

O CURRÍCULO NOS ATRAVESSAMENTOS PÓS-MODERNOS

THE CURRICULUM IN POST MODERN CROSSINGS

Paula Corrêa HENNING¹

RESUMO

Querendo problematizar sobre o currículo escolar, o presente artigo tem intencionalidade de traçar as teorizações curriculares e suas implicações, ao longo da trajetória histórica, anunciando os atravessamentos de um tempo pós-moderno. Busca indagar sobre as posturas curriculares favorecedoras de pensares e fazeres marcadamente delimitados, buscando sempre um ideal de sujeito, de práticas, constituindo um binarismo pedagógico que legitima alguns fazeres e não outros. Investigar teorizações que vão compondo os entendimentos de currículo é propósito deste texto que busca nas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas os estudos desenvolvidos sobre currículo, especialmente no Brasil. Na tentativa de provocar nosso pensamento, indaga concepções das teorizações críticas em Educação, problematizando as questões de saber e poder no território contestado do currículo escolar.

Palavras-chave: Educação. Pós-Modernidade. Teorias do currículo.

ABSTRACT

Analyzing school curriculum, this article intends to sketch the curricular theorizations and its implications along history, announcing the crossings of a post-modern time. It seeks to question curriculum attitudes that favor thinking and action noticeably delimited, always seeking a standard for a subject, for practices, constituting a pedagogical duality that legitimates some actions in but not others. The purpose of this text is to investigate theorizations that constitute the understanding of curriculum. It draws on traditional theories, critiques, and post-critiques to identify studies about curriculum, especially in Brazil. In an attempt to be thought-provoking, it questions conceptions of critical theorizations in Education, and issues of knowledge and power in the contested territory of the school curriculum.

Keywords: Education. Post-Modernity. Theories of curriculum.

¹ Professora Doutora, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande. Av. Itália, km 8, Carreiros. Rio Grande, RS, Brasil. E-mail: <paula.henning@ig.com.br>.

INTRODUÇÃO

Refletir acerca do processo e da organização curricular em seus conceitos, significações, trajetória, percurso é tarefa inquietante e desafiadora para os profissionais da educação. Neste estudo busco indagar e indagar-me sobre as posturas curriculares favorecedoras de pensares e fazeres marcadamente delimitados, buscando sempre um ideal de sujeito, de práticas, constituindo um binarismo pedagógico que legitima alguns fazeres e não outros: ação certa e a errada, o professor bom e o ruim, o conhecimento verdadeiro e o falso. Acredito ser de suma importância investigar os processos curriculares que vão compondo os entendimentos de currículo e, então, compondo também as estratégias de ação no campo contestado, no território demarcado que constitui as práticas cotidianas da instituição moderna por excelência: a escola.

O que é currículo? Quais epistemologias, quais propósitos, quais identidades são produzidas no currículo escolar? E, como os profissionais da educação se posicionam em cada uma das teorizações curriculares que marcaram/marcam o seu fazer cotidiano? Buscando responder a essas indagações, a seguir, convido o leitor a realizar um passeio pelas teorizações dos diferentes momentos históricos que constituíram muitas definições de currículo.

CONCEITUAÇÕES CURRICULARES

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é

utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e as pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2004, p.149).

A produção deste estudo inicia com a citação de Michel Foucault para que consideremos a importância da organização curricular de um espaço que transmite valores, culturas, conhecimentos, formas de ser e de se comportar. É necessário perceber os atravessamentos das questões curriculares para a construção da trajetória de vida dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Analisar os movimentos históricos, pelos quais se desenvolveram os estudos sobre currículo, revela uma postura questionadora da qual não podemos isentar os docentes. Com tal pretensão, o texto ora apresentado quer traçar um panorama geral das teorias curriculares que contribuíram para as produções que hoje permeiamos espaço-tempos educacionais. Para tal, justifico meu posicionamento através das palavras de Popkewitz (1994, p.191):

A historicização dos meios pelos quais os objetos da escola (ensino, aprendizagem, administração, currículo) têm sido constituídos e transformados ao longo do tempo é importante não apenas para uma compreensão do passado, mas tem também importantes conseqüências para as discussões contemporâneas da reforma curricular. Os padrões discursivos da escolarização contemporânea corporificam sistemas de regulação e poder, através de regras de expressão e diferenciação. Essas regras de representação não podem ser pressupostas, elas têm que ser historicizadas.

Os estudos sobre currículo iniciam suas teorizações a partir de conceitos advindos da racionalidade técnica, cartesiana, em que as predominâncias dos aspectos técnicos e operacionais são as molas propulsoras das

teorias tradicionais do currículo, principalmente funcionalistas. Iniciado em torno da década de vinte do século XX, o discurso curricular previa claramente os objetivos, os procedimentos e os métodos utilizados para obtenção de resultados mensuráveis.

Essa teorização demarca o início da Epistemologia Moderna, em que os saberes científicos são produzidos buscando controlar a natureza e, assim sendo, são tidos como universais, a-temporais e a-históricos. Com isso quero dizer que, com a pretensão e autossuficiência que constitui a Ciência Moderna, a Modernidade acredita que a verdade científica tem valor aqui nessa sociedade patriarcal, de homens brancos, católicos, heterossexuais como numa sociedade chinesa, preocupada com os aspectos casuais dos acontecimentos, por exemplo.

A pretensão da universalidade dos conhecimentos através da ciência caracteriza o Método Científico, constituído como única forma de se produzir um conhecimento válido. O método possível de produzir saberes advinha de dois grandes momentos: observar e experienciar. Somente a partir destas duas premissas era possível transformar informações em conhecimentos científicos. O que suportasse o teste do Método Científico era, então, considerado válido em qualquer parte do mundo, já que o princípio básico era a universalidade dos conhecimentos verdadeiros.

As Teorias Tradicionais de Currículo, numa visão inicial da Modernidade, acreditam que métodos e técnicas do como ensinar, se bem aplicadas, podem dar certo em qualquer lugar, independente das condições, das situações, das pessoas envolvidas. Acreditando na universalização dos conhecimentos, dos saberes e das práticas, as primeiras teorias curriculares se fundam no paradigma que as acolhe: a Modernidade, com sua exatidão e determinismo científico.

DISCUSSÃO

A pretensão da Ciência Moderna sempre foi dominar e controlar o mundo, como queriam

Bacon, Descartes e os demais propagadores da Ciência. Está aí a finalidade prática da ciência: explicar a forma da natureza, dominando-a e controlando-a, na busca da compreensão racional da mesma, tornando o homem um ser ativo. Cabe aqui uma análise acerca desse domínio que intenta a Ciência Moderna: estar dominando essa ciência pode nos levar a pensar que o contrário também é verdadeiro. Um cientista que, ao mesmo tempo em que domina, é também dominado pelos saberes que produz. Larrosa (2005), questionando a dureza e os caminhos firmemente delineados do saber legítimo na Modernidade, nos coloca a pensar sobre o domínio que exerceu/exerce o saber científico em nossas vidas.

Dominar uma ciência é estar dominado por ela: viver sobre seu abrigo seguro, mas demasiado estreito e já escasso; olhar com suas garras de eficácia comprovada, mas limitadas e sempre imóveis, avançar lenta e pesadamente com seu passo firme e seus métodos carentes de dificuldade, até objetivos modestos e de antemão; mas por caminhos que não permitem sair de seu traçado, nem aspirar a metas incertas e ainda desconhecidas (LARROSA, 2005, p.36).

Situadas na linearidade da Modernidade, nada me admira perceber que a grande preocupação das Teorias Tradicionais, caracterizadas por sua neutralidade científica e aceitação do *status quo*, refere-se, fundamentalmente, a responder com a devida objetividade: *como ensinar?* Assim, concentram-se nas questões técnicas, procurando estratégias para transmitir da melhor forma os conhecimentos e os saberes dominantes.

Tal concepção despolitizada de currículo ainda penetra em muitos espaços educacionais, demonstrando o quanto esse olhar ingênuo e inocente permanece arraigado nos sujeitos que hoje fazem a educação do nosso país. Eficiência, organização, desenvolvimento são palavras-chave para identificação de uma teoria curricular tradicional. O que ensinar? Conceitos pedagógicos de ensino-aprendizagem

evidenciam uma proposta pautada nas ideias de aceitação, ajuste e adaptação dos indivíduos diante do fim último da educação: aprender a exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Criando uma noção particular do que é currículo, Bobbit produziu essa concepção que ainda hoje se apresenta em algumas propostas educacionais: a racionalização e a mediação de certos conhecimentos, previamente selecionados, como resposta à pergunta *o que ensinar*. É nesse sentido que esclarece Silva (2001, p.13):

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e tecnicista.

Caracterizada por aspectos didáticos, normativos, prescritivos de organização, planejamento, ensino e aprendizagem, as Teorias Tradicionais de currículo produzem um profissional que muito contribuiu na manutenção de ensino sistemático, ordenável em que se enquadram as ações docentes em plano metódico.

Querendo romper com questões voltadas à técnica, iniciaram-se estudos acerca de novas teorias sobre currículo: as Teorias Críticas. Produções como as de Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, marcaram o começo de uma nova era nas teorizações curriculares. Tais teorizações avançaram nossos conceitos de currículo, promovendo debates que antes não eram problematizados, como, por exemplo, a ideia de currículo oculto, de relações de classe, de relações culturais. Além disso, demonstram, pela primeira vez no campo curricular, que este é um campo de disputa e está organizado diante de lutas e confrontos de poder.

Problematizando a politização do campo educacional, a década de 70 vem a compor um cenário social que constitui uma completa inversão nos fundamentos do que até então entendíamos sobre currículo. É aqui que se inicia uma ruptura na Educação: dando às costas a uma visão tradicional de currículo, as Teorias Críticas constituem a virada epistemológica no pensar a educação. Politizá-la é a maior contribuição que querem trazer os estudos críticos para nossos espaços cotidianos de atuação docente.

Ensino e eficiência, psicologização da aprendizagem, didática e métodos de ensino, isso era tudo que Paulo Freire, Henry Giroux, Pierre Bourdieu entre tantos outros teóricos não traziam para as reflexões dos espaços escolares. Frente a isso, a escola começa a ser vista como um espaço de embates políticos, confrontos teóricos, arena de significações que envolvem, é certo, dinâmicas de poder. Pela primeira vez na história do currículo, ele passa a ser visto como um território contestado de seleção de alguns saberes, de alguns valores, de uma única cultura (do homem branco, católico, classe média), de uma prática pedagógica certa e necessária para transformação da Educação Brasileira.

A conceituação de poder que trazem esses estudos anuncia uma dinâmica, centrada, fundamentalmente, na classe social, nos processos de dominação de classe em que se compreende o poder como algo estático e

hierarquizado: o opressor e o oprimido. Numa binaridade, o currículo assume uma epistemologia do certo e do errado, do verdadeiro e do falso, apostando na razão e na crítica como o fator imprescindível para o domínio e a consciência do sujeito moderno. Como bem diz Silva, há uma relação deste homem soberano, banhado de luzes, com as tão combatidas teorias tradicionais:

[...] As suposições sobre consciência e sujeito são comuns às pedagogias da repressão e às pedagogias libertadoras - a oposição binária que lhes opõem apenas revela a existência de uma essência a ser oprimida ou liberada, conforme o caso. Não escapam a essa tradição nem mesmo as chamadas pedagogias críticas - a própria noção de conscientização, tão cara a algumas de suas importantes correntes, está integralmente vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e auto-centrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada. (SILVA, 1994, p.249).

Nesse sentido, o saber, como ideia de libertação da condição de oprimido, de esclarecimento das leis científicas, de desvelamento do real, assume uma dimensão que fundamenta as Teorias Críticas em Educação. Analisando a situação existente quer - e assim o faz - descrever o sistema educacional e lançar o conceito de verdadeira educação, verdadeiro ensino e verdadeiro currículo. Assim, Projetos Pedagógicos de escolas traduzem, em sua grande maioria, as Teorias Críticas do Currículo, com ideários de um sujeito moderno: autônomo, autocentrado, emancipado, livre.

Nessa perspectiva, abandonam-se as características de controle exarcebado do trabalho docente, na tentativa de formar o sujeito moderno idealizado pelas Teorias Críticas. A ideia de que se precisa controlar, fiscalizar, vigiar e punir o trabalho dos professores perde força diante de uma teorização que traz a politização para o espaço pedagógico. Sem

dúvida a questão do controle docente ainda faz parte das ações escolares. Distancio-me do entendimento de controle como algo negativo, punitivo, mas me coloco a pensar sobre esse controle como algo que exerce força numa sociedade disciplinar. "As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento: as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento." (FOUCAULT, 2004, p.145).

Com isso, evidencia-se a sociedade disciplinar que, segundo Foucault (2004), produz-se através de diferentes instituições, que têm por função controlar para melhor governar os sujeitos que vivem nessa sociedade. Dentre tais instituições está a escola, marcadamente moderna, produzindo corpos dóceis e úteis na tentativa de disciplinar os sujeitos que ali habitam.

Numa sociedade como a nossa, em que a modernidade nos constitui com suas práticas, faz sentido pensar na manutenção dessa escola a partir de pequenas revoltas todos os dias, problematizando o currículo, as ações docentes, as práticas pedagógicas, etc. Nesse sentido, olhando de um outro ângulo o controle e até mesmo o poder que exerce a escola, é que me afasto das Teorias Críticas em que o poder é visto como algo que corrompe, destrói, mistifica. Uma situação de não-poder, como nos diria Foucault (1995), não existe. "Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade '*sem relações de poder*' só pode ser mera abstração" (FOUCAULT, 1995, p.246, grifo do autor).

Frente a esse entendimento, o poder não é algo a ser vencido ou combatido, mas algo que devemos olhar de uma outra maneira. Esse outro olhar para o poder é dado pela terceira teorização do currículo: as Teorias Pós-críticas.

Há que se colocar sob suspeita todas essas metanarrativas que fizeram, por séculos, acreditarmos que existe uma *verdade verdadeira* do fazer educação de uma forma mais justa, humana e fraterna. Liberdade total? Autonomia

como redenção? Conscientização crítica? Frente a essas questões, e problematizando o edifício teórico que instaurou a Pedagogia Crítica na educação, é que um terceiro conceito de currículo, se é possível chamarmos assim, se produz no campo educacional, amarradas a uma teorização que se convencionou chamar de pós-estruturalismo.

A crítica pós-estruturalista - sabendo que não há uma base onde se agarrar - é sempre móvel e inquieta. A crítica pós-estruturalista - sabendo que não existe *o que é e como deve ser o mundo*, mas que existem *declarações* sobre o que é e sobre como deve ser o mundo - pergunta à crítica tradicional de onde ela tirou tudo aquilo que ela diz sobre *como é e como deve ser o mundo*. Como sempre a crítica tradicional responde que derivou suas teorias a partir de pressupostos universais, a crítica pós-estruturalista - justamente porque não aceita de graça os pressupostos universais que o Iluminismo inventou - dá as costas à crítica tradicional. Por isso a crítica pós-estruturalista é uma crítica da hiperdesconfiança, da hiper-suspeita, é uma crítica da crítica e, assim sendo, ela é tão incômoda. (VEIGA-NETO, 1996, p.169, grifos do autor).

Questionando as verdades que a Teoria Crítica lança sobre o mundo, as Pós-críticas querem pensar o estranho, o impensado no currículo. Quer pensar problematizando os discursos de redenção e salvação que abarcam todas as teorias pedagógicas que até então foram lançadas na educação. Contenta-se em questionar o currículo, possibilitando algumas brechas que osem suspeitar das grandes narrativas que constituem o campo da educação. Quem de nós nunca olhou um documento oficial de escola e lá encontrou a tão pretensiosa tentativa de iluminar as consciências, libertar o educando e tornar sua educação mais crítica e participativa?

Mas há que se destacar que a grande virada epistemológica nos estudos curriculares se dá, é certo, das Teorias Tradicionais às Críticas. Apesar de algumas divergências, as Teorias Pós-críticas, em muitos aspectos, dão continuidade aos estudos lançados pelas teorias que as precederam. Essas duas teorizações revelam um novo movimento, o qual propiciou ao currículo estender seus focos, demonstrando que política pedagógica, relações de poder, cultura, subjetividade estão presentes na organização curricular das instituições escolares.

Entendendo as relações de poder entrelaçadas no currículo, as teorias críticas avançaram o entendimento de currículo como um rol de disciplinas. Porém, foram necessários os estudos pós-críticos para que percebêssemos essas relações sociais de poder para além da classe social. O jogo histórico das relações de poder envolve muitas outras questões como raça, etnia, sexualidade. O currículo seleciona conteúdos, valores, culturas reveladoras das marcas de uma sociedade que privilegia o homem branco, cristão, da classe dominante. Nesse sentido, questiona-nos Forquin (1993, p.15):

[...] pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida a "*salvo do esquecimento*", de geração em geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo (grifo do autor).

Ainda como oposição à visão funcionalista de currículo, a Teoria Pós-crítica refuta a divisão mais tradicional entre ciência e ideologia e aprofunda a politização do campo social. A neutralidade científica, a imparcialidade, a objetividade, a verdade pura, agora são questionadas e ampliadas. Essas transformações no pensar e no fazer da organização curricular foram possíveis ao combinar as concepções teóricas dos estudos críticos e pós-críticos, compreendendo os processos de poder

e controle, conceituando currículo como espaço cultural de embates políticos e textos poéticos, espaço que assume uma produção de sentido, uma prática de significação, uma prática produtiva, uma prática discursiva.

As questões de saber, poder e identidade, postas por essas teorias, nos demonstram o quão simplificado são os significados das teorias tradicionais. O currículo é muito mais que perguntas como: O que ensinar? Como ensinar? Que caminho trilhar? Quais conhecimentos são válidos? Currículo é documento, identidade, propósitos e práticas que se assumem cotidianamente no pensar e fazer o texto curricular.

Com entendimento, o professor assume uma posição mais humilde diante das questões curriculares. Não mais responsável por apresentar métodos e técnicas do como ensinar, esse profissional pode agora, quem sabe, canalizar suas forças para problematizar o campo educacional como uma arena política, como um espaço de múltiplas práticas e propósitos.

Assumindo essas posições de currículo, possibilita-nos, pelo menos, questionar as verdades cristalizadas por séculos. Anuncia-se então, uma rachadura neste tempo moderno. Mas é importante deixar claro: uma rachadura que se produz dentro da própria epistemologia moderna: uma rachadura que muitos chamam de um tempo pós-moderno. Nele, não existe privilegiamento de olhares, existem sim, deslocamentos, deslizamentos que começam (ou talvez terminem?) em locais não-científicos. O currículo é, então, produzido por nós, o nosso discurso o constitui. O currículo é uma vontade de verdade.

NO ATRAVESSAMENTO DA PÓS-MODERNIDADE

O anúncio de uma epistemologia possibilitadora de complexidades,

provisoriedades, subjetividades, práxis sociais parece-nos necessário em contextos práticos do currículo escolar, possibilitando a produção científica alicerçada em processos sociais, nos quais a aceitação do senso comum parece imprescindível, compreendendo que somente a aceitação do mundo da ciência torna nossa concepção de mundo ingênua e, no mínimo, simplista. O sagrado e o profano se misturam, cruzam fronteiras. O mundo binário morreu.

Pensar em que tempo estamos me parece ser um questionamento que ainda hoje muitos de nós nos fizemos. Um tempo de ruturas epistêmicas, metodológicas, educacionais, sociais, políticas, econômicas. Um tempo em que anunciamos novas maneiras de olhar o mundo, olhar a ciência, olhar a escola, de pensar: o que hoje conta como verdade neste espaço-tempo, neste contexto cultural? Indagar sobre isso é, pelo menos, abrir possibilidades de novos caminhos, de aceitar outras formas de ver o mundo.

Entretanto, muitos de nós, humanos desse movimento contemporâneo, não estamos acostumados a viver em um mundo sem certeza e sem segurança, sem a claridade dada pelas verdades científicas. Isso resulta do fato de termos sido produzidos pelo Paradigma Moderno. Nietzsche nos inquieta ao colocar a vida, não como um argumento fincado na razão, mas como algo que pode ser revisto, re-elaborado, produzido com um outro olhar, não mais com os óculos da Ciência Moderna.

Ajustamos para nós um mundo em que podemos viver - supondo corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé, ninguém suportaria hoje viver! Mas isto não significa que eles estejam provados. A vida não é argumento; entre as condições para a vida poderia estar o erro. (NIETZSCHE, 2001, p.145).

Rachando as ideias iluministas, colocando sob suspeita a ideia de verdade, demarcando-a

como historicamente produzida, o filósofo vem na contramão de todo um pensamento instituído como verdadeiro no século XIX. Aliás, ele mesmo, em seus escritos, nos relata dizendo estar fora do seu tempo, alguns nascem postumamente (NIETZSCHE, 2003). Dentre esses está Nietzsche que, em seu tempo, pouco foi lido e discutido. Entretanto hoje, é um autor que traz em seus escritos marcas desse outro tempo, desse momento ambíguo e paradoxal em que nos situamos na contemporaneidade.

Assim, a Pós-modernidade, como venho a chamar esse movimento, caracteriza-se, em primeiro lugar, não por um momento histórico, posterior à modernidade. Nietzsche nos dá pistas, desde o século XIX, de um outro olhar para além do mundo científico. Trazendo em seus escritos críticas ao modelo linear da ciência, é possível dizer que é um precursor da pós-modernidade.

Tendo a Modernidade como seu objeto teórico, a Pós-modernidade pretende a rejeição à totalidade, à universalização de saberes, uma das máximas do modelo científico presente no Paradigma da Modernidade. Assim, trago como identificação deste tempo a marca da desconfiança às metanarrativas criadas pela modernidade. Querendo dar conta das explicações do mundo, o Paradigma constituidor da ciência amarrou verdades epistemológicas, posicionando alguns sujeitos mais capazes do que outros (os professores, por exemplo), alguns conhecimentos melhores que outros (a ciência), alguns locais mais privilegiados que outros (a academia, por exemplo), enfim, enumerou e classificou o mundo, dizendo quem e o que era, mais ou menos, dentro dessa comunidade que ditava as regras do saber.

A pós-modernidade não pretende nada além do que dar “adeus às metanarrativas” (SILVA, 1994), a essas grandes verdades. Quer então colocar sob suspeita as verdades absolutas, o único caminho a ser seguido, as regras para ser considerado um saber legítimo. Suspeita então da metalinguagem, daquela linguagem capaz de dizer tudo sobre as coisas. Pergunta-se sobre o que dizem sobre as coisas

e não o que as coisas são. A pós-modernidade põe-se a pensar sobre as coisas, põem-se a pensar sobre a ciência.

Os fundamentos do pensamento moderno ao ser balizado/indagado, nos dá um momento de incertezas e inseguranças. Digo isso pensando no espaço-tempo em que vivemos, em nós como humanos, constituídos a partir dos pressupostos colocados pela modernidade. Pensar que verdades, até então sempre aceitas, podem ser refutadas, que podem existir outras formas de olhar o mundo, são questões que, pelo menos a mim, incomodam. Incomodar no sentido de mexer com nossos saberes tão preocupados com a busca da Verdade.

A crise deste paradigma se apresenta não como um momento findo da modernidade e início da pós-modernidade, mas sim como um momento que se corporifica ao mesmo tempo que a modernidade.

Assim, essa virada epistemológica paradoxal - já que convivemos com dois *ethos* - acontece trazendo consigo uma crise, pois questiona as estruturas que até então eram os sustentáculos de toda nossa maneira de olhar para as coisas. Na medida em que colocamos sob suspeita nossos valores, ideais, utopias estamos produzindo, em nós mesmos, rachaduras em nossas mais sólidas certezas. A crise a que me refiro está relacionada não com a troca de um *ethos* por outro, mas por um olhar avesso a toda produção moderna que nos constitui/constituiu.

Não quero aqui ter um posicionamento linear de pensar a pós-modernidade como uma *salvação* para os problemas apresentados pela modernidade e que, por isso, esse modelo nasce após o fim da estrutura moderna. Não assumo essa posição. Assumo sim a ideia de que concomitante à modernidade, a pós-modernidade vem para aceitar a humildade diante de questões do conhecimento, para aceitar a desconfiança perante nossas verdades mais cristalinas. Estar e pensar o mundo de forma cambiante, uma condição, um enfraquecimento de todos os ideais modernos.

As modificações que traz o pós-moderno referem-se a pequenas revoltas todos os dias. Sem a busca por uma grande revolta e troca radical na maneira de constituir o mundo, a condição pós-moderna carrega consigo muito mais reflexões e indagações a esse espaço-tempo do que uma fórmula de como olhar para as coisas.

Sendo então um espaço heterogêneo, inusitado, complexo, ambíguo para nós, não se torna fácil viver num tempo como esse. Como viver neste mundo? Quais propósitos devemos (ou não) ter neste novo espaço-tempo? Que pensares e fazeres, numa ação supervisora marcada por este movimento de leveza, de incertezas e formas que cada um de nós lhe atribui? Pensar sobre em que tempo estamos, em que tempo vivemos, me parecem ser questionamentos necessários para refletirmos sobre o mundo que, até pouco tempo atrás, era visto como linear, claro e preciso.

A linearidade, a repetição de respostas aos problemas muito próximos se demonstra hoje vulnerável à complexidade do momento vivido por nós. Uma posição humilde e modesta parece ser uma das posturas que ocupamos hoje. Não mais responsável por fornecer respostas a todas as problemáticas apresentadas, os profissionais da Educação se entendem mais limitados, sem angústia de dar conta de explicar o mundo, a educação, as práticas docentes. Lyotard (1993) bem retrata esse movimento irreversível vivido pela complexidade de um mundo em transição.

O que se esboça, assim, como horizonte para o teu século é o crescimento da complexidade na maior parte dos domínios, incluindo os modos de vida, a vida quotidiana. E assim se circunscreve uma tarefa decisiva: tornar a humanidade apta a adaptar-se a meios de sentir, de compreender e de fazer muito complexos, que se excedem o que a humanidade procura. Essa tarefa implica no mínimo a resistência ao simplismo, as palavras de ordem simplificadoras, aos pedidos de clareza e facilidade, aos desejos de

restaurar valores seguros. (LYOTARD, 1993, p.103).

Nesse sentido, compreendo a necessidade de colocarmos em suspenso as metanarrativas, os grandes relatos que aprendemos a aceitar, corporificando nossa cultura, nossos pensares e nosso fazeres. Essa rutura não é tranquila para nenhum de nós. Ela é, antes de tudo, uma condição que se coloca presente em nossas vidas, constituindo transformações, colocando-nos em ambiguidade diante dos saberes ditos verdadeiros.

A produção desses paradigmas traz para a arena de discussão a constituição de um tempo paradoxal, marcado pelos diálogos entre modernidade e pós-modernidade, entendendo a verdade como produção nossa e não como algo dado, acabado, pronto para ser descoberto por quem seja capaz de fazê-lo.

CONCLUSÃO

Com tudo isso, não se pretende com a pós-modernidade dar um fim à modernidade, mas questionar a todos nós sobre as verdades consagradas por séculos. Ao contrário do que fez a modernidade, colocando-se exclusivamente como a única forma possível de se chegar aos conhecimentos, a pós-modernidade assume um caráter mais modesto: o que conta como verdades hoje? Quais condições para validação da verdade?

Nessa perspectiva, o currículo abandona as reações estáticas e conservadoras, na busca da transição e da movimentação de rede. Assume, pois, posições mais modestas em suas ações cotidianas. Problematizando as ações docentes no currículo, o professor pode agora olhar para as estratégias curriculares como um discurso que gera saber, poder, identidade. E que pode gerar prazer.

As condições da Pós-modernidade se apresentam através de mudanças microfísicas no olhar sobre as coisas, inquietações acerca

da redenção, prometeísmo, práticas progressistas marcadas pelos ideários de educação. Colocarmo-nos em uma condição de humildade, de vigilância epistemológica, em que a vigilância intelectual do modernismo se assumia como limitada e perplexa, diante de suas tarefas mais singelas. Como fazer? Não sei... Essa não foi, e nem é, a minha preocupação ao produzir um texto como esse. A discussão está lançada! A problematização sobre as ações cotidianas no campo curricular está fervilhando. Como fazer e como agir são perguntas um tanto moderna para nos preocuparmos em responder com pretensões universais, que caibam em todas as práticas curriculares. Compartilho com Nietzsche o entender sobre os labirintos traçados por cada caminho, que são construções de cada um de nós, enquanto sujeitos produzidos nesse espaço-tempo de incertezas pós-modernas.

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. Eu nunca gostei de perguntar por caminhos - isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e um perguntar foi todo o meu caminhar - e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. "Este - é meu caminho, - onde está o vosso?", assim respondia eu aos que me perguntavam "pelo caminho". O caminho, na verdade, não existe!. (NIETZSCHE, 2002, p.152).

REFERÊNCIAS

- FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LARROSA, J. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LYOTARD, J-F. *O pós-moderno explicado as crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- NIETZSCHE, F. *A Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martins Claret, 2002.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, T.T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, TT. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, T.T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.2, p.161-175, 1996.

Recebido em 29/9/2008 e aceito para publicação em 15/7/2009