

TEORIAS PÓS-CRÍTICAS, POLÍTICA E CURRÍCULO

Alice Casimiro Lopes*

O texto focaliza as diferenças entre os registros pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, usualmente englobados pelo mesmo rótulo de estudos pós-críticos em currículo. De forma a problematizar o impacto dessas teorias no campo do currículo, é desenvolvido, com base na teoria do discurso (pós-estrutural e pós-fundacional), um contra-argumento às usuais posições que consideram haver uma despolitização na contemporaneidade pós-moderna.

Palavras-chave: currículo, política, teoria do discurso, teorias pós-críticas

Introdução

Ainda que as chamadas teorias pós-críticas no campo curricular já circulem em língua portuguesa desde os anos 1990, apenas em meados dos anos 2000 elas se tornaram francamente dominantes, fazendo parte das referências inclusive daqueles que não estão de acordo com os seus pressupostos, mas são levados a debater teoricamente sobre os seus efeitos. No caso do Brasil, após uma apropriação inicial de Foucault e dos estudos culturais nos anos 1990, desenvolvida principalmente por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos (1994, 1998), de autores vinculados aos estudos culturais de corte pós-crítico (Silva, 1995, 1999; Hall, 1997¹) e mesmo de estudos problematizadores dos aportes pós-modernos (Silva, 1993), temos uma larga apropriação de estudos pós-estruturais e

* Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil).

¹ Esta tradução foi realizada em parceria com Guacira Lopes Louro.

pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos. Hoje, no Grupo de Trabalho (GT) Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) que reúne as principais lideranças do campo no Brasil, é possível falar de uma hegemonia dos estudos de corte pós-crítico, com preponderância para os trabalhos que focalizam a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (Carvalho, 2011). Caso fossem investigadas as teses e dissertações, ou mesmo os artigos, talvez essa conclusão fosse diferente, similar àquela identificada no período de 1996 a 2006 (Lopes, Macedo, & Paiva, 2006), com maior referência ao pensamento crítico. É possível supor, contudo, que cada vez mais esse pensamento é interpelado pelas reflexões pós-críticas, negocia o seu espaço político-acadêmico com tais reflexões, por vezes gerando híbridos teóricos (Lopes & Macedo, 2003).

Talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares. Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos. Mesmo porque a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos, é desconstruída. Desde Freud e a sua teoria do inconsciente ou de Lacan aprofundando a interpretação desse inconsciente como uma linguagem, admitimos mais facilmente que somos limitados. Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo.

Por vezes, como já discuti noutro texto (Lopes, 2010), essa paisagem leva-nos a uma postura nostálgica. O passado, mais recente ou mais longínquo, tende a ser congelado num con-

junto de características identitárias em função do aspecto a ser ressaltado ou valorizado. Com isso, muitas vezes é obscurecido o seu movimento, as suas ambiguidades e contradições, e mesmo a sua inserção no presente e na nossa imaginação do futuro. Quando prevalece a postura nostálgica, as características positivas desse passado são ressaltadas, levando, no limite, a que se tenha nostalgia de um passado não vivido, como bem foi focalizado no filme *Meia-Noite em Paris*, de Woody Allen. Para os que defendem essa posição nostálgica, esse passado situado como *moderno* é, do ponto de vista político, o tempo das utopias pelas quais lutávamos – sociedade justa e igualitária, perspectivas emancipatórias vinculadas ao conhecimento. Tempo de lutas que nos unificavam – a despeito de diferenças locais e particulares conflituosas – num projeto de sociedade compreendido como supostamente o mesmo. Sabíamos o que ensinar, ou mais modestamente sabíamos o que não ensinar, mesmo quando não conseguíamos condições objetivas para que esse ensino fosse garantido a todos e todas. Acreditávamos nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade com o qual sonhávamos. Esses conteúdos eram concebidos como o centro do currículo – seu *core* – e trabalhávamos pela formação de sujeitos – os cidadãos emancipados e críticos ou os intelectuais orgânicos gramscianos – capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como de interesse da maioria da população de um país, ou mesmo da humanidade, e como garantidoras do projeto social pretendido.

Nesse caso, como também já explorei anteriormente (*ibidem*), o passado é tratado tal como se fosse a produção de um «filme nostalgia» para usar uma expressão de Jameson (1997): o tempo histórico é congelado e apresentado para além do tempo histórico real. Simultaneamente, esse passado é produzido de forma a projetar vivências e questões do presente, sendo assim presentificado. Em função desse passado presentificado, o presente é interpretado como uma perda daquilo que se imagina, nostalgicamente, ter existido na história. Afinal, passou a existir na nossa reconstrução do passado e produz efeitos em função dessa reconstrução.

Esse cenário, usualmente chamado pós-moderno, mas que também é denominado modernidade líquida, fluida, instável, tardia, leva à construção de outras formas de compreender o social. No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas. Em cursos de graduação, é muito comum construirmos esse gradualismo linear para a história do currículo, mesmo quando afirmamos opor-nos a ele.

Não posso afirmar que sempre consiga me libertar dessa ideia, tal é a sua força na minha própria formação. Como discute Laclau (2004), questionando Zizek, o gradualismo é a primeira das utopias, pois implica a crença num centro administrativo neutro capaz de resolver as questões sociais de maneira não política. Ao apostarmos no gradualismo, julgamos-nos participando de uma etapa social que obrigatoriamente vai evoluir para um momento mais avançado em relação à etapa que vivemos, assumimos que estamos num movimento progressivo com um cerne racional capaz de conferir uma certeza tranquilizadora para as nossas metas. É algo que parece garantir um fundamento às nossas opções políticas.

Tentando afastar-me do gradualismo, da ideia de progresso linear, busco operar com o hibridismo entre e nas correntes teóricas. Esse hibridismo leva-me a tentar compreender traços, sempre derridianamente suplementados, do passado no presente. Tal movimento também se associa à própria desconstrução dos limites espaço-temporais.

Ainda assim, defendo a importância de compreender a que nos referimos quando utilizamos a expressão teorias pós-críticas. Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (Appadurai, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas.

Quando digo que se trata de uma expressão vaga e imprecisa não quero dar a impressão de que esta é uma expressão errada ou equivocada. Na contemporaneidade, ser vago e impreciso tem utilidade. Talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. A clareza, tal como a certeza, pode ser mitificadora, pode remeter ao essencialismo na significação. Parece-me importante considerar que um sentido suposto como literal depende do contexto no qual circula, no qual é interpretado por uma articulação entre o que se supõe como denotação e a conotação (Bowman, 2007), produzindo também dessa forma o próprio contexto. Isso faz com que a clareza possa vir associada a uma ideia de univocidade e, de forma ainda mais discutível, de autoridade inquestionável de sentido, desconsiderando os inevitáveis jogos de linguagem como pensados por Wittgenstein.

Considerando essas impressões gerais, focalizo neste artigo dois pontos que julgo importantes para os estudos de currículo. O primeiro deles visa defender que os termos pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista, ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo. Para tal, desenvolvo algumas das minhas impressões sobre esses registros, focalizando um pouco mais amplamente o entendimento de pós-estruturalismo, na medida em que os demais registros são pensados a partir da sua rela-

ção com algo que se conecta intrinsecamente com a crítica ao pensamento estrutural, tanto em sentido estrito quanto amplo².

Tais estudos tendem a ser incluídos no mesmo «rótulo» pós-crítico, em virtude de o prefixo «pós» – frequentemente associado à ideia de etapa posterior – ter seu sentido ampliado para a ideia de reconfiguração. Ou como Laclau e Mouffe (1985) sinalizam de forma que me parece muito procedente, o prefixo «pós» refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. Ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento³ (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. Essa reconfiguração pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento. A perspectiva desconstrutiva, por referência a Derrida (cit. in Bowman, 2007), tenta tornar evidente a alteridade, a impossibilidade e mesmo as lacunas e a inadequação de toda a suposta positividade, todas as tentativas de fechamento da significação.

Tendo em vista essa própria compreensão do prefixo «pós», não tenho a pretensão de analisar de forma exaustiva cada um desses movimentos, entender os matizes das suas construções, as diferentes demandas que se articulam para construí-los discursivamente. Outros já fizeram tal empreendimento, com muito mais propriedade do que eu poderia fazer⁴. De forma muito mais modesta, desejo apresentar algumas chaves de leitura que marcam as diferenças entre esses movimentos, tencionando que sejam aberturas para estudos mais aprofundados. Nem teria tentado tal tarefa, caso não tivesse sido mobilizada por outros para a mesma⁵, mas afinal fui convencida de que esta síntese pode vir a ser produtiva aos estudos de currículo.

² Faço referência ao estruturalismo francês de Lévi-Strauss, Althusser e Barthes quando me refiro ao estruturalismo em sentido estrito. O termo estruturalismo, contudo, também é frequentemente utilizado em sentido amplo, referindo-se a todos os enfoques que, mesmo sem terem a linguística como ciência central de referência, têm a ideia de uma estrutura – cognitiva, econômica, social – como determinante para produção do conhecimento.

³ Essa expressão é certamente problemática, uma vez que cada um desses movimentos que defino como escolas de pensamento são também eles múltiplos, marcados por registros teóricos diferentes e, por vezes, contraditórios ou ainda antagônicos. Mas talvez pela minha própria dificuldade em nomeá-los, permanece o termo neste texto.

⁴ Alguns deles já se encontram nas referências deste texto. Outros, não são citados, mas compõem um corpo de referências importantes na minha trajetória de estudo e pesquisa. Ressalto como especialmente relevantes: Hall (2003), Harvey (1993), Giroux (1999) e Peters (2000).

⁵ Este texto é decorrente da palestra *Teorias pós-críticas: Questões e problemáticas para o campo educacional e para o currículo*, ministrada na Universidade do Porto, em novembro de 2012, a convite da Prof.^a Doutora Carlinda Leite, a quem agradeço o convite e a proposição temática feita.

Nesse sentido, também vale destacar que as opções aqui realizadas são perpassadas pelas contingências associadas às diferentes maneiras como os estudos pós-críticos foram incorporados ao campo do currículo e, ainda mais particularmente, aos diferentes modos pelos quais desenvolvi os estudos sobre o tema na minha trajetória de pesquisa. Caso as mesmas tentativas de síntese fossem feitas a partir de outros campos de estudo e outras trajetórias, certamente outras questões e noções seriam privilegiadas.

Vale destacar, ainda, que, ao mesmo tempo em que exploro diferenças entre esses movimentos, quero destacar um ponto comum entre os argumentos contrários às teorias pós-críticas no currículo: o fato de elas serem consideradas como capazes de despolitizar os discursos curriculares. Dada a ausência de certezas e projetos, a própria época em que vivemos tende a ser considerada despolitizada e a incorporação de discussões culturais e filosóficas no campo do currículo é identificada como um sintoma desse processo. Assim, num segundo momento deste artigo, proponho-me questionar tal interpretação. Defendo que, ao contrário, podemos inclusive apostar numa hiperpolitização nas atuais discussões curriculares. Essa minha tentativa de fechamento também tem por intenção ratificar a minha opção pela teoria do discurso, de registro pós-fundacional e pós-estrutural.

Os diferentes «pós» nas teorias pós-críticas

O pós-estruturalismo constitui-se a partir de um debate significativo com o estruturalismo, «nasce» da primazia que o estruturalismo confere à linguística, ainda que questione as concepções estruturadas de linguagem. Não é por acaso que autores inicialmente vinculados ao estruturalismo, tal como Foucault e Lacan, vão construindo teorias que acabam por questionar as próprias bases do estruturalismo. Há também muitas aproximações entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Ambos os modos de pensamento questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos. Os sistemas simbólicos – cidade, escola, governo, dentre muitos outros – são compreendidos como sistemas de códigos. Partilham uma postura antirrealista e anti-positivista, na medida em que entendem toda realidade como mediada pela linguagem. Igualmente expressam interesse pela investigação das formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades.

Dada a primazia da linguagem nesses movimentos, as questões que relacionam linguística, identidade e diferença são centrais. Assim como o estruturalismo, particularmente a vertente francesa, tem vínculos com a linguística saussuriana e a arbitrariedade das relações entre sig-

nificante e significado, o pós-estruturalismo organiza-se em torno da crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo. Lacan lança um importante questionamento a Saussure ao retirar qualquer relação entre significante e significado: ele quebra a unidade do signo; inverte a relação saussuriana entre significante e significado, conferindo primazia ao significante; defende que o significante resiste à significação. Ainda de forma mais radical, teorizando sobre o inconsciente, defende que o sentido do que falamos é sempre posterior ao ato de fala, porque depende da relação com o outro entendido como linguagem, pré-existente a nós mesmos: somos nomeados antes mesmo de nascermos (Fink, 1998).

A noção de suplemento em Derrida contribui definitivamente para a desestruturação da estrutura do signo, uma vez que a introdução de um suplemento na significação produz alteridade e desafia a norma instituída: produz um novo conhecimento, que é mais do mesmo, diferentemente (Bowman, 2007). Todo o conhecimento é então interpretado como um discurso e conectado ao poder. São examinadas não apenas as determinações e criações do que é considerado conhecimento, mas como são produzidas e como são reguladas tais criações, o que produzem e o que regulam, quais são os seus efeitos (Miller, 2010a).

O pós-estruturalismo, todavia, não se constitui como um movimento ou um conjunto de doutrinas comuns. Autores como Peters e Burbules (2004) defendem que esse rótulo inicialmente foi usado pela comunidade acadêmica norte-americana para se referir às discussões filosóficas que tentavam apresentar questionamentos a autores como Althusser, Barthes, Lacan e Lévi-Straus. Autores muito distintos podem ser associados a esses questionamentos, tendo apenas em comum a crítica ao cientificismo das ciências humanas com base na linguística, à pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. Também têm em comum a busca por salientar a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final, terreno de diferenças sempre passíveis de produzirem novos sentidos (Torfing, 1999). Com isso, as possíveis estruturas passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas. A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturas e reestruturas discursivas. É destacada a contingência e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade.

Um dos mais significativos questionamentos à estrutura vem de Derrida, por meio da argumentação de que toda a estrutura repousa sobre um centro fundante que garante a sua estruturalidade, orienta a estrutura, mas sempre faz referência a uma presença, a um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura. A estrutura exige uma relação com um exterior que a constitui. O propósito de Derrida é o de mostrar a estruturali-

dade da estrutura, o seu excesso, o que a perturba, a indecidibilidade associada ao que se pretende unívoco e identitariamente harmônico (Wolfreys, 2009).

A crítica de Derrida ao estruturalismo é decisivamente associada a seu questionamento da estrutura saussuriana da linguagem como um sistema estático de regras, em defesa da contingência e temporalidade dessas regras (Miller, 2010a). Não há sentidos originais, mas sempre representações nas quais sentidos são suplementados. Se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre tentando preencher uma lacuna na significação. Para Derrida (2001), a escrita é o suplemento do pensamento, o representa na sua ausência – a mesma ausência do sujeito que fala. O pensamento, portanto, necessita da escrita para ser uma presença plena. Mas, ao mesmo tempo em que substitui o pensamento, a escrita é capaz de introduzir outros sentidos, pois os significantes permanecem sendo capazes de flutuar e de se inserirem em outras formações discursivas. A noção derridiana de *différance* visa expressar o caráter suplementar da escrita – acrescentar algo e substituir a fala simultaneamente. Ao escrevermos *différance*, por intermédio da letra *a*, acrescentamos algo que não se percebe pela mesma pronúncia apresentada pela fala (Nascimento, 2004; Strathern, 2002).

Simultaneamente, o sujeito, categoria já colocada em crise no estruturalismo pela crítica ao existencialismo e ao humanismo, é questionado ainda mais centralmente pelo pós-estruturalismo. No estruturalismo, como discutem Peters e Burbules (2004) com base em Foucault, há uma primazia da estrutura como forma de questionar o primado do sujeito. Ao «penso, logo sou» cartesiano é contraposto o «penso onde não sou, sou onde não penso» laciano. Com o pós-estruturalismo, busca-se questionar tanto a estrutura quanto o sujeito, com base num certo anti-humanismo heideggeriano. Como destaca Duque-Estrada (2005), contudo, não se trata de uma eliminação do sujeito – como a expressão *morte do sujeito* mencionada por alguns autores pós-estruturais pode levar a concluir. A desconstrução do sujeito (sua morte) é antes o seu descentramento, o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura. O sujeito existe como efeito do significante, como resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação. Como resultado de um ato de decisão, acrescenta Laclau (1998), habitada pela indecidibilidade, suplementa Derrida (1998).

De forma associada ao pós-estruturalismo, organizam-se as teorias pós-coloniais. O pós-colonialismo, ao lidar com a análise, especialmente de textos literários, dos efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados, sob forte influência do pensamento derridiano, questiona as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador/colonizado nas ciências humanas e sociais. Questiona também a ideia de que a cultura dos países colonizados é apenas um efeito da opressão colonizadora e opera com a categoria de hibridismo como a possi-

bilidade de introduzir suplementos nos diferentes mecanismos de tradução, que fazem com que toda a colonização seja obrigatoriamente uma negociação com o *Outro*. O colonizador ao dominar o colonizado necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos: não posso colonizar quem eu destruo completamente. Há sempre relações de alteridade mediadas pelo poder que constituem as negociações catalisadoras das construções identitárias de colonizador e colonizado. Ainda que essas negociações não sejam capazes de instituir, por si só, a democracia nem eliminar o poder, também não são pura saturação cultural do colonizado.

As ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem. Tais questões são discutidas em termos de império e imperialismo, cultura popular e diáspora, identidade/identificação, representação e multiculturalismo (Asher, 2010). Noções como estereótipo, metáforas e metonímias e imaginário, orientalismo e sujeito são construídas. Cameron MacCarthy, Edward Said e Homi Bhabha podem ser listados dentre os autores pós-coloniais mais citados no campo do currículo em língua portuguesa.

Dada essa abrangência do pós-estruturalismo, eventualmente considerado como incorporando todas as discussões pós-coloniais, bem como dada a sua crítica tanto ao estruturalismo quanto ao empirismo-positivismo, muitas vezes este movimento é concebido como sinônimo de pós-modernidade. Todavia, ainda que temporalmente possamos associar os dois movimentos, eles referem-se a sentidos distintos.

A pós-modernidade pode ser caracterizada pelo fim do otimismo em relação ao ser humano, diante da barbárie no século XX – duas grandes guerras, holocausto, bomba atômica, genocídios de toda a espécie. Com isso, toma forma um movimento que passa a suspeitar do projeto do Iluminismo: os mesmos princípios que eram vistos como capazes de garantir a emancipação humana passaram a ser pensados como um sistema de opressão universal em nome da libertação humana. Marguerite Duras (1986) discorre brilhantemente sobre o horror diante da barbárie do holocausto, tanto pela sua violência quanto pela dor de ter acontecido na Alemanha, na Europa, berço de uma cultura valorizada: «pertencemos à Europa, isso está acontecendo aqui, na Europa, é aqui que estamos presos, juntos, diante do resto do mundo» (p. 55).

Nos termos de Lyotard (2000), a condição pós-moderna designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Temporalmente, o início da pós-modernidade tende a ser situado nos anos 1950, com uma consolidação entre os anos de 1968 e 1972, quando a expressão se cristalizou (o livro de Lyotard em francês, *A Condição Pós-Moderna*, é de 1979). Entretanto, como Miller (2010b) pondera com pertinência, uma primeira forma de destacar o que possa

vir a ser chamado de uma «virada pós-moderna» não é cronológica, mas uma ruptura com a lógica e a consciência modernas. Como características gerais do pós-modernismo, podemos apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito (Hegel), emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear. O único consenso entre os pós-modernos é que não há possibilidade de consenso, não há autoridade final, uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo social. Não existe a possibilidade de um lugar objetivo de onde se possa falar e nomear o mundo fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades e experiências (*ibidem*). Parece não mais haver princípios que possam agir como critérios de valor universais transcendentais para coisa alguma. Distinções entre culturas, tempos e espaços são desafiadas: as hierarquias do mundo são pensadas como produzidas por discursos que conformam os nossos modos de interpretar (*ibidem*). Diferentemente, lidamos com uma nuvem dispersa de elementos narrativos heterogêneos, sempre no campo dos dissensos. O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural. Valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o caótico, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal e imutável nessa dispersão. Nesse sentido, o pós-modernismo é uma reação ao modernismo, um afastamento dele, não uma sucessão linear à modernidade.

O pós-fundacionalismo, por sua vez, pode ser entendido como uma reação à pura dispersão da pós-modernidade, à fragmentação, ao puro diferir, ou seja, ao caráter anti-fundacionista do pós-modernismo. O pós-fundacionalismo concorda com a impossibilidade de termos fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política. O pós-fundacionalismo, contudo, não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados. Concebe a necessidade de trabalharmos com fundamentos contingentes, mas pressupõe algum nível de fixação provisória de fundamentos instáveis. A contingência, mais do que se referir às identidades e aos eventos que não são impossíveis, mas também não são necessários, refere-se ao fato de que uma identidade ou evento só é possível se não for pleno, ou seja, a contingência é obrigatoriamente necessária (Marchart, 2007). O ser de uma entidade, afirma Laclau (2008), depende de condições que não são resultados desse próprio ser. A plenitude de uma identidade é necessariamente impossível. Ao contrário do que se pensava no passado, uma identidade – sociedade, Estado, sujeito, qualquer entidade – para existir não precisa

ter a sua plenitude prevista. Tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como *ordem natural* nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder, de outras possíveis ordens (Mouffe, 2011).

No âmbito do pós-fundacionalismo temos o desenvolvimento do pós-marxismo, que tanto pode assumir um registro mais geral, no caso de estudos que afirmam a necessidade de ir além da ortodoxia das leis da história marxista, como defende Hall, quanto pode referir-se à teoria do discurso de Laclau e Mouffe, também com grande impacto nos estudos culturais, sendo por alguns considerado um paradigma nesse campo (Bowman, 2007). Na teoria do discurso, os pressupostos pós-estruturais são utilizados para reconfigurar o marxismo, questionando a submissão da política à economia, a fixação da classe operária como a identidade do sujeito que confere direção à mudança social, a utopia de uma sociedade sem poder e reconciliada consigo mesma, todo e qualquer determinismo sobre o social. Mas, ao mesmo tempo, o pós-marxismo inscreve-se no registro da esquerda que busca um caminho capaz de manter aberta a possibilidade dos ideais anti-capitalistas de Marx, de uma aposta em alguma forma de justiça social e democracia⁶. Ainda que para isso necessitem de reconfigurar as bases do próprio marxismo.

Todos esses movimentos se cruzam, se mesclam e por vezes também se confrontam, perentendo a uma tradição que se remete aos pensamentos de Nietzsche, Heidegger e Derrida. São marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura. Nesse sentido, impactam particularmente no campo do currículo pela problematização das teorias críticas de registro sociológico, bem como favorecem a recuperação e reconfiguração de princípios anteriormente discutidos no âmbito dos enfoques fenomenológicos e autobiográficos. Mas, sobretudo, no meu entender, impactam nas formas como compreendemos noções centrais do campo, com consequências significativas para as conexões entre currículo e política.

Impactos das teorias pós-críticas para o currículo: a questão da política

Espero ter demonstrado na seção anterior não apenas que existem diferenças entre os focos dos vários estudos pós-críticos, mas também que há registros teóricos nessas vertentes que se opõem entre si. Assumir um viés pós-estrutural, por exemplo, não significa concordar com o niilismo pós-moderno, tampouco significa assumir as tentativas pós-marxistas de man-

⁶ Para a discussão sobre a democracia nas políticas de currículo numa perspectiva discursiva, ver Lopes (2012b).

ter ainda viáveis, mesmo que precariamente, os horizontes socialistas. Laclau (1993), a partir dos enfoques da teoria do discurso, argumenta de forma crítica em relação às negações pós-modernas da modernidade por considerar que elas apenas desenvolvem uma postura de oposição de sinais – do positivo para o negativo – nas análises filosóficas. Com essa oposição de sinais, a negação dos conteúdos sociais precisos é transformada em impossibilidade completa de significado, o questionamento da representação é transformado no ato de negar qualquer representação. Hall (cit. in Bowman, 2007), por sua vez, questiona Laclau argumentando em defesa da relevância de se manter algum nível de determinação, sobretudo, histórica. Foucaultianos defendem a referência às práticas não-discursivas que por sua vez são questionadas com base em registros derridianos. O pós-modernismo aposta no pastiche e na ironia como possibilidades culturais mais produtivas (Miller, 2010b). Os debates entre as diferentes abordagens não cessam de se desenvolver, fazendo com que a apropriação dessas discussões teóricas no campo do currículo não se traduza numa homogeneidade que possa ser incorporada ao mesmo rótulo, ainda que alguns pontos em comum possam ser identificados.

Aqui não considero prioritário, contudo, salientar os pontos comuns dessas teorizações no que concerne à discussão curricular pós-crítica. Outros trabalhos já se dedicaram a esse esforço (Silva, 2002). Também não me detenho em analisar as diferentes problemáticas que as temáticas curriculares passam a desenvolver, como já abordei noutro trabalho em parceria (Lopes & Macedo, 2011). Interessa-me discutir a leitura que desenvolvo sobre políticas a partir da incorporação de diferentes registros dos chamados estudos pós-críticos, com destaque para as discussões pós-fundacionais e pós-marxistas da teoria do discurso.

Com a incorporação desses registros teóricos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizado (Lopes, 2012a). Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. Se deixamos de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro, os projetos de formação para uma dada sociedade são contestados. Sociedade é ela mesma uma categoria impossível (Laclau, 2008), pois não há fundamentos absolutos que a sustentem como uma identidade plena. Tal conclusão leva-nos a pensar como construímos politicamente o que entendemos por social.

Se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados com o que se

entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos não estáveis (Lopes, 2008a, 2008b). Propostas como as de Michael Young (Young & Muller, 2007), por exemplo, de um currículo para o futuro e de uma centralidade do conhecimento (verdadeiro) curricular são refutadas. No mínimo, são produzidas perguntas sobre a legitimidade do conhecimento, sobre os atos de poder que modificam as significações de conhecimento contextualmente, sobre o que se entende por futuro, para que e para quem, onde e por que. Como ter consenso sobre o passado e o presente que formarão esse futuro? Como construímos hoje, sem certezas, o futuro que um dia será o nosso presente?

Se as demandas da diferença são mais significativas – diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir –, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se. Estudos pós-coloniais com impacto no currículo defendem que a linguagem e a prática de uma educação multicultural possibilitam que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas, ao mesmo tempo em que conectam o *self* e o social (Asher, 2010). Propostas interculturais, por sua vez, problematizam a perspectiva de diversidade cultural que ainda prevalece no discurso multicultural.

Em virtude desse contexto, muitos argumentam que vivemos um tempo de despolitização, decorrente da centralidade da cultura. As teses do currículo político da teoria crítica seriam abandonadas em nome de um currículo fragmentado, centrado apenas nas diferenças contingentes, incapaz de provocar articulações dos sujeitos para lutas utópicas comuns. Estaríamos fadados à dispersão desmobilizadora.

Questionamentos a essa posição já foram desenvolvidos, tendo em vista a defesa das interconexões entre cultura e política, capazes de tornar pouco produtivo o foco dicotômico numa instância ou outra (Lopes, 2008b; Macedo, 2006). Neste texto, proponho-me argumentar sobre a minha discordância em relação ao diagnóstico de que vivemos tempos menos politizados – estaríamos no tempo da pós-política⁷ –, por meio da ampliação dessa conexão entre cultura e política. Por outras palavras, a partir de uma política compreendida como conectada à cultura e, por isso, também ressignificada, defendo que o contexto contemporâneo, se ana-

⁷ A expressão pós-política é utilizada na mídia para caracterizar uma vitória da direita após a queda do muro de Berlim e no esteio de uma desmobilização das formas políticas tradicionais, com acentuado descrédito das instituições democráticas. Do ponto de vista teórico, Mouffe (2006) associa a pós-política a uma visão otimista do mundo globalizado como uma etapa do desenvolvimento social capitalista sem antagonismos e, por conseguinte, potencialmente garantidora de uma democracia sem conflitos. Parte do trabalho de Mouffe consiste justamente em desafiar essa visão em nome da afirmação da importância dos antagonismos. As possibilidades políticas são, então, ampliadas, na defesa de uma ordem multipolar e de um pluralismo agonístico.

lisado e teorizado no âmbito do pós-fundacionalismo e do pós-estruturalismo, pode ser pensado como abrindo possibilidades para a hiperpolitização.

Com base na perspectiva desconstrutiva de Derrida (1998), é possível pensar que a politização não cessa nunca, uma vez que a indecidibilidade segue habitando a decisão. Qualquer consenso é um consenso sobre o caos, sobre o instável e a estabilidade só se faz necessária, porque não é natural. A política é o que opera para tentar produzir essa estabilidade. A hiperpolitização (Mouffe, 1998) é possibilitada por uma política que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver. Pressupõe antagonismos, dissensos e exclusões, não tem resolução final nem garantias.

Tal pensamento constrói-se no âmbito de uma concepção ampliada de política (*idem*, 2006). O instituído, o conjunto de instituições e regras que regem atividades da vida social, passa a ser visto como apenas uma das dimensões da atividade política. A essa dimensão instituída são incorporadas as dimensões do político: atividades instituintes, desenvolvidas em todas as ações cotidianas, referentes às dimensões ontológicas de constituição do social. Se pensamos na política de currículo, há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos. Mas a essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (Laclau, 1990).

Tal concepção poderia fazer-nos assumir uma perspectiva niilista, caso nos consideremos fora da articulação hegemônica, colocando-nos, mesmo que provisória e contextualmente, na posição dos sem poder. Mas assinalo ser possível extrair dessa teoria outra interpretação: a de que não há uma racionalidade obrigatória por traz de um ato de poder, e, se não há, a luta de poder permanece. Torna-se maior o espaço para a luta política, pois o outro não é quem detém a razão, mas quem provisória e contextualmente detém o poder. Se não há regras obrigatórias do jogo, as regras podem ser mudadas, o jogo pode ser outro e o futuro – como projeto que decidimos hoje – passa a estar em pauta. Não existem fundamentos fixados, de maneira a garantir a significação de algo que possamos denominar sociedade. Existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo. A invenção de uma sociedade – mais justa, menos democrática, mais livre –, de uma nova possível significação do social, do currículo e da educação, é um espaço

de ação, algo que temos o poder de inventar. Não basta afirmar que se trata de um projeto curricular ou um projeto de sociedade em construção, pressupondo que a identidade deste projeto pode ser estabelecida por uma classe social, por uma história ou por uma dada significação *a priori* do que vem a ser justiça, liberdade ou igualdade. É no processo político que inventamos o que são justiça, democracia, liberdade. Não se trata de operar no presente para alcançar no futuro identificações do currículo e do social concebidas previamente. Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevisos no futuro. A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação. A ela podemos dedicar-nos, sem perdermos de vista o quanto é instável, provisória e precária e por isso mesmo potente: está aberta a ser constantemente refeita de forma imprevisível.

Correspondência: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Educação, Rua São Francisco Xavier, 524 sala 12037 F Maracanã, 22550-013, Rio de Janeiro – Brasil

E-mail: alicecasimirolopes@gmail.com

Referências bibliográficas

- Appadurai, Arjun (2001). *La modernidad desbordada: Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: FCE.
- Asher, Nina (2010). Postcolonial theory. In Craig Kriedel (Org.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 661-663, vol. 2). Los Angeles, CA: SAGE.
- Bowman, Paul (2007). *Post-marxism versus cultural studies: Theory, politics and intervention*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Carvalho, Janete Magalhães (2011). Análise dos trabalhos encomendados do GT Currículo 2011: Políticas de currículo e escola: Um sobrevoo sobre os mapas conceituais das políticas de currículo. In ANPEd (Org.), *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd* (pp. 1-18). Natal, RN: ANPEd.
- Derrida, Jacques (1998). Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In Chantal Mouffe (Org.), *Desconstrucción y pragmatismo* (pp. 151-169). Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, Jacques (2001). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Duque-Estrada, Paulo (2005). Derrida e a crítica heideggeriana do humanismo. In Evando Nascimento (Org.), *Jacques Derrida: Pensar a desconstrução* (pp. 245-255). São Paulo: Estação Liberdade.
- Duras, Marguerite (1986). *A dor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fink, Bruce (1998). *O sujeito lacaniano: Entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Giroux, Henry (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hall, Stuart (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, Stuart (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- Harvey, David (1993). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- Jameson, Fredric (1997). *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.
- Laclau, Ernesto (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Londres: Verso.
- Laclau, Ernesto (1993). Power and representation. In Mark Poster (Ed.), *Politics, theory and contemporary culture* (pp. 277-297). Nova Iorque: Columbia University Press.
- Laclau, Ernesto (1998). Desconstrucción, pragmatismo y hegemonía. In Chantal Mouffe (Org.), *Desconstrucción y pragmatismo* (pp. 97-136). Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, Ernesto (2004). Estructura, historia y lo político. In Judith Butler, Ernesto Laclau, & Slavoj Žizek (Orgs.), *Contingencia, hegemonía, universalidad: Diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 185-214). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto (2008). Atisbando el futuro. In Simon Crichtley & Oliver Marchart (Orgs.), *Laclau: Aproximaciones críticas a su obra* (pp. 347-404). México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lopes, Alice Casimiro (2008a). Por que somos tão disciplinares?. *ETD: Educação Temática Digital*, 1, 201-212.
- Lopes, Alice Casimiro (2008b). Cultura e diferença nas políticas de currículo: A discussão sobre hegemonia. In Eliane Peres, Clarice Traversini, Edla Eggert, & Iara Bonin (Orgs.), *Trajéórias e processos de ensinar e aprender: Sujeitos, currículos e cultura* (pp. 59-78). Porto Alegre: EdUPUC-RS.
- Lopes, Alice Casimiro (2010). Currículo, política, cultura. In Lucíola Santos, Angela Dalben, Julio Diniz, & Leiva Leal (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 23-37, vol. 1). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, Alice Casimiro (2012a). A qualidade da escola pública: Uma questão de currículo?. In Marcus Taborda, Luciano Faria Filho, Fabiana Viana, Nelma Fonseca, & Rita Lages (Orgs.), *A qualidade da escola pública no Brasil* (pp. 13-29). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Lopes, Alice Casimiro (2012b). Democracia das políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 700-715.
- Lopes, Alice Casimiro, & Macedo, Elizabeth (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990s. In William Pinar (Org.), *International handbook of curriculum research* (pp. 185-203). Nova Jérсия: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Lopes, Alice Casimiro, & Macedo, Elizabeth (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, Alice Casimiro, Macedo, Elizabeth, & Paiva, Edil (2006). Mapping researches on curriculum in Brazil. *Journal of the American Association for the Advancement Curriculum Studies*, 2(1), 1-30.

- Lyotard, Jean-Francois (2000). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Macedo, Elizabeth (2006). Currículo: Cultura, política e poder. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 98-113.
Retirado de www.curriculosemfronteiras.org
- Marchart, Oliver (2007). *Post-foundational political thought: Political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Miller, Janet L. (2010a). Poststructuralism research. In Craig Kriedel (Org.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 676-680, vol. 2). Los Angeles, CA: SAGE.
- Miller, Janet L. (2010b). Postmodernism. In Craig Kriedel (Org.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 666-669, vol. 2). Los Angeles, CA: SAGE.
- Mouffe, Chantal (1998). Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In Chantal Mouffe (Org.), *Desconstrucción y pragmatismo* (pp. 13-33). Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, Chantal (2006). *On the political*. Londres: Routledge.
- Mouffe, Chantal (2011). La política democrática en la época de la postpolítica. *Debates y Combates*, 1, 75-90.
- Nascimento, Evando (2004). *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Peters, Michael (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Peters, Michael, & Burbules, Nicholas (2004). *Poststructuralism and educational research*. Laham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Silva, Tomaz Tadeu (Org.). (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, Tomaz Tadeu (Org.). (1994). *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, Tomaz Tadeu (Org.). (1995). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, Tomaz Tadeu (Org.). (1998). *Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, Tomaz Tadeu (Org.). (1999). *O que é afinal estudos culturais?*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, Tomaz Tadeu (Org.). (2002). *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Strathern, Paul (2002). *Derrida em 90 minutos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Torfin, Jacob (1999). *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell.
- Wolfreys, Julian (2009). *Compreender Derrida*. Petrópolis: Vozes.
- Young, Michael, & Muller, Johan (2007). Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. *Educação em Revista*, 45, 159-196.