

O (pós) crítico na Desconstrução Curricular

*José Augusto Pacheco**
& *Joana Sousa***

Resumo

Como em todos os campos do conhecimento das ciências humanas e sociais, a educação tem sido confrontada com perspectivas epistemológicas ligadas à teorização crítica e com novas discussões introduzidas pelas análises pós. Entende-se, neste artigo, que, em termos conceptuais, as teorias crítica e pós-crítica existem numa multiplicidade de abordagens e que as suas diferenças se inscrevem em redes conceptuais de discursos e práticas que têm aspetos em comum, mesmo que, por vezes, pareçam antagónicas. Atualmente, nos estudos curriculares, a sua discussão tende a fazer-se em torno do conhecimento num quadro de políticas curriculares distintas, umas orientadas pelo legado universal das disciplinas, outras baseadas em argumentos que valorizam a subjetividade.

Palavras-chave: Teoria crítica, Teoria pós-crítica, Atitude crítica, Estudos curriculares.

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

** Doutoranda do Instituto de Educação, da Universidade do Minho e bolsreira de investigação científica em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT - SFRH/BD/93389/2013). E-mail: joanarfsousa@gmail.com

The (post) critical theory in the curricular deconstruction

Abstract

As in all human and social sciences fields in education the knowledge has been confronted with epistemological perspectives that are related to the critical theory with further discussions introduced by the post analysis. In this article it is assumed that the conceptualization of critical theory and/or post-critical theory are embedded in a multiplicity of approaches with differences that are shared by conceptual discourses and practices network, even if it sometimes seems to be antagonist. In this context the curriculum studies discussion tends to focus on knowledge reflecting the universal legacy of disciplines, some of them based on arguments that value subjectivity.

Keywords: Critical theory, Post-critical theory, Critical attitude, Curriculum studies.

El (pos) crítico en la deconstrucción del currículo

Resumen

Como en todos los campos de conocimiento de ciencias humanas y sociales, la educación ha sido enfrentada con perspectivas epistemológicas relacionadas con la teoría crítica, con remotas discusiones introducidas por los análisis del post. Se entiende, en este artículo, que en términos conceptuales, en la teoría crítica y/o pos-crítica hay una multiplicidad de enfoques y que sus diferencias son parte de redes conceptuales que tienen varios aspectos en común, mismo que, algunas veces lo parezcan antagónicas. La discusión de los estudios curriculares se tiende a hacer alrededor del conocimiento, unos orientados por el legado universal de disciplinas, otros basados en argumentos que valoran la subjetividad.

Palabras-clave: La teoría crítica, La teoría pos-crítica, Crítica actitud, Los estudios curriculares.

Introdução

Em tempos de uma intensa globalização, aos mais variados níveis, incluindo o da dimensão pessoal, escrever sobre a teorização crítica e pós-crítica é sempre algo de pertinente, mais ainda quando a sociedade, onde estão mergulhadas as escolas, com os seus projetos de currículo orientados tendencialmente para a aprendizagem, necessita de ser repensada, sobretudo no modo como as políticas neoliberais impõem lógicas que anulam o currículo como projeto de educação. Entende-se, neste artigo, que, em termos conceptuais, as teorias crítica e pós-crítica existem numa multiplicidade de abordagens e que as suas diferenças, apresentadas, por vezes como antagónicas, se inscrevem a partir de uma rede discursiva comum, com perspetivas bem diferentes.

O pensamento (pós) crítico

Perante os movimentos 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, 2000, 2009, 2012, 2013a; PACHECO & SEABRA, 2013). Neste caso, faz sentido perspetivar as teorias crítica e pós-crítica a partir de uma mesma análise categorial?

Certamente que seria uma possibilidade conceptual se a teoria pós-crítica fosse o prolongamento da teoria crítica, o que de facto não acontece, embora haja uma similitude de posições que os teóricos partilham, mormente quando são discutidos conceitos ligados a dinâmicas sociais - por exemplo, etnia, raça e género - que estão na base da fabricação de subjetividades. Porém, as diferenças existem, de forma substantiva, se olharmos para o modo como cada teoria perspetiva a educação e o currículo, essencialmente pela posição que atribuem ao sujeito e pela contestação política que promovem, no reconhecimento de que a ideologia está imbricada na interação humana. Tendo como base ideias althusserianas, e perfilhando autores como Freire (1968/2006) e Adorno (1971/2011), a teorização crítica tem uma visão de mu-

dança da sociedade pela emancipação e consciencialização, tornando-se o educador num vigilante crítico, na linha dos escritos seminais de Horkheimer, um dos fundadores da Escola de Frankfurt. Por seu lado, a teorização pós-crítica é uma diversidade de vozes pós-estruturalistas e pós-modernas que convergem na desconstrução de verdades socialmente construídas, outorgando ao sujeito a plenitude da sua subjetividade.

A reconceptualização dos Estudos Curriculares, a partir da década de 1970 (PINAR, 2007), sublinhando uma visão humanista e defendendo que a educação é uma parte da sociedade (APPLE, 2013; BIESTA, 2013), introduz um discurso marcadamente crítico que não se alterou muito significativamente passadas algumas décadas, atribuindo ao sujeito o papel de luta e contestação, aliás como propõem McLaren (2015) e Giroux (2015), no âmbito de um sujeito revolucionário. A este respeito, e reconhecendo-se ao sujeito a insurreição como estratégia de mudança, a teoria crítica é uma arma conceptualmente poderosa na luta contra a globalização e o individualismo competitivo que invadiram a educação, pelo que as escolas são “espaços para a ação” (Apple, 2013, p. 21), isto é, uma ação deliberadamente crítica, considerando as suas relações culturais e económicas. Quando os teóricos críticos denunciam o individualismo estão, por sua vez, a rejeitar os pressupostos da teoria pós-crítica que colocam o sujeito no centro de uma discussão que se torna impossível de ser realizada caso não seja reconhecida a sua permanente desconstrução, na esteira do pensamento de Derrida (2001). Com efeito, a teoria crítica reforça quer o predomínio da teoria social, pelo que a educação, fazendo parte da sociedade, “não é algo alienígena, algo que permanece externo” (APPLE, 2013, p. 18), quer a desvalorização da subjetividade, naquilo como é perspetivada no pós-estruturalismo e na fenomenologia, “que não acaba em fechamento ou resolução” (SALIH, 2012, p.14), mas numa multiplicidade de desconstruções (CHERRYHOLMES, 1993), que jamais estão ligadas a metanarrativas. E na questão da subjetividade, as duas teorias têm o seu máximo distanciamento, já que na teoria crítica o sujeito existe no devir da historicidade e na teoria pós-crítica ele é devir, sim, mas na base de um projeto de desconstrução.

Com a pós-reconceptualização dos Estudos Curriculares (PINAR, 2007, 2011), a teoria pós-crítica afirma-se como alternativa a leituras mais pretensamente marxistas ou neomarxistas que focalizam o sujeito em sociedade e não ligado a identidades que constituem um “processo sem fim e um devir” (SALIH, 2012, p.14), afirmando-se as narrativas autobiográficas do sujeito desconstruído pela sua identidade e alteridade, pois, “como uma conversação convincente, o currículo pode ter uma vida em si próprio” (PINAR, 2015, p. XI).

No entanto, as teorias crítica e pós-crítica têm em comum a centralidade do conhecimento, embora sob entendimentos diferentes. Se “a reconstrução social e subjetiva não pode ocorrer sem conhecimento acadêmico” (PINAR, 2008, p. 502), o modo como é construído marca uma distinção significativa: de natureza intersubjetiva, na teoria crítica, porque a educação transforma a sociedade e a insurreição dos sujeitos não pode acontecer no vazio das suas posições individuais, mas sim numa ação socialmente construída, como perfilha McLaren (2015), nomeadamente pelo seu envolvimento coletivo e solidário numa luta discursiva pela criação de uma ordem mundial democrática e justa; de natureza intrasubjetiva, na teoria pós-crítica, com a valorização da pluralidade de identidades que constituem um mesmo sujeito, na medida em que o conhecimento das experiências não se esgota nem no reconhecimento da educação multicultural, nem na esfera da justiça social. A questão essencial da teoria pós-crítica, do ponto de vista conceptual, não está propriamente em definir o currículo como um projeto de transformação social, mas como uma conversação complexa, que é uma reconstrução subjetiva e social da experiência educacional:

“O currículo é uma conversação complexa. Este facto essencial define, não apenas a individualidade e a contextualidade de alunos e professores, mas também, daqueles que estudam o seu trabalho. Isto implica, tal como o que a educação fez para Walter Benjamin “a imanente unidade do conhecimento tal como as relações não hierárquicas entre alunos e professores e entre homens e mulheres na comunidade universitária e na comunidade em geral” (PINAR, 2015, p. 109).

Assim, muita da discussão teórica entre críticos e pós-críticos faz-se em torno do significado do conhecimento, não se descurando a questão spenceriana, de meados do século XIX, que se tornou fundacional dos Estudos Curriculares: Qual é o conhecimento mais valioso?

Para Horkheimer (2006, p. 46), o tempo é “meramente uma condição subjetiva das nossas percepções humanas ... e, como tal, fora do sujeito, nada é”, o que provoca uma situação dilemática na relação entre o universal e o relativo, sem que seja necessário introduzir uma análise excludente, como o faz Foucault (2010, p. 27) através do método de redução historicista:

“Por outras palavras, em vez de partir dos universais para deles deduzir 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 teoria pós-crítica mais se afasta da teoria crítica, pois esta, pelo peso das ideias marxistas e/ou neomarxistas, 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, Young (2010) defende a supremacia do conhecimento teórico sobre o conhecimento do quotidiano, corroborando Duarte (2011, p. 247): “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”.

Porque o pós-estruturalismo, ancorado nas abordagens pós-marxistas (GOLDSTEIN, 2005) e numa pluralidade de abordagens que proclamam o regresso do sujeito pela sua subjetividade, tem argumentos válidos para a valorização do pessoal face ao social, acompanhando, também, a teoria crítica, quando é enunciado que ela deve estar em condições de escapar ao destino da teoria tradicional; “a programação do todo social como um simples instrumento de otimização das performances” (LYOTARD, 2006, p. 22).

Defende-se neste texto, e recorrendo-se a ideias de alguns dos seus autores fundacionais, que as teorias crítica e 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 para além das perspetivas diferentes que apresentam sobre o conhecimento. 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-KHAMSI & WALDOW, 2012), presentes na globalização.

Nas análises que são feitas, hoje em dia, à educação, em geral, e aos estudos curriculares, em particular, pelos discursos pós-críticos, verifica-se que é insustentável aceitar a despolitização das suas práticas, como se a teoria pós-crítica caísse numa hipersubjetividade que identifica, mas desestabiliza o indivíduo pós-moderno, pelo que o pós-modernismo, para Lipovetsky (2013, p.70), “não passa mais de um grau mais da escalada da personalização do indivíduo consagrado ao self-service narcísico e a combinações caleidoscópicas indiferentes”. E acrescenta: “afirma-se um individualismo puro, desembaraçado dos últimos valores sociais e morais” (Ibid., p. 82), tornando-se o Eu num conjunto frouxo: “por toda a parte, eis que o real pesado desaparece e é a dessubstancialização, última figura da desterritorialização, que condena a pós-modernidade” (Ibid., p. 90).

Reconhecendo-se a fragmentação que a abordagem pós-moderna origina, relativamente ao papel do sujeito na sociedade, e conseqüentemente na educação e no conhecimento (SOUSA, 2014), a teoria pós-crítica jamais pode dissociar-se de uma atitude crítica ou da problematização, mesmo que a sua argumentação concetual conduza à individualização. Assim, o papel da teoria, seja crítica ou pós-crítica, é a de assumir uma atitude crítica. Em resposta à questão O que é a crítica?, Foucault (1990, pp. 1-2) 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, envolvendo poder, verdade e sujeito, Foucault afirma:

“E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que 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 o 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 conseqüências 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”. Por isso, tornar-se-á urgente reconhecer o legado conceptual Escola de Frankfurt, em que a teoria crítica é um pensamento esclarecedor do papel do sujeito na sociedade, não sendo possível que

este aceite a realidade tal como existe, isto é, a partir de lógicas de poder coercivas. Todavia, e sabendo-se que essa foi uma visão utópica da teoria crítica, a sociedade não muda na sua totalidade de uma só vez e pretender substituir o tradicional pelo crítico é algo que exige desconstruir as linguagens de poder e de identidade, como o faz a teoria pós-crítica.

O pensamento (pós) crítico na desconstrução do currículo

Mesmo que muitos discursos pós sejam contestados pelos seus significados deslizantes – “Eu já não faço qualquer ideia do significado das palavras globalização e pós-colonial. Eles têm vindo a torna-se significados deslizantes com uma tal multiplicidade de significados que o seu significado real é dado por um contexto que só pode ser determinado pela sua utilização” (APPLE, 2013, pp. 32-33) – o pós-estruturalismo e a fenomenologia têm acentuado uma noção de currículo como conversação complexa, privilegiando a subjetividade:

“Currículo, concebido como um verbo —curre— privilegia o conceito de indivíduo nos estudos curriculares. É um conceito, em si próprio, complexo. Cada um de nós é diferente, o que significa que cada um de nós tem uma imagem diferente, herdada geneticamente, assim como uma diferente educação, família e educadores, outros significativos e mais genericamente, em termos de raça, classe e género, por si próprios conceitos individualizados, infletidos por lugares, tempos e circunstâncias. Devido à cultura e a outras forças homogeneizantes, cada um de nós é, ou pode ser, singular. Na verdade, podemos cultivar esta singularidade. Podemos tornar-nos individualistas, comprometidos com uma qualquer independência que experienciamos e o que podemos reunir, em ordem a perseguir o decurso da ação (incluindo o pensamento), é o que nós escolhemos como signifiante” (PINAR, 2015, p. 111).

Por isso, a discussão conceptual nos estudos curriculares tem sido realizada a partir de variados referenciais (PACHECO, 2012), sendo um dos mais marcantes o do conhecimento, paralelamente aos da história e alterida-

de (PINAR, 2015). No entanto, as posições teóricas entre críticos e pós-críticos são muito diferentes, veja-se, por exemplo, Young (2015) na contestação que faz à noção de currículo como conversação complexa, introduzida por Pinar (2007, 2010, 2011, 2015), argumentando que tal conceito jamais servirá para uma discussão teórica substantiva, a partir do momento em que privilegia o pessoal e se afasta do social. Ora, uma das críticas feitas por Pinar (2015) a Young (2013) é precisamente o facto de abordagem curricular centrada no conhecimento, concretamente de um conhecimento poderoso, ligado às disciplinas, silenciar o que é da esfera privada e acentuar o peso do social. É reconhecido que, na teoria sociorrealista do conhecimento, Young (2015, p. 836) se distancia das ideias pós-estruturalistas de Deleuze e Foucault, introduzidas no campo dos estudos curriculares pela teoria pós-crítica, considerando que o mesmo se tornou “num campo movediço dos estudos culturais”. Ao chamar-lhe movediço refere-se, também, a vozes divergentes e inconciliáveis com uma dada seleção e organização do conhecimento que está na base da construção do currículo.

Tendo um largo reconhecimento e aceitação (MORGAN, 2014; BAKER, 2015), a centralidade do conhecimento defendida por Young significa, por um lado, a valorização de uma teoria sociorrealista do conhecimento, com raízes em ideias de Durkheim, Bernstein e Vigotsky, por outro, a descrença na capacidade de as vozes pós-modernas, ligadas ao relativismo, virem a propor um conhecimento que seja válido nas escolas. Neste caso, o seu pensamento é corroborado por Lipovestky (2013, p. 120), na análise crítica que faz ao pós-modernismo:

“Recusamo-nos aqui a circunscrever o pós-modernismo a um quadro regional, estético, epistemológico ou cultural: se surge uma pós-modernidade, esta deve designar uma vaga profunda e geral à escala do todo social, pois que é certo que vivemos num tempo em que as oposições rígidas esbatem e as preponderâncias se tornam frouxas, em que a inteligência do momento exige que se sublinhem correlações e homologias”.

Numa concordância próxima, Apple (2013, p. 34) inter-

roga-se e assere:

“Se uma das mais poderosas ideias da literatura de pedagogia crítica é a da sua crescente viragem para as teorias de globalização e para as perspetivas pós-coloniais, é suficiente a valorização do conhecimento a partir de baixo, será isto suficiente? Sabemos que a questão não é sobre “se é um discurso de subalternos”, mas se eles são escutados (Apple & Buras 2006; Spivak 1988) ... Um foco, dentro da comunidade crítica, sobre “conhecimento e vozes de baixo” enquadradas por aquilo que Whitty designa por “sensacionalismo romântico”.

Nos pontos de concordância com a existência de uma teoria curricular centrada no conhecimento, Baker (2015, p. 764) argumenta que a partir do momento em que os neomarxistas e os pós-modernistas vincam a ideia de que a sociedade humana “é estritamente estruturadora através das contradições de um capitalismo à larga-escala”, os teóricos neomarxistas dos estudos curriculares

“presumem uma análise sociológica que deve mostrar que a sociedade pós-industrial é construída em torno de posições da classe económica, e que a Educação legítima, primeiramente, essa construção. O conteúdo curricular e o conhecimento, em geral, então têm que seguir a mesma lógica: é uma construção da desigualdade de classe social e seu conteúdo é controlado pela elite e o que é poderoso.” (Ibid., p.764)

Esta posição faz com que a cultura da cognição se torne numa matriz para a construção do currículo, na promoção de um conhecimento conceptual ligado às disciplinas, ou, melhor dito, a certas disciplinas, como a matemática, as ciências e a língua materna, que se tornam nas principais componentes de uma nova organização curricular que busca a afirmação social de um conhecimento universal, supostamente traduzido pela noção de conhecimento poderoso (YOUNG, 20133).

Assim, Baker (2015) sublinha que o campo dos estudos curriculares tornar-se-ia mais viável, acentuando que isso seria o fim da crise epistemológica que tem sido a base da sua identidade, libertando-se de um paradigma

neomarxista, que tem existido “sanguinariamente” no seu interior. Porém, a aceitação do fim da crise epistemológica é algo contrário à sua própria identidade (PACHECO, 2012), sobretudo a partir do momento em que Schwab (1969) declarou o estado moribundo do currículo, pela excessiva técnica que o dominava ao nível da sua implementação, no quadro da racionalidade proposta por Tyler (1949), na base destes quatro princípios básicos, ordenados de forma linear: objetivos, conteúdos, atividades e avaliação.

Partindo das leituras sobre Pinar, Reynolds, Slaterry e Taubman (2005), Snaza (2014) sustenta que o estado moribundo do currículo foi e é gerado pela economia global, a partir do momento em que o método de construção do currículo se traduz numa mera implementação de ideias administrativamente controladas. Se a preocupação estiver centrada na compreensão humana do currículo, e não na sua implementação técnico-burocrática, a faceta moribunda do currículo deixa de fazer sentido, tornando-se necessário esconjurar fantasmas criados pela ordem global, argumentado que “talvez seja o tempo para a morte do estudos curriculares morrer” (Ibid., p. 164).

Compreender o currículo como um texto fenomenológico e desconstruído (PINAR & REYNOLDS, 2016) é contestar a racionalidade tyleriana da sua construção, numa primeira fase, e lutando-se contra a estandardização das políticas e práticas curriculares, associadas a uma ordem curricular global, que impõe uma cultura de performatividade escolar, bem como enveredar por uma abordagem humanista, simultaneamente crítica e pós-crítica da experiência educacional, contendo na sua génese a denúncia de um currículo previamente definido como sendo a totalidade da experiência dos alunos. Aceitar-se-á, assim, que a teoria pós-crítica assume um papel de desconstrução do currículo e que a sua análise não termina na defesa do relativismo do conhecimento, mesmo que se reconheça que muita da sua argumentação pode conduzir a uma despolitização dos conceitos e das práticas educacionais e curriculares. Neste sentido, Pinar (2015, p. 11) afirma que o local da educação é o estudo e não o ensino:

“O estudo— não o ensino — é o lugar da educação. Em contraste com o abarrotamento, o estudo tem o seu ritmo e um fim desconhecido; suporta a construção subjetiva e social em linha com o conhecimento acadêmico e cotidiano entre o “conhecimento popular e o erudito”. Em contraste com o anonimato e o utilitarismo da “informação” – moeda da “economia do conhecimento” – o conhecimento acadêmico, especialmente nas humanidades e nas artes – tem a marca do seu compositor, do seu tempo e lugar.”

Aliás, ao defender o currere como método de construção do currículo, Pinar (2007) propõe que o passado, com os seus espaços e histórias de vida, seja um ponto de partida para a análise crítica do futuro e, conseqüentemente, da afirmação de uma subjetividade, que não pode estar totalmente desenraizada e vazia nos seus significados construídos dentro da esfera pública, compreendida pela análise e síntese.

Tanto a teoria crítica como a teoria pós-crítica, e reforçando a ideia de Foucault (2010), são modos de reafirmar uma atitude crítica perante realidades políticas que são cada vez mais dominantes, principalmente, quando se fala da tirania dos números (TAUBMAN, 2009) e das políticas de crise (SLATER, 2015), promovidas pela globalização e nos seus processos de homogeneização educacional (MOREIRA & PACHECO, 2006), ligando o currículo a resultados estandardizados dos alunos, com um efetivo controlo do que é ensinado (PINAR, 2007).

Sem que se aceite a realidade que existe, e este é um dos principais pressupostos da teorização crítica (Horkheimer, 2006), para além do legado do esclarecimento (LETIZIA, 2013), a teoria pós-crítica mantém na sua base discursiva a desconstrução como forma de afirmar o primado do subjetivo sobre o social, já que não é possível pensar somente num currículo que seja tecnicamente construído a partir de uma racionalidade linear nos seus pressupostos sociais, que está intrinsecamente ligada, nos tempos que correm, a uma racionalidade neoliberal suportada por lógicas economicistas.

A partir de uma abordagem pós-fenomenológica, Van-

gle (2015, p. 610), argumenta que, quando o currículo é definido como um texto fenomenológico pós-intencional, a vivência do currículo é também recriada, tornando-se num “texto complexo, contraditório, problemático e radical”.

Daí que, nos estudos curriculares, a teoria crítica - e por que não também a teoria pós-crítica? - tenha a particularidade de poder olhar para lá do que nos é dado observar, de forma a problematizar a educação, sem que o lugar do sujeito na reconstrução subjetiva e social da experiência humana seja secundarizado.

Concluindo

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 (Trifonas, 2000; Santos, 1999) joga-se na projeção do futuro, para que se seja possível ultrapassar as lógicas opressivas do presente. Em tempos em que a racionalidade neoliberal se torna cada vez mais omnipresente e legitimadora de políticas, processos e práticas de educação e formação homogêneas, e, por conseguinte, de propostas curriculares estandardizadas em resultados, as teorias crítica e pós-crítica, ainda que diferentes nas suas análises conceptuais, têm em comum uma mesma base categorial, que pode ser encontrada no modo como defendem um projeto humanista para a educação e contestam o currículo definido a partir de padrões de resultados. Para Pinar (2015, p. 110):

“O Currículo é uma conversação complexa. Estruturado por diretrizes, focadas por objetivos sobredeterminados por resultados, o currículo escolar luta para manter o diálogo. Essa conversação – esforço para compreender através da comunicação entre alunos e professores, indivíduos efetivamente presentes em certos lugares e em certos dias, simultaneamente particulares e públicos.”

Num texto de análise crítica da escola da modernidade em condições da pós-modernidade, Giroux (2000,

p. 190), por um lado, reconhece o legado da modernidade crítica, uma vez que “valoriza a importância da linguagem da vida pública, da luta democrática e dos imperativos de liberdade, igualdade e justiça”, por outro, rejeita o sujeito da pós-modernidade, que Pinar (2015) situa no contexto de um relação complexa que abrange o passado, a identidade e a alteridade e que não está circunscrita aos imperativos sociais. É neste aspeto, apesar de terem na sua base uma rede discursiva comum, que as teorias crítica e pós-crítica se distanciam significativamente, dizendo Goodson (2008, p. 17) que “devemos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político”.

Em suma, a atitude crítica - e simultaneamente pós-crítica - tornar-se-á pertinente se a racionalidade da lógica de mercado, que grassa nas práticas curriculares das escolas, for desconstruída nos seus pressupostos de tornar a educação num mero produto.

Nota

1 Para uma análise das ideias de Young em torno de uma teoria curricular baseada no conhecimento, Vide: José Augusto Pacheco, Um comentário ao texto conferencial de Michael Young: Overcoming the crisis in curriculum studies: a knowledge-based approach, 2013b.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1971/2011.
- APPLE, Michael. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.
- BAKER, David. A note on knowledge in the schooled society: towards an end to the crisis in curriculum theory. **Journal of Curriculum Studies**, v. 47, n. 6, p. 763-772, 2015. doi: 10.1080/00220272.2015.1088069
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CHERRYHOLMES, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.), **Teoria educacional crítica e tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 143-172.
- 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.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968/2006.
- GIROUX, Henry. Postmodern education and disposable youth. In: TRIFONAS, P. P. (Ed.). **Revolutionary pedagogies**. Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory. New York: Routledge, 2000, p. 174-195
- GIROUX, Henry A. **Education and the crisis of public values**. Challenging the assault on teachers, students, and public education. New York: Peter Lang, 2015.
- GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- GOLDSTEIN, Philip (2005). **Post-marxist theory**. An introduction. Albany: State University of New York Press.
- HOBBSAWM, Eric. **Escritos sobre história**. Lisboa: Relógio D'Água, 2010.
- LETIZIA, Angelo. Battle for the enlightenment: neoliberalism, critical theory and the role of circumventual education in fostering a new phase of the enlightenment. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v.11, n. 1, p. 165-193, 2013.
- LIPOVETSK, Gilles. **A era do vazio**. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Edições 70, 2013.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 2006.
- MCLAREN, Peter. **Pedagogy of insurrection**. From resurrection to revolution. New York: Peter Lang Publishers, 2015.
- MOREIRA, António Flávio, PACHECO, José Augusto (Org.). **Globalização e educação**. Desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006.
- MORGAN, John. Michael Young and the politics of the school curriculum, **British Journal of Educational Studies**, v.63, n.1, p. 5-22, 2015. doi: 10.1080/0071005.2014.983044, 2014.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. **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 (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137, p. 383-400, 2009.
- PACHECO, José Augusto. 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, José Augusto. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, v. 11, n. 1, p. 6-22, 2013a.
- PACHECO, José Augusto (2013b). Um comentário ao texto conferencial de Michael Young. Overcoming the crisis in curriculum studies: a knowledge-based. In: FAVACHO, A.; PACHECO, J. A.; SALES, S. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV., pp. 49-56, 2013b.
- 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; SEABRA, Filipa. 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.; REYNOLDS, William M. *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. New York: Educator's International Press, 2016.
- PINAR, William F. *Educational experience as lived: knowledge, history, alterity*. New York: Taylor & Francis, 2015.
- 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.
- PINAR, William F., REYNOLDS, William M., SLATTERY, Patrick; TAUBMAN, Peter. M. (Eds.). *Understanding curriculum*. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang Publishers, 2005.
- PINAR, William. F. *The character of curriculum studies*. Bildung, currere, and the recurring of the subject. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- SALIH, Sara. *Judith Bultler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir a teoria crítica?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54, p. 197-215, 1999
- SCHWAB, Joseph. *The practical*. A language for curriculum. *School Review*, vol. 78, n. 1, p.1-23, 1969.
- SLATER, Graham. Education as recovery: neoliberalism, scholl reform and the politics of crisis. *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 1, p. 1-20, 2015. doi:10.1080/02680939.2014.904930
- SNAZA, Nathan. The death of curriculum studies and its ghosts. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, v. 11, n. 2, p. 154-173, 2014. doi:10.1080/15505170.2014.966932
- SOUSA, Jesus Maria (2014). Post-modernity and creation of knowledge. *Journal of Modern Education Review*, 4 (3), 190-199. doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/03.04.2014/005.
- STEINER-KHAMSI, Gita, & WALDOW, Florian (Eds.), *World year-book of education 2012*. Policy borrowing and lending in education. London: Routledge, 2012, pp. 21-40.
- TAUBMAN, Peter. *Teaching by Numbers*. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education. London: Routledge, 2009.
- TRIFONAS, Peter Pericles (Ed.). *Revolutionary pedagogies*. Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory. New York: Routledge, 2000.
- TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The Chicago University Press, 1949.
- VAGLE, Mark, D. Curriculum as post-intentional phenomenological text: working along the edges and margins of phenomenology using post-structuralist ideas. *Journal of Curriculum Studies*, v. 47, n. 5, p. 594-612, 2015. doi:10.1080/00220272.2015.1051118
- YOUNG, Michael. *Conhecimento e currículo*. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.
- YOUNG, Michael. Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, v. 47, n. 6, p. 820-837, 2015. doi:10.1080/00220272.2015.1101493
- YOUNG, Michael. Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013. doi: 10.1080/00220272.2013.764505

Recebido em 16 de janeiro de 2016.

Aceito em 25 de fevereiro de 2016.