

TRÊS DISCURSOS: PARA PENSAR AS EPISTEMOLOGIAS NO CURRÍCULO

ADRIÃO DA SILVA MENDES

RESUMO

O artigo traz como objetivo analisar os três principais discursos epistemológicos sobre o currículo. Trazemos como metodologia análise do discurso, concebendo o currículo como algo produzido pela linguagem não algo que descreve a realidade. Dessa forma, trazemos as teorias do currículo tradicional, crítico e pós-crítico, esses três paradigmas, constituem formas de construir modelos de educação e sociedade. O currículo tem uma intencionalidade de produzir determinado indivíduo sobre a ótica de demandas sociais, ou seja, ele produz subjetividades.

Palavras-chave: Currículo; Discurso; Ordem; Teoria-crítica; Pós-crítica.

INTRODUÇÃO

Há várias definições sobre o termo currículo. Dependendo da época e epistemologia, esse campo corrobora para estruturar o planejamento do que é necessário ensinar, ou seja, quais conhecimentos sociais devem ser ensinados na escola. Dessa maneira, surge no século XX diversas teorias no sentido de responder o que ensinar, abrangendo as várias dimensões curriculares. Hoje não existe uma teoria pura, mas relações definidas híbridas que configuram o currículo como um espaço de múltiplas vozes, relações de poder e significados sociais, não só descrevendo a realidade como criando esta (LOPES; MACEDO, 2011). O currículo não é um espaço neutro de conteúdo, planejamento e avaliação. Ele forma e deforma os sujeitos dentro da escola. Os conhecimentos curriculares são concebidos como produtores tanto de pessoas quanto de modelos sociais, isto é, a intenção desse instrumento é cooptar indivíduos, alunos e professores visando imprimir subjetividades intrínsecas para servir uma demanda de grupos de poder (SILVA, 2002).

O currículo não é só um repassar de saberes. Ele cria sujeitos e subjetividades. Portanto, há um sentido de moldar uma identidade para formar o cidadão. Assim, tomamos como objetivo desse artigo analisar os três principais discursos epistemológicos sobre o currículo. É necessário perguntar a esses discursos qual sujeito a ser formado, se alguém com um sentido de reflexão social e alteridade ou um sujeito passivo e reproduzidor dos preconceitos, pois o currículo escolar pode se tornar um instrumento de disciplina para manter o *status quo* de uma sociedade, negando realidades outras, como grupos étnicos, LGBTQIA+, mulheres entre outros.

Compreendemos o currículo como espaço discursivo que produz realidade ou cria conceitos em um sentido de verdade. Assim, a compreensão desse espaço de “discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída” (CORAZZA, 2001, p. 9-10), onde currículo concebe um conhecimento e visão da realidade e dos diversos conhecimentos da realidade social. O significado tem um sentido de criar realidades, não só descrevê-las (SILVA, 2015), bem como de negar outras. Dessa forma, numeramos três discursos, que formam as epistemologias do currículo, segundo Silva 2015 e Lopes e Macedo 2011, onde tentamos descrever esses três momentos nos tópicos a seguir.

PRIMEIRO DISCURSO SOBRE CURRÍCULO: UM ESPAÇO DE DEMANDAS SOCIAIS E DE ORDEM

A partir do início do século XX, com as novas demandas sociais vindas do processo de industrialização, relações sociais e políticas, começou-se a pensar sobre o currículo escolar no sentido de ensinar para as necessidades dessa nova sociedade industrial. Em 1918, John Franklin Bobbitt cria o eficientismo para pensar o currículo com a intenção para a vida adulta do/a aluno/a em relação a uma base econômica do trabalho e sua eficiência no conjunto de atividades efetivas pela escola. O currículo direto e as experiências indiretas compreendem as grandes áreas de atividades humanas da sociedade, depois são subdivididas em áreas menores. Nessa perspectiva, volta-se para as habilidades e capacidades de julgamento, com vistas a formar bons profissionais para as demandas do mundo do trabalho (LOPES; MACEDO, 2011).

Contrapondo-se a essa perspectiva, surge a corrente do progressivíssimo, menos coercitiva, com a tentativa de combater as desigualdades sociais, com vistas à harmonia e democracia, sendo a educação como sentido de mudança da construção social da desigualdade. Um dos principais expoentes dessa corrente seria John Dewey. Este vai pensar o currículo a partir dos conceitos de inteligência e mudança. Comprometido com o interesse da criança, entende a aprendizagem contínua, não uma preparação para a vida adulta (LOPES; MACEDO, 2011). O foco curricular é a resolução de problemas sociais no âmbito escolar, colaborando para ações democráticas e cooperativas, voltadas para a habilidade da criatividade, com ênfase em atividades práticas. O progressivíssimo tem múltiplas ramificações internas, como reinterpretações das ideias de Dewey.

O curricularista Ralph Tyler propõe unir abordagem técnica com as eficiências e pensamento progressista, em um sentido instrumental, sendo mais aproximado do pensamento eficientista. O modelo curricular de Tyler é articulado na seleção e organização de aprendizagem. Segundo Lopes e Macedo:

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25)

Essa racionalidade estabelece um vínculo entre currículo e avaliação para conferir eficiência aos objetivos atingidos pelos/as alunos/as, criando uma matriz comportamental. Dessa forma, contribui para mensurar a impressão do currículo sobre a realidade, dando informações sobre sua efetivação ou não com os grupos de educandos/as.

Assim, os elementos das três teorias curriculares entendem o caráter prescritivo do currículo como planejamento das características objetivas e científicas, ou seja, o currículo denominado de formal. Dessa maneira, há uma decisão curricular que tenta prever a forma, há uma participação dos professores/as e alunos/as, porém só depois da implementação, aferido eficiência ou não nessa implementação curricular onde recai sobre a escolas e docentes a responsabilidade.

SEGUNDO DISCURSO SOBRE CURRÍCULO: O QUE SE ESCONDE E REPRODUZ POR TRÁS DO CURRÍCULO, AS TEORIAS CRÍTICAS

As concepções científicas do currículo são criticadas na dimensão que a escola e currículo escondem uma intencionalidade de controle social, para interesse do desenvolvimento econômico. É importante não só constituir um saber para o mundo produtivo, mas códigos disciplinares para viver em sociedade onde a escola ensina harmonia e progresso social.

No ensaio “A ideologia e os aparelhos de Estado”, escrito em 1970 pelo filósofo francês Louis Althusser é feita uma crítica marxista à educação (LOPES; MACEDO, 2011). O autor concebe uma relação entre educação e ideologia, que traz críticas aos pensamentos sobre a escola e currículo, em uma análise da sociedade. A afirmação da sociedade capitalista necessita da reprodução dos seus aspectos econômicos, força de trabalho, meios de produção e a reprodução de componentes ideológicos. É necessário mecanismos e instituições que garantam a afirmação do *status quo*, isso pode ser atingido através da força ou convencimento da repressão ou ideologia, sendo o primeiro mecanismo os aparelhos repressivos do Estado, a polícia e o judiciário, e o segundo aparelho ideológico de Estado a religião, a mídia, a escola e a família.

No começo do ensaio, o autor define ideologia como crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais – capitalismo – como boas. Seguindo à produção e à disseminação da ideologia de Estado, a escola seria o aparelho ideológico central, pois atinge toda população por um longo

período de tempo. Essa transmite ideologia através do seu currículo, de forma direta no que seria a reprodução de estruturas sociais e disciplinas técnicas, e de forma indireta, que cria educações para submissão ou para dominação na concepção das classes, isto é, a reprodução de hábitos e habilidades de classe no currículo. Isso possibilita a continuidade do sistema capitalista.

No livro *A escola Capitalista na França*, escrito em 1971, por Christian Baudelot e Roger Establet, os autores apresentam suas ideias com base nos postulados de Althusser (LOPES; MACEDO, 2011). Eles buscam explicar o sistema escolar e denunciam a falácia das instituições de ensino como espaços para garantir oportunidade para todos.

No livro *A escola capitalista na América*, de 1976, de Samuel Bowles e Hebert Gintis, os autores concebem o conceito de correspondência, que estabelece a relação entre escola e produção. Eles compreendem que a aprendizagem com as relações sociais da escola são atitudes necessárias para qualificar o bom trabalhador capitalista (LOPES; MACEDO, 2011). Os locais de trabalho precisam dessas atitudes, por exemplo, obediência, ordem, pontualidade, assiduidade e confiabilidade, todas características do/a trabalhador/a subordinado/a, construídas, anteriormente, na psique dos/as estudante/as pela escola. Desse modo, haveria uma correspondência entre relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho formando relações sociais de produção da sociedade capitalista.

A concepção crítica da escola capitalista vai além da crítica marxista. É nessa perspectiva que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sugerem o conceito de reprodução (SILVA, 2015). A cultura fica no centro não mais a econômica. Os autores, então, concebem o conceito de capital cultural. A reprodução social é compreendida através da reprodução cultural, onde essa tem prestígio e valor social quando representa as classes dominantes, seus hábitos de agir e se comportar. Essa cultura tem um valor nos caracteres sociais, pois trazem vantagens materiais e simbólicas formando o capital cultural.

O capital cultural aparece em vários estados, como as obras de artes, títulos e certificados, capital cultural institucionalizado e o capital cultural incorporado. Nesse último aspecto surge o *habitus*, que é as estruturas sociais e culturais internalizadas. O domínio simbólico sendo a excelência da cultura compõe um mecanismo definidor da cultura dominante como a única válida. Dessa forma, os valores, os hábitos e costumes da classe dominante são a cultura. A partir da mesma, entendemos dois processos: a imposição e a ocultação, concebendo uma imposição constituída

como natural. Surge, nessa perspectiva, um mecanismo denominado por Bourdieu e Passeron de dupla violência do processo cultural. Então, a função da escola não é imprimir saberes através do currículo, mas um mecanismo de exclusão através do currículo com códigos e saberes dominantes, onde só as crianças dessas classes têm acesso a ele por fazer parte de suas vidas.

O código não pode ser decifrado por crianças das classes dominadas, portanto, crianças de classes dominantes são bem-sucedidas já que decifram o código e a classe dominada reproduz o fracasso. Assim, há o fortalecimento do capital cultural das crianças da classe dominante é reconhecido e fortalecido. O ciclo da reprodução cultural acontece por via da cultura passada, mantendo as classes sociais como processo de reprodução cultural. A proposta de Bourdieu e Passeron através do conceito de pedagogia racional é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação para vivenciar experiências da cultura dominante, ou seja, uma pedagogia para que as crianças de classes dominadas tenham uma escola e um currículo produtor de condições iguais às de famílias de classes dominantes na construção de suas aprendizagens.

Michal Apple é um curricularista americano ligado à teoria da reconceptualização do campo do currículo nos EUA. No final da década de 1970, o grupo dessa teoria estabelece relação entre trabalho intelectual e trabalho político para criticar a ordem social estabelecida. As influências de Apple se dão através do marxismo, com ênfase em Gramsci. Ele tenta unir as classes trabalhadoras na luta pelas transformações históricas da estrutura econômica.

Apple, em um texto da reconceptualização, compreende que o conhecimento escolar e princípios de seleção, organização e avaliação tem um universo variado de conhecimentos, onde esses valores possuem aspectos de ideologias sociais e econômicas, em sistema com significado estruturado. As escolas mantêm privilégios sociais vindos do sistema econômico capitalista, pois isso é impresso em conhecimentos, valores e disposições produzidas no espaço escolar, sendo o currículo dessa conectado à estrutura econômica da sociedade com conhecimento. A crítica nasce quando a escola transmite conhecimento técnico para possibilitar sucesso ao mundo produtivo. Na análise, essa perspectiva constitui a conservação das relações de estratificação social e da estrutura econômica. A distribuição do conhecimento técnico ratifica essas relações, reproduzindo desigualdades sociais na criação de sujeitos que sustentam a estrutura econômica e classe dominante (LOPES; MACEDO, 2011).

O conhecimento do currículo, para Apple, é legitimado por concepções sociais e ideológicas que legitimam o conhecimento. Onde há luta constante entre grupos dominantes e dominados, criam-se articulações conflitantes ou acordos englobando questões socioeconômicas, classe e dinâmicas de raça e gênero.

Apple usa o conceito de conhecimento hegemônico que é definido como concepções, significados e valores produtores de práticas cotidianas e compreensão do mundo. Isto é, há uma reprodução com a seleção de saberes como senso comum, universal e melhor, vindo da cultura dominante. Esse conhecimento hegemônico tem uma intencionalidade relacionada ao Estado e o poder econômico definindo os saberes legítimos, produzindo dinâmicas do mercado efetivas com políticas dentro da escola no currículo e avaliação.

O livro *Conhecimento e Controle*, publicado em 1970, na Inglaterra, organizado por Michael Young, é a base da Nova Sociologia da Educação (NES). No livro, há uma compilação de textos escrito por diferentes autores. É central em todos os textos o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da NES. Dessa maneira, o currículo vai ser analisado pela investigação sociológica. Na concepção de Lopes e Macedo:

Young, influenciado pelo interacionismo simbólico, afirma que o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Esse conjunto de significados – relacionados ao que é razoável, ao que é correto, ao que é verdade bom ou lógico – depende de convenções sócias e acordos dominantes com os quais interagimos. (LOPES; MACEDO, 2011, p.25).

O conhecimento, entendendo a estrutura de significados criados dos saberes dominantes como autênticos. O conhecimento é condicionado por aqueles detentores do *status*, criando validade de certos saberes. Dessa forma, a crítica de Young está voltada para esses conhecimentos supostamente verdadeiros. Para ele, os saberes são éticos, políticos e legítimos na possibilidade da libertação humana. O currículo tem sua estrutura no conhecimento científico ou disciplinas acadêmicas. Disso surge a superioridade dos saberes criando desigualdades sociais e as hierarquias. Os conhecimentos das elites intelectuais dominantes estão ligados ao poder político-econômico da elite.

A NSE, em foco, no currículo tenta compreender a exclusão produzida pelos conhecimentos escolares, onde existe uma distribuição

desigual desses e nem todos são capazes de serem formados pelo mesmo conhecimento. Assim, grupos tem seu conhecimento legitimado como autovalor e outros têm seus saberes desconsiderados. Portanto, um currículo naturalizado ou correto deslegitima os saberes dos excluídos dentro do currículo, como, por exemplo, os saberes prévios dos/as alunos/as. A NSE constrói uma nova perspectiva de currículo, com fundamentos nos saberes populares, subsistindo as disciplinas acadêmicas. Só assim, seria possível pensar um currículo no sentido libertação.

Paulo Freire concebe uma teoria da educação popular. Esta tem uma base na luta dos oprimidos através da conscientização e sua libertação. A educação é um trabalho em conjunto com os oprimidos sujeitos da ação. Ele caminha contrário à educação tradicional, que concebe os conteúdos desvinculados da realidade dos/as educandos/as, considerando-os como não tendo saberes, ou seja, cabeças para ser preenchidas pelos/as professores/as, o que ele denominou de educação bancária (LOPES; MACEDO, 2011).

A perspectiva de Freire constitui uma educação problematizadora e crítica. Ele parte da concepção dos seres humanos como seres históricos, que vivem uma realidade concreta em situação de opressão. Dessa forma, sugere pensar os saberes vinculados à realidade para inserção crítica e transformação da realidade em um sentido político da reflexão e ação transformadora.

O método freiriano consiste em trabalhar com temas geradores, propondo conhecimento crítico da totalidade em que vivem, isto é, trabalhar conhecimentos com significados para as pessoas em sua existência. O conhecimento crítico necessita de prática do diálogo. Proferir a palavra muda o mundo, pressupõem o diálogo, ou seja, o encontro do ser humano com a mediação com o mundo, sendo um processo humanizante. A negação da palavra impossibilita o diálogo.

Uma educação problematizadora no currículo pressupõe o diálogo na construção do conhecimento e na luta contra a opressão. Portanto, questionando as hierarquias do saber do/a educador/a sobre o saber do/a educando/a, os dois aprendem na atividade dialógica. É um aprendizado em conjunto onde o educador e educando.

Nos EUA, Henry Giroux faz críticas ao currículo dominante, atacando a racionalidade técnica e utilitarista, que deixa o caráter histórico, ético e político das ações sociais humanas de lado, corroborando para reproduzir desigualdade e injustiças sociais. O autor recebe influência da escola de Frankfurt e do pensamento marxista. Ele faz críticas a Althusser, Bowles

e Gintis Bourdieu e Passeron porque considerava suas teorias pessimistas, pois não davam espaço para os aspectos de resistência humana, que constrói o caráter de agência dos sujeitos da escola. Nessa perspectiva, professores/as e alunos/as negociam dentro do currículo, onde o sentido é a produção de significados sociais. Giroux busca alternativas ao imobilismo da teoria da reprodução, pensa em uma pedagogia da possibilidade, que se opõem às estruturas dominantes econômicas e sociais (SILVA, 2015).

Giroux concebe uma pedagogia e um currículo de conteúdo político crítico em face dos arranjos sociais dominantes. O currículo, nesse sentido, engloba os conceitos de emancipação e libertação contra o poder das instituições sociais. A escola é um espaço para que o/a estudante tome decisões democráticas, através do direito à participação e questionamento. Professores/as não são vistos como técnicos burocráticos, mas como intelectuais orgânicos, da possibilidade crítica e transformadora.

O currículo oculto não é uma teoria. Ele vai atravessar todas as teorias críticas. Ele não é mencionado, nem aparece, mas reproduz atitudes necessárias para o controle social e normas da sociedade. Assim, não é algo visível a ser ensinado aos/ alunos/as. É um poder implícito que se esconde dentro do currículo para moldar indivíduos, como concebe Silva:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras precisamos saber “o que se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. Para perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem crianças e jovens se ajustarem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto indesejáveis, da sociedade capitalista. (SILVA, 2015, p. 78)

Dessa maneira, o currículo oculto tem uma intencionalidade de imprimir conformismo e obediência ao sistema social vigente, produzindo indivíduos para a classe em condição de subalternidade. É um mecanismo sutil, que cria comportamentos e identidades sociais dentro do espaço escolar, um sistema de disciplinação, a favor da classe dominante.

TERCEIRO DISCURSO DO CURRÍCULO: PODER E SABER A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS, NOS ESTUDOS PÓS-CRÍTICOS

Há formas culturais diversas no mundo. Existem, no entanto, forças que tentam homogeneizá-las, criando um modelo dominante. A produção cultural é veiculada à comunicação em massa, nessa homogeneização da sociedade. Logo, não podemos distanciar questões culturais do poder. Dessa forma, é necessário analisar a conexão entre currículo e multiculturalismo. É a reivindicação de grupos culturais dominados do Sul contra grupos dominantes, que padronizam uma cultura nacional única (SILVA, 2015). Demarca-se a resolução de problemas de grupos raciais e étnicos, não podendo separá-los das relações de poder, pois há uma exploração colonial e um ciclo de imigração na construção dessas estruturas. O multiculturalismo nasce como instrumento de luta política na diversidade cultural, contra a classificação cultural de povos como superiores e inferiores. Através da disciplina antropologia estuda-se essa diversidade cultural, social e histórica dos vários seres humanos pelo mundo, porém essas diferenças são superficiais, com base na definição de que somos todos humanos.

Uma das perspectivas é o multiculturalismo liberal ou humanista. Este consiste no respeito e tolerância e convivência pacífica entre culturas. Logo, há uma mesma humanidade. Essa visão é criticada pelas questões políticas onde as diferenças culturais não são separadas das relações de poder. Contrapondo a uma essência humana, surge um pensamento que se divide entre uma vertente materialista e pós-estruturalista. Concebendo a diferença como um processo linguístico e discursivo, existiria um processo de significação que constrói relações positivas e negativas da diferença construindo relações de poder. Na vertente materialista, com expiração no marxismo, os processos de descriminalização e desigualdade estão atrelados às estruturas institucionais e econômicas.

O multiculturalismo virou uma questão educacional e curricular, através da luta de grupos subordinados, negros, mulheres e homossexuais contra o cânon estético, científico e curricular universal da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. O currículo, nessa perspectiva dominante, afirma uma cultura comum existindo um currículo liberal ou humanista, efetivado na tolerância. Já a diferença no currículo multicultural crítico é colocada em questão sobre as relações de poder e sua produção. Assim, se tem um enfrentamento dos valores essenciais

da nacionalidade, que não aceitam outros estilos de vida, favorecendo a pluralidade cultural da nação. O multiculturalismo crítico afirma que não há uma posição essencial, onde o currículo se pergunta sobre o conhecimento ou epistemologia que negaram determinadas comunidades subalternas, construindo diferenças reprodutoras de relações sociais assimétricas (SILVA, 2015).

A perspectiva feminista força a pensar o gênero como aspecto da desigualdade. Gênero é usado pelo biólogo John Money para características sociais do sexo e para biologia da identidade sexual. O termo gênero tem atributos socialmente construídos. A crítica do currículo a partir do gênero reconhece que o conceito, junto ao de raça, contribui para a produção e reprodução da desigualdade. Desse modo, o feminismo mostrou que não só existem linhas de poder no capitalismo, mas também no patriarcado (SILVA, 2015).

No começo, havia uma preocupação com o acesso ao nível de educação das mulheres em vários países, nos quais os currículos eram divididos em disciplinas masculinas e femininas. Isso demarcava as profissões. Assim, houve um questionamento da reprodução dos estereótipos ligados ao gênero demarcado por currículos e profissões inferiores. Havia, portanto, no currículo um mundo definido por homens. Contra isso, o pensamento feminista faz uma reviravolta epistemológica, que abrange a teoria do currículo e a construção de novas teorias que equilibrem experiências masculinas e femininas, não criando condições de reprodução de estereótipos e dominação masculina, através de papéis tradicionais. O currículo deve problematizar aspectos das relações de poder sobre a mulher e a produção de masculinidade. Os estudos da mulher (women's studies) abrange a pedagogia feminista com seus questionamentos sobre a educação e o currículo que produz relações de gênero.

A crítica em relação à raça e etnia tem início na discussão sobre o acesso à educação e ao currículo, que levam ao fracasso de crianças e jovens dos grupos vistos como minoria. Nessa primeira fase não se pensa o conhecimento curricular oferecido aos estudantes, não havendo, portanto, problematização. Na segunda fase, apoiada nos estudos pós-estruturalistas e estudos culturais, o currículo é problematizado no sentido racialmente enviesado e analisa os conceitos de raça e etnia. O termo raça está ligado a relações de poder dos colonizadores brancos, que classificaram grupos por meio de características biológicas. Depois o termo é desconstruído pela ciência genética. Já o termo etnia se liga às características culturais religião e linguagem. Há uma discussão na qual

uma categoria abrange a outra. Nas teorias pós-estruturalistas, raça e etnia são construções culturais e históricas da diferença, que tem uma relação com a identidade e vice-versa. A identidade, por sua vez, estaria vinculada a relações de poder (SILVA, 2015).

O tema raça e etnia ganham relevância no currículo através de livros, rituais escolares e datas festivas, que afirmam narrativas nacionais, privilegiando identidades dominantes e as outras como exóticas ou folclore. Os textos curriculares trazem a herança colonial construindo relações de poder e identidade das crianças e jovens. Logo é necessário questionar essas narrativas hegemônicas no currículo. As teorias pós-estruturalistas, os estudos culturais e pós-coloniais tomam o sentido de ir além de só adicionar informações culturais, em uma perspectiva multicultural. Essas teorias críticas incluem questões de diferença, história e política. Não se trata de celebrar a diferença, mas questionar as identidades nacionais raciais e étnicas como relações de poder. Nessa visão, o racismo é matriz institucional discursiva, sendo necessário conceber uma discussão curricular sobre sua causa na construção subjetiva em uma dada estrutura. Dessa maneira, o racismo torna-se uma representação do verdadeiro e falso, indo, porém, além disso. Assim, haveria uma ligada ao poder. O currículo crítico, portanto, tem interesse político de como a identidade é construída pela representação, evitando o essencialismo biológico ou cultural, fixo, mas uma história da produção das identidades.

A teoria queer consiste em um questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade. Essa surge nos Estados Unidos e na Inglaterra, unificando os estudos gay e lésbicos. O termo queer significa *estranho*, configurando declaração política e de identidade sexual. Problematiza a identidade feminina e masculina sobre uma estabilidade essencial vinda da biologia. Entende a identidade cultural, social e construção histórica, portanto, como um jogo de significados na perspectiva de gênero e sexualidade, enquanto identidades construídas. Nesse contexto, a identidade sexual heterossexual é problematizada como normal, contrapondo-se à homossexual, que é vista como anormal, ou seja, identidade outras são invisibilizadas por um padrão (SILVA, 2015).

A posição pós-estruturalista coloca sempre a identidade em uma relação com o outro: ele é o que eu não sou e vice-versa. Dessa forma, identidade não é natural se constitui em um processo de significação relacionada ao poder de significação do outro. A teoria queer vai além da produção da identidade, criando o livre trânsito de identidades, não possibilitando a fixação, onde a significação cria discurso. No conceito de

performatividade, proposto por Judith Butler, a identidade sexual seria contida pelos discursos, não podendo ser fixa. Na pedagogia queer de Deborah Britzman, a sexualidade é colocada no currículo com o sentido de combater a homofobia e também afirma a sexualidade que não é tratada na escola (SILVA, 2015).

A pedagogia queer vai além do aspecto da tolerância da identidade homossexual, pois reflete sobre a produção histórica e social da sexualidade, questionando processos institucionais. Nas palavras de Silva, “[...] a pedagogia queer também pretende entender sua compreensão e sua análise da identidade sexual e da sexualidade para questões mais amplas do conhecimento” (2015, p. 108). O currículo, nessa perspectiva, consiste em aprender a pensar ou ter raciocínio como descolamento, e pensar o impensável.

O pós-modernismo se contrapõe à modernidade, constituindo várias perspectivas em vários campos do conhecimento. O pós-modernismo se opõe às regras, cânones e desenvolvimento do iluminismo. A pureza e funcionalidade presentes nas noções de educação estão ligadas a esses aspectos da modernidade. Nela, o objetivo educacional é transmitir conhecimento científico, criando um ser humano racional e autônomo, o cidadão da democracia. A crítica pós-modernista consiste na concepção totalizante do saber moderno, criando ordem e controle. Logo, esse cria um sentido universal, baseados nas grandes narrativas que sugerem o domínio. Também há questionamento da razão e racionalidade, onde essas noções estabeleceram sistemas extremamente violentos de exploração.

O progresso é questionado no pós-modernismo, onde o domínio e controle sobre a natureza e o outro através da ciência demanda vários problemas. Questiona-se o essencialíssimo na construção da sociedade e no sentido fundacional. A autonomia dos sujeitos é questionada em sua liberdade. Além disso, é fragmentado. Ele não produz. É produzido pelas estruturas, instituições e discurso. O pensamento pós-moderno se contrapõe à linearidade moderna, sendo híbrido, privilegiando a dúvida e subjetivismo. A identidade se torna descentrada e fragmentada, onde as instituições são desacreditadas como epistemologias oficiais.

O currículo pós-moderno torna-se um veículo contra o modelo sacralizado, moderno único e linear. Há uma desconfiança da emancipação da liberdade da pedagogia crítica que também busca criar controle epistemológico sobre um modelo moderno. O pós-modernismo vai além do limite da teoria crítica, pensando formas dominantes do conhecimento,

isto é, desconstrói tipos de certeza, mesmo a emancipação. Ela assinaria, como nos diz Silva, “[...] o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (SILVA, 2015, p. 115).

O pós-estruturalismo é uma categoria descritiva surgida, provavelmente, em uma universidade estadunidense, sendo ambígua e composta por vários/as autores/as: Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre outros. Algumas teorias tomam como referência o estruturalismo de Saussure. Outros preferem Nietzsche e Heidegger. O estruturalismo rejeita a dialética hegeliana e marxista. O pós-estruturalismo tem algumas ideias semelhantes ao pós-modernismo, como a crítica ao sujeito centrado e a autonomia. A análise pós-estruturalista é uma forma particular da teorização social, modificando o estruturalismo e as regras de formação da estrutura. Há um avanço, mesmo partilhando do sistema de significado da linguagem, ele amplia a linguagem na centralidade. A partir de Foucault, com o discurso, e Derrida, com a concepção de texto, o pós-estruturalismo tem um afrouxamento no rigor do estruturalismo. O significando fica, mas a fixidez se torna fluidez e incerteza, onde a diferença do estruturalismo é levada ao seu limite e tudo é diferente (SILVA, 2015). No pós-estruturalismo como no estruturalismo os sujeitos são invenções culturais, sociais e históricas, sem uma essência *a priori*. Para Foucault, sujeitos seriam produzidos por relações de poder e saber e vice-versa, determinando os papéis sociais, como o “louco”, que nasce dos discursos institucionais.

O pós-estruturalismo também usa do termo da diferença ou *différance*, união de diferença e adiamento. Derrida associa os conceitos à questão da dependência dos significados. Porém esses não estão contidos, plenamente, nos significantes. Dessa maneira, as palavras são definidas por outra palavra, o significado é definido por outro significante, um processo sem fim.

Não há uma teoria do currículo pós-estruturalista, mas alguns autores, como os americanos Clei Chrerryholmes e Thomas Popkewitz, vêm discutindo as questões curriculares. A incerteza é um princípio central do pós-estruturalismo. O currículo pós (GABRIEL, 2010) é uma desconfiança das verdades que produzem a realidade. A pergunta é: como algo se torna verdade, ou seja, como algo se tornou verdade no currículo? Por fim, o currículo pós-estruturalista põe o sujeito e sua autonomia em questão (SILVA, 2015).

A teoria pós-colonial faz uma análise das relações de poder entre as diferentes nações, como marca da herança colonial europeia. Houve o

fim dos impérios coloniais, depois das independências de países como a Índia, diversos países africanos, asiáticos, da América Latina e Austrália. Contudo, as relações de colonialidade foram mantidas, nas dimensões econômica e cultural. O currículo é questionado por seu modelo ocidental, que reproduz a geopolítica do conhecimento. Dentre os autores que contribuíram para essa crítica, destacamos Frantz Fanon, Aime Césaire e Albert Memmi. Fanon influenciou Homi Bhabha e Paulo Freire. O precursor dos estudos pós-coloniais contemporâneos foi Edward Said. Ele descreve a construção do Oriente pelo Ocidente, sendo o primeiro descrito como exótico e atrasado, para dominá-lo através do saber e poder. Há na crítica pós-colonial um questionamento do sujeito imperial europeu com seus privilégios. As críticas se debruçam sobre narrativas nacionais e de raça e sobre a exploração (SILVA, 2015).

O currículo se torna um veículo de poder colonial. Os povos nativos se tornam objeto do conhecimento com seu ambiente através da análise do colonizador. Portanto, um processo de dominação sobre outro “primitivo”, não civilizado e sem cultura. O pós-colonial traz relações híbridas culturais, nascidas de concepções de poder, na modificação de encontros observando a dominação e resistência cultural que marcam suas vidas. O currículo perpassa tudo isso na produção de identidades como processos de colonização ou multiculturais, que celebram a diversidade sem ir de encontro às relações políticas e de poder. Assim, o currículo pós-colonial tem a intenção de questionar todas as posições hegemônicas eurocêntricas criando um currículo descolonizado.

Os estudos culturais, nascidos na Inglaterra, em 1964, surgem nos questionamentos da cultura dominante, a partir da crítica literária. Para Raymond Williams, não existe diferença qualitativa nas obras literárias ou outra forma, ou seja, não há uma cultura superior (erudita) ou inferior (popular). Há tipos de cultura. Porém, existem relações de poder que categorizam essas em relação a seus grupos produtores. Os termos teóricos são influenciados por Marx, Althusser e Gramsci, com conceitos de ideologia e hegemonia. Porém, nos anos 1980, há uma reviravolta dos estudos culturais, por influência de uma abordagem pós-estruturalista, a partir de Foucault e Derrida (SILVA, 2015).

Na contemporaneidade, os estudos culturais trazem pesquisas etnográficas (estudos urbanos) e de interpretação de texto (programas de TV e literatura popular). Há uma ligação desses estudos com campos de gênero, sexualidade e raça. Os estudos culturais têm como base as vivências dos grupos sociais, onde se observam as lutas em torno de

significação social. Por isso, entendemos a cultura como campo de significados onde aparecem relações de poder através de luta por significados e identidades sociais.

Os estudos culturais se centram na análise das invenções (instituições, práticas, objetos, conceitos) como formas produzidas e naturalizadas. Essa teoria não é neutra, estando ligada a formas de poder de grupos e na política social. O currículo nesta perspectiva é um campo de luta de significações e identidades. Dessa forma, ele é visto como uma produção cultural de seleção de conhecimentos relacionados ao poder na construção de identidades culturais (SILVA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso que descrevemos podemos ver o currículo como algo construído, para determinado sentido social, tanto para controle quanto luta contra estruturas de poder hegemônicas. Assim, o currículo é um discurso produzido em certo contexto histórico e político na sociedade não tendo uma origem ou essência original. O verdadeiro sentido desse discurso é produzir uma identidade nos/as alunos/as e professores/as criando um modelo de sociedade sendo um jogo de saber-poder-verdade na fabricação de subjetividades. Portanto, o currículo não pode ser um espaço fixo, mas sim de contestação de subjetividades, poderes e significações.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo**. Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ, Editora: Vozes Limitada, 2010.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Dr. Nietzsche, curricularista-com uma pequena ajuda do professor Deleuze**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa;

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Portugal: Porto Editora, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 3. Ed.; 7. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.