284), o autor alimenta a contradição da dissolução do

projeto burguês de sociabilidade em acato ao “relativismo subjetivista”. Seus postulados críticos às arbitrariedades do sistema capitalista vislumbram a reversão das desigualdades sociais no entorno do projeto burguês de sociabilidade: negligenciam, todavia, a importância da universalidade da cultura.

Portanto, insistem os postulados de McLaren (2000) no equívoco da transformação das relações sociais por meio da elevação de representações culturais. Assim, assiste esvaír, esse teórico, a noção de que a modificação da cultura pressupõe diretas e seguras transformações no âmbito das relações sociais, ou seja, de que a elevação de um projeto de sociabilidade centrado na socialização dos meios de produção não parte da ascensão de representações culturais singulares, mas da elevação cultural dos grupos sociais subalternos.

De forma semelhante a P. McLaren, alguns teóricos do “movimento reconceitualista norte-americano” aproximaram as teorias críticas do currículo das “novas oportunidades” lançadas pelo “discurso pós-moderno”. Moreira (2010, p. 106) apreende, por exemplo, como M. Apple tem buscado associar “[...] elementos de análises neogramscianas com elementos de análises pós-estruturais, com o objetivo de demonstrar como as primeiras [...] e as últimas [...] podem ser empregadas criativamente no exame de políticas educacionais”. Para Moreira (2010), M. Apple reconhece como a complexidade assumida pela sociedade tem tornado ineficazes as análises pela via do “determinismo economicista”, como também a crença de que o “mundo como um texto” (em alusão aos sistemas de linguagem) promova mudanças sociais.

Vale destacar que, desde suas primeiras produções, M. Apple já denunciava o “determinismo economicista”: o que fica evidente quando assume a imprescindibilidade da “esfera cultural” para a conscientização coletiva. O que aparenta ter acometido M. Apple, contudo, refere-se à dissolução da noção de cultura aliada à perspectiva gramsciana e conseguinte adesão do “relativismo subjetivista” no esteio do componente educacional: tal posicionamento é evidente em texto intitulado “Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?”, em que Apple (2002, p. 137) apreende no “discurso pós-moderno” a possibilidade de resposta à “[...] crítica [projetada à teoria crítica do currículo] de ter-se tornado muito teórico, abstrato, esotérico e sem ligação com os conflitos e lutas em que professores, estudantes e ativistas atuam”. Não obstante, H. Giroux, de acordo com Apple (2002), fez-lhe apreender as “contribuições pós-modernas” para as teorias críticas da educação e do currículo.

3.2 O “currículo híbrido” e a centralidade do conhecimento escolar: interlocução com as ideias de A. F. B. Moreira

Partidário do posicionamento híbrido do currículo, A. F. B. Moreira demarca um diferencial: a centralidade do tema do conhecimento escolar. Tal apreço, todavia, não lhe faz deixar de enaltecer uma noção de cultura sintonizada ao “relativismo subjetivista”. Em *Currículo, utopia e pós-modernidade*, de 1998, e *A configuração atual dos estudos curriculares: a crise das teorias críticas*, de 2010, Moreira (2012b, p. 24-25; 2010, p. 214) respectivamente indicia seu posicionamento em passagens como: “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”; e “[...] as decisões relativas ao currículo de uma escola de qualidade precisam incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constrói nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea”.

É em texto intitulado “A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública”, entretanto, que Moreira (2012a) deixa clara sua intenção de motivar, ao papel curricular, a questão do conhecimento escolar como resposta à “pluralidade cultural”, que para o autor é positiva, ao passo que ultrapassa toda “concepção universalista do conhecimento”. Esclarece que, somada à centralidade do conhecimento escolar, deve estar assegurada uma concepção de cultura que privilegie a pluralidade dos grupos sociais subalternos, ou seja, que “[...] situe a experiência educativa localmente e na aldeia global e para que se responda à pluralidade cultural que marca a sociedade contemporânea” (MOREIRA, 2012a, p. 169).

Clara está sua interpretação de cultura desassociada das formulações teóricas críticas do currículo: delas tão somente A. F. B. Moreira herda a centralidade do conhecimento escolar. Por outro lado, em denúncia ao extremismo das teorias “pós-críticas”, embriagadas pelos estudos culturais a ponto de extorquirem a centralidade do conhecimento, concentra-se na justaposição das “reivindicações culturais suscitadas pela sociedade contemporânea” ao conhecimento escolar: Ribeiro (2017, p. 580) esclarece, em estudo sobre a concepção de conhecimento para A. F. B. Moreira, sua preocupação em “[...] integrar reivindicações de

igualdade social com as do reconhecimento da diferença, sem anular as distinções entre elas e sem negar a dimensão da totalidade”.

Não se trata, para esse teórico, da completa esquizez ao “discurso pós-moderno”, haja vista a crítica em Moreira e Garcia (2008) direcionada às teorias “pós-críticas” ao definirem o currículo como própria cultura (como expressão de poder), mas de uma tentativa de conformar supostas “contribuições” das teorias “pós-críticas” ao conhecimento escolar: entender como o conhecimento pode representar o pluralismo cultural cedido pelo “discurso pós-moderno”. Nas próprias palavras de Moreira (2012a, p. 168): “[...] que conhecimento deve ser considerado importante, válido ou essencial para integrar o currículo? Como escolhê-lo? Como organizá-lo [...]”, tendo em vista estarem presentes nas discussões desse campo “[...] fenômenos culturais mais amplos (como globalização, diferença, multiculturalismo, pluralidade cultural, hibridização etc.), claramente identificáveis nas sociedades de hoje” (MOREIRA, 2012a, p. 168).

Noutras passagens, como é o caso do artigo “A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas”, Moreira (2007) esclarece o que entende por rigorosidade na seleção, organização e sistematização do conhecimento escolar para o alcance da perspectiva de “totalidade” condizente com o “relativismo subjetivista”: para ele cabe ao currículo “[...] incluir tanto a preocupação com conteúdos significativos, que levem em conta interesses e necessidades do aluno, como a preocupação com a sequência de conteúdos, necessária a uma apreensão lógica e ordenada dos mesmos” (MOREIRA, 2007, p. 287): tal visão permite enxergar como sua interpretação do papel curricular nega o conceito extremo de “relativismo” e a defesa da cultura universal.

Não se admite intromissão extrema da cultura no papel curricular, tomando-a como empecilho à perspectiva de “totalidade” em que a diversidade cultural condescenda com a igualdade social e o reconhecimento da diferença. Tampouco se admite a socialização do conhecimento, haja vista não mensurar seu grau de veracidade (mas tão somente de utilidade) para o alcance da suposta perspectiva de “totalidade” em que se viabiliza o diálogo entre “distintos” grupos sociais culturais contra formas de opressão e exploração diversificadas.

4 PONTO DE CHEGADA: O CURRÍCULO SOCIORREALISTA DE M. YOUNG, A REAFIRMAÇÃO DAS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO E A RESISTÊNCIA AO “DISCURSO PÓS-MODERNO”

Na contrapartida desses teóricos, cabe menção aos recentes estudos de M. Young, que, revestidos por uma abordagem sociorrealista, apreendem na excepcionalidade do conhecimento escolar, interpretado como histórico e social, um ponto de resistência às acepções relativistas enfrentadas pelo currículo em tempos de hegemonia do “discurso pós-moderno”.

Para Young (2002), em produção intitulada “Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro” – título alusivo aos teóricos que lhe possibilitaram formular a abordagem sociorrealista do currículo⁴ –, a noção de conhecimento deve levar em conta: (i) a importância do papel do agente humano em sua produção, como também o entendimento de que tal papel proclama explicações científicas (portanto conhecimento social envolto de objetividade); e (ii) sua excepcionalidade histórica, isto é, a integridade de suas características independentemente de contextos particulares (portanto, conhecimento histórico envolto de caráter realista).

Da abordagem sociorrealista do conhecimento, isto é, seguro de sua objetividade, seu caráter social, histórico e realista, M. Young elabora o conceito de “conhecimento poderoso”. Tomar esse conceito como eixo norteador do currículo significa assegurar os meios para que os indivíduos se esbarrem com as formas mais amplas e eruditas das produções humanas. Em duas outras recentes produções, Young (2010b; 2013) refuta, a partir do “conhecimento poderoso”, as teorias “pós-críticas” e híbridas do currículo: ora por negligenciarem totalmente o “determinismo economicista” na elaboração do conhecimento, ora por concederem importância a esse determinismo e, ao mesmo tempo, desmerecerem a objetividade do conhecimento, “resolvendo” o problema da desigualdade a partir do incentivo da pluralidade cultural.

Young (2013), no tocante ao retrocesso promovido pelo “discurso pós-moderno” aos estudos curriculares, destaca a dissolução do papel do currículo sobre o componente educacional: para o autor, esse retrocesso “[...] abriu a porta da teoria do currículo para um amplo leque de pesquisadores [...] que levantam importantes questões sobre cultura e identidade na sociedade moderna, mas têm pouco a dizer especificamente sobre o currículo escolar” (YOUNG, 2013, p. 229).

Em *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*, apresentam-se pontos ilustres da crítica de Young (2010a) ao “relativismo subjetivista” dos estudos curriculares. O teórico parte da acusação de que as teorias “pós-críticas” são incapazes de distinguir conhecimento escolar de experiência cotidiana: evidencia como, em função disso, também não enxergam a objetividade do conhecimento, tampouco concentram esforços para o rompimento das desigualdades e injustiças recorrentes às relações sociais. Young (2010a) não refuta a existência do conhecimento baseado em experiências cotidianas, tão somente nega a ingenuidade da crença de que tal conhecimento representa o conjunto de valores historicamente refinados, especializados e cultivados pela espécie humana.

Contrariando o posicionamento das teorias “pós-críticas” do currículo, que negligenciam a capacidade humana de aprimoramento do conhecimento a partir do engrandecimento das experiências cotidianas como ideal de emancipação dos grupos sociais subalternos, Young (2010a) se mostra propenso a prover a esses grupos a garantia de direito e acesso ao acervo cultural que lhes é devido.

Na contramão da identificação e consagração de acervos culturais diversos e conseguinte aceitação dessas medidas na erradicação das desigualdades e preconceitos estigmatizados aos grupos sociais subalternos, Young (2010a) insiste na desmistificação do “relativismo subjetivista”, reivindicando um currículo que assegure a cada indivíduo singular o contato com as formas mais aperfeiçoadas da produção humana, isto é, o diálogo com a cultura humana em sua mais ampliada e elevada manifestação.

Desse ímpeto é que Young (2007, 2016), em duas outras oportunidades, concentra-se na defesa do “conhecimento poderoso”. Definindo-o como “conhecimento independente de contexto” ou “conhecimento teórico”, Young (2007, p. 1296, grifo do autor) esclarece: “Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento [...], adquirido na escola [...] que me refiro como *conhecimento poderoso*”.

Desnaturalizar a noção de conhecimento contextualizado, para o autor, é prerrogativa do componente educacional (especificamente do currículo): tal desnaturalização, para Young (2016), ocorre no estabelecimento de uma distinção entre conhecimento vinculado a experiência cotidiana e “conhecimento poderoso”, em que o primeiro, não tendo negligenciada

sua relevância, responsabiliza-se pela aquisição de atividades singulares e simples do dia a dia, e o segundo, tanto mais íntimo ao componente educacional se comparado ao primeiro, responsabiliza-se pela base científica, oriunda de constantes processos de especialização, elevação e refinamento de conhecimentos.

Young (2016, p. 34) reclama ao papel curricular dois raciocínios: “(i) há um ‘melhor conhecimento’ em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento”. A diferenciação mencionada diz respeito àquela apreendida entre experiências cotidianas e “conhecimento poderoso”. A experiência cotidiana, passível de contextualização, é secundária ao “conhecimento poderoso”: dessa premissa se vale Young (2007, 2010a, 2016) para afirmar a importância de implementação do “conhecimento poderoso” aos currículos escolares. Esse conhecimento permitirá aos alunos avançarem sobre as experiências cotidianas, emanciparem da condição subalterna e apropriarem da cultura universal humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse conglomerado de ideias sobre o papel curricular esgota o quadro das principais teorias pedagógicas em voga desde a implementação das reformas neoliberais da década de 1990. Constitutivas, de acordo com Saviani (2010, 2013), do “ideário pedagógico neoliberal” tais pedagogias estabelecem conexões entre si, ganham legitimidade nas distintas e diversas vias normativas e influem sobre os diferentes níveis de escolarização que estruturam o componente educacional. Vale ressaltar que esse movimento de reformas educacionais vem expressando seu acato às exigências do projeto burguês de sociabilidade, da consolidação hegemônica dos grupos sociais dominantes e, portanto, do atual processo de reafirmação de consenso “passivo” no entorno dos grupos sociais subalternos em favor da constituição do “sujeito coletivo” moderno.

No bojo dessas reformas, ganha visibilidade o tema do currículo, que, na condição de ferramenta representativa de projetos ideológicos no entorno da consolidação de processos hegemônicos, passa a ser redesenhado de acordo com o influxo do “discurso pós-moderno”, assumindo o papel de reivindicações distintivas, particularizadas e singulares aos diversos

grupos sociais e não mais objetivando a consolidação de processos hegemônicos, mas acatando o limite da crença na “sociedade plural” e ausente de qualquer registro de desigualdade, preconceito e injustiça social.

O que revela ser, Duarte (2008), o processo de “esfacelamento do currículo pelas pedagogias relativistas” diz respeito à adequação das reformas educacionais, em todos os seus níveis, ao plano dos fundamentos teóricos do “discurso pós-moderno”. A substituição dos conceitos fundamentais da “condição moderna” por outros que acompanham a volatilidade do processo de reestruturação produtiva do capital, no campo das reformas educacionais e curriculares, representa a disseminação da falsa interpretação da realidade, que aparentemente prioriza pautas de inclusão social, democratização do ensino, respeito à diversidade cultural etc., ao tempo em que ambiciona a legitimação do projeto burguês de sociabilidade.

O “discurso pós-moderno”, conquistando espaço no campo das reformas curriculares e educacionais desde a década de 1990, vem se articulando na forma do que Duarte (2008) denomina “universo ideológico das pedagogias relativistas”, ou seja, do “ideário pedagógico neoliberal” demarcado por Saviani (2010, 2013). Os componentes desse ideário, neopragmatismo, neotecnicismo, neoconstrutivismo e neoescolanovismo, responsabilizam-se pela articulação das ideias neoliberais e do “discurso pós-moderno” ao componente educacional: cabe ressaltar que o lema “aprender a aprender”, ponto comum entre as pedagogias que compõem cada componente desse ideário, carrega consigo o “relativismo subjetivista” e o pragmatismo: fato que compromete a possibilidade de articulação da função social do componente educacional à dissolução do projeto burguês de sociabilidade. Do contrário, aprisiona esse componente, tão somente, aos limites da vida cotidiana, ao vetor produtivista sobre o qual apontam os interesses do regime de acumulação flexível e ao culto exacerbado ao individualismo, que se manifesta na afirmativa de uma realidade fragmentada e dilacerada.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200006>. Acesso em: 12 out. 2020.

DUARTE, Newton. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. p. 1-10, 2008. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia Martins; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-51.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100014>. Acesso em: 13 out. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise das teorias críticas. *In*: PARAÍSO, Marlucey (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95-115.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, FE/UNICAMP, p. 167-180, 2012a.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012b. p. 9-28.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; GARCIA, Regina Leite. Começando uma conversa sobre currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-39.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 284-317, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32619>. Acesso em: 13 out. 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/ribeiro.pdf>. Acesso em 12 out. 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Um mapeamento quantitativo do campo curricular brasileiro entre 2006-2016. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, p. 4-34, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2019v8n16p4-34>. Acesso em: 13 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 11-38.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 53-80, nov. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300004>. Acesso em: 12 out. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em: 12 out. 2020.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010a.

YOUNG, Michael. Os estudos do currículo e o problema do conhecimento: atualizar o Iluminismo? In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Orgs.). **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010b. p. 19-36.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.238>. Acesso em: 12 out. 2020.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143533>. Acesso em: 12 out. 2020.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. On the powers of powerful knowledge. **Review of Education**, v. 1, n. 3, p. 229-250, out. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>. Acesso em: 12 out. 2020.

NOTAS:

¹ Em obras como *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (ambas publicadas, originalmente, em 1999) e *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (publicada originalmente em 2000).

² Cabe mencionar a crítica de Duarte (2011) ao pensamento de T. T. Silva – situada em ocasião em que T. T. Silva cogitava ainda “possíveis contribuições do pensamento pós-moderno às teorias críticas do currículo” e sentia receio de essas contribuições erradicarem o acúmulo teórico costurado pelas teorias curriculares críticas no entorno das décadas de 1970 e 1980 –, em que primeiramente reitera como a “ótica pós-moderna” se concentra: (i) na recusa das metanarrativas; (ii) na indistinção entre alta cultura e cultura de massa; (iii) na inviabilidade de um conhecimento pretensamente universal e racionalista; (iv) na prerrogativa de um currículo e uma proposta pedagógica que leve em conta o “relativismo subjetivista”; e (v) sobretudo, na inviabilização da crítica aos elementos de falsidade e engano presentes na ideologia dominante, evidentemente pela carência de sentido que deposita sobre o componente ideológico (na crença de que tudo se resume em “confronto de poderes” ou sistemas de linguagens). Diante de todas essas inconsistências, Duarte (2011, p. 101) assim se expressa em dado momento de sua análise crítica: “Em outras palavras, trata-se de abandonar qualquer perspectiva de totalidade e de um projeto social e político que aponte para a superação da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, todos estamos imersos na mesma realidade e dela não podemos nos distanciar para fazer uma crítica verdadeiramente radical à sociedade contemporânea. Pode-se, com seriedade, aceitar que tal concepção origine outro tipo de coisa que não a adesão incondicional ao capitalismo contemporâneo?”. Para aprofundamento cf. Duarte (2011).

³ Sobre tal vale destacar o seguinte excerto de Duarte (2011, p. 103-104): “[...] os pós-modernos são forçados, pela própria realidade cuja existência eles recusam, a não levar às últimas consequências seu relativismo. Isto porque, no embate com outras concepções, eles são obrigados a defender seu relativismo como a posição verdadeira e a condenar as posições por eles consideradas ‘objetivistas’. Ao assim procederem, já estão contradizendo seu próprio relativismo, pois acabam por adotar a posição de considerar uma posição mais verdadeira que a outra. Esse é um dilema insolúvel para os relativistas e esse dilema manifesta-se, na prática, na contradição entre, por um lado, um discurso que muitas vezes apresenta-se como democrático e de respeito às diferenças individuais e, por outro lado, as atitudes autoritárias que vários relativistas adotam quando se trata de confrontar seus pressupostos com os de concepções que se contraponham a esse relativismo”. Para aprofundamento cf. Duarte (2011).

⁴ M. Young deixa clara a influência exercida pela Teoria Social do Conhecimento e pela Teoria do Desenvolvimento Humano, respectivamente conciliadas com as ideias de David Émile Durkheim (1858-1917) e L. S. Vygotsky, para a elaboração do que ficou batizado como abordagem realista social (ou sociorrealista) do conhecimento e do currículo. De D. É. Durkheim, em artigo publicado de forma colaborativa, Yung e Muller (2013) deixam evidente uma dívida primária para com a formulação da abordagem sociorrealista do conhecimento e do currículo: tal dívida primária parte do entendimento de que, para além do enquadramento como seres sociais, a espécie humana tende a se diferenciar, a se especializar e a se classificar conforme se apropria continuamente do

conhecimento. Portanto, o conhecimento é social, na medida em que se define como produção humana, mas é também objetivo, ao passo que se afasta das experiências e opiniões cotidianas em vias de explicar a realidade natural e, cada vez mais, portanto, torna-se diferente, específico e classificável. Nesse sentido, afirma Young (2002, p. 77, grifo do autor), D. É. Durkheim possibilita compreender como, “Ao mesmo tempo em que o reconhecimento do caráter social do conhecimento e a negligência de sua realidade objetiva podem levar ao relativismo ou dogmatismo, um enfoque na sua realidade objetiva sem o reconhecimento de seu caráter social pode tornar-se pouco mais do que uma justificação do *status quo*”. Por outro lado, reconhece ainda que a teoria social do conhecimento, por si só, “[...] é incapaz de dar conta das mudanças sociais mais amplas que moldam o conhecimento e o currículo” (YOUNG, 2002, p. 76), portanto deve ser acrescida à ênfase do caráter histórico do conhecimento. É desse pressuposto que recorre às teorizações de L. S. Vygotsky, que lhe permitem analisar a importância de tomar o distanciamento existente entre conhecimento científico e senso comum não somente como dados *a priori* (isto é, como justificativa da excepcionalidade social e objetiva do conhecimento), mas como condição de emancipação coletiva, como ferramenta de reivindicação humana capacitada a conceder, a cada indivíduo singular, acesso ao patrimônio cultural que lhe é devido. Acrescenta Young (2002, p. 75), sobre a Teoria Social do Conhecimento, um caráter histórico e realista particular às elaborações de L. S. Vygotsky e concebe ao sentido do currículo a importância de “[...] enfocar tanto a realidade social do conhecimento salientada por Durkheim quanto o processo histórico de transformar o conhecimento e o mundo, prioridade de Vygotsky. Em Durkheim existe um sentido que nos dá a base para um currículo, mas nenhuma pedagogia, ao passo que Vygotsky nos dá uma pedagogia, mas nenhum currículo”. Para aprofundamento acerca das contribuições teóricas de D. É. Durkheim e L. S. Vygotsky sobre a elaboração da teoria sociorrealista do conhecimento e do currículo por parte de M. Young, cf. Young e Muller (2013) e Young (2002).

Recebido em: 08/12/2020

Aprovado em: 11/01/2022