

O CURRÍCULO PÓS-MODERNO E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA, A LINGUAGEM, A IDENTIDADE, O CONHECIMENTO E O PODER

Lucineide Soares do NASCIMENTO
Especialista em Educação - UFPA

Resumo: *Apresenta algumas contribuições das teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas nas teorias e práticas curriculares a partir das relações entre cultura, linguagem, identidade, conhecimento e poder. O currículo pós-moderno propõe uma destabilização desses conceitos em sucessivas problematizações das práticas essencialistas e naturalizadas manifestadas nos circuitos escolares. Nesse sentido, o presente artigo pretende oferecer subsídios que contribuam para a dilatação da compreensão, de modo que a mesma seja submetida a um processo de desconstrução e, uma vez estibugada, possa fazer jus aos problemas que são sempre situados no tempo e no espaço e carregam consigo as marcas daqueles e daquelas envolvidos na dinâmica educacional.*

Introdução

O objetivo deste artigo é demonstrar algumas considerações do pós-modernismo e do pós-estruturalismo aproveitando alguns de seus insights para realizar uma aproximação com o currículo pós-moderno. Este é muito complexo e possui o agravante de não gozar de unanimidade nos circuitos acadêmicos. Pretendo apresentar e discutir as características principais do currículo pós-moderno a partir das relações cultura – linguagem, identidade – diferença e conhecimento – poder, desfrutando da contribuição de alguns(as) teóricos(as).

1 – Cultura e Linguagem

O currículo pós-moderno rompe com as visões essencialista e realista de cultura. Esta não é mais tomada como um conjunto de regras,

valores e costumes homogêneos e imutáveis que constituíam ou davam identidade a um grupo amplo de sujeitos. Dentre outros aspectos, a cultura assume uma perspectiva mais flexível possibilitando a problematização de seus vínculos com o poder e com a produção de subjetividades. É por isso que vários(as) autores(as) que discutem o currículo admitem o conceito de cultura elaborado por Stuart Hall, que a concebe como:

‘o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica’, bem como as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraízam na vida popular e ajudam a moldá-la (apud Nelson et al., 2001, p. 15).

Esse conceito de cultura incorpora a mutabilidade das práticas sociais e amplia sua dimensão inclusiva porque não centraliza os saberes e práticas no “homem” ou no “sujeito” detentor e produtor do conhecimento cartesianamente científico. É a partir dessa dimensão que autores(as) dilatam as possibilidades do conceito de currículo e das práticas curriculares, caracterizando o currículo como “híbrido”; o “currículo como modo de subjetivação”; o currículo “como prática de significação, como representação e como feitiço”. Enfim, o currículo numa perspectiva pós-moderna e pós-estrutural.¹

A cultura vista como “um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (Silva (b), 2001, p. 14) permite a compreensão dos conflitos e disputas que se processam ou explodem nos âmbitos curricular e escolar, possibilitando uma postura e uma prática mais apropriadas à heterogeneidade desses âmbitos. Para Sandra Corazza, o currículo pós-moderno:

¹ DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: democratização ou pluralização das diferenças. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. SILVA, Tomaz T. *O currículo como feitiço: a política e a política de um currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (b). CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Trata as culturas como invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação. E, de todas elas, pesquisa e estuda mas artes e crenças, instituições e práticas comunicativas, atitudes e linguagens, línguas e textos. Porém, de modo deliberado, desabilita a concentração de capital cultural nas classes dominantes e exalta as culturas dos diferentes e negados, dos excluídos e de todos-os-outros, tornando-as o seu principal conteúdo e a matéria mais importante de suas práticas pedagógicas (2002, p. 108).

De produto finito de sistematização de hábitos, valores etc., a cultura passa a processo infinito de construção das diferenças e das subjetividades, conteúdo a ser estudado e desconstruído. Dessa forma, o currículo pode contribuir para o combate às práticas curriculares oficiais e às práticas cristalizadas pela tradição, práticas estas que, quase sempre, tentam eternizar os preconceitos de toda ordem.

O entendimento de Hall, Silva e Corazza, inspirados nas teorizações pós, permite pensar o processo de significação no currículo como um processo social de conhecimento mediado pela linguagem: Esta assume grande importância por ser entendida como não neutra, isto é, "seus recursos expressivos têm história e a semântica e léxico são também campos de realização não isentos de relações de poder" (Costa, 2001, p. 51).

Jacques Derrida (1991) propõe que o significado nunca apreende totalmente o significante, por isso o processo de significação é sempre deslocado e escorregadio. Os significados são sempre provisórios, instáveis e condizentes com a cultura local. De acordo com Silva (2000)

Ansiamos pela presença – do significado, do referente (a coisa à qual a linguagem se refere). Mas na medida em que não pode, nunca, nos fornecer essa desejada presença, a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade.

Para o currículo isto suscita a convivência tanto com a multiplicidade de linguagens que explicitam as representações, crenças e valores respectivos quanto com a instabilidade e a mutabilidade dessas representações que a linguagem comunica.

A linguagem colore e dá vida ao processo escolar, mas ainda existem escolas nas quais os profissionais contribuem, por exemplo, para a discriminação de crianças e jovens que não se expressam de acordo com as regras do português padrão, caracterizando-os como ignorantes ou errados, desrespeitando, assim, as construções que essas pessoas realizaram durante a sua vida no contato com outros(as). A linguagem não apenas expressa as representações, ela cria realidades, ela define o que é real.

Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de 'realidade' (Costa, 2001, p. 42).

Considerando as palavras da autora e retornando ao exemplo que dei anteriormente, quando eu digo que uma criança não sabe falar corretamente, que é pobre linguisticamente falando, eu não estou apenas discriminando-a ou sendo preconceituosa, eu estou contribuindo para que ela exista como uma pessoa que não sabe falar, instituindo o português padrão e a linguagem erudita como únicos verdadeiros (reais). Todo o "resto" não existe ou existe como desvio, aberração e patologia.

O currículo pós-moderno fratura essas posições binárias e realiza problematizações contundentes acerca da cultura e da linguagem. Nestes dois âmbitos, convive com a indeterminação, a transitoriedade e a vulnerabilidade dos processos de significação. Respeita e valida as diferentes culturas e narrativas.

2 – Identidade e Diferença

A identidade, do ponto de vista tradicional, é tomada como um conjunto de características idênticas que dão um caráter de homogeneidade a um determinado grupo social. Sob a perspectiva do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, a identidade deixa de ser vista dessa forma e sofre uma espécie de rachadura interna, enfatizando as heterogeneidades dos sujeitos como indivíduos e como coletividades. Como ponto de partida para a discussão da relação entre identidade e diferença, mais uma vez, recorro a Stuart Hall sobre seu conceito de identidade:

Utilizo o termo 'identidade' para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode 'falar'. As identidades são, pois, pontos de apego temporário as posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (2000, p. 111-112).

Esse conceito de identidade nos remete a quatro questões: 1) a identidade somente se processa a partir da diferença; 2) a adoção de uma identidade envolve a criação e relevância de nossa(s) subjetividade(s); 3) somos mais escolhidos(as) pelas identidades do que as escolhemos; e 4) as identidades são construídas pelas práticas simbólicas e sociais e não são fixas.

Quanto à primeira, posso dizer que aquilo que contribui para a constituição da identidade de uma pessoa ou grupo tem tudo a ver com aquilo que não a constitui. Isto porque o processo de formação da identidade se dá através da construção de sistemas classificatórios. Cada cultura cria esses sistemas para discernir ou marcar as diferenças.

A necessidade de marcar as diferenças ao menos em duas dimensões faz com que autores/autoras, como por exemplo Kathryn Woodward (2000), olhem com certa simpatia para as oposições binárias, não para desmerecer um dos pólos da oposição mas como recurso explicativo das diferenças percebidas através da análise dos sistemas classificatórios. Esta autora mostra duas formas de construção da diferença: uma que se dá pela marginalização e outra pela celebração da diversidade.

O currículo pós-moderno joga com a segunda forma de construção da diferença explicitada por Woodward. Identidade e diferença são pensadas de forma relacional correndo e convivendo com o risco de conflitos, pois, sob a perspectiva pós-moderna de currículo, os conflitos não são escamoteados e abafados, ao contrário, são trazidos à tona para o debate e a problematização.

Quanto à segunda e à terceira características, fica claro no conceito de identidade de Hall que as nossas oportunidades de "escolha" de identidades estão na confluência entre a(s) nossa(s) subjetividade(s) e o nosso recrutamento para a assunção de nossos papéis. Temos uma margem pequena de escolha, uma vez que a

constituição da subjetividade já envolve processos de determinância situados nas relações de poder e de oportunidade dentro da esfera sócio-cultural.

Assim como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo permitem que nos vejamos como “um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas” (Santos, 2000), é possível nos vermos também com diferentes identidades que geralmente estão em conflito em momentos singulares.

A interpelação, conceito desenvolvido por Althusser (1985) sobre a ideologia, é reapropriada pelos Estudos Culturais para demonstrar como aderimos às identidades, como nos transformamos no que somos. Nesse sentido, o currículo também nos recruta para assumirmos posições de sujeitos, pois ele “autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares” (Silva, 2001(a)). A interpelação não é sinônimo de passividade, a construção das identidades se dá no jogo de correlação de forças, tantas vezes opostas. O currículo participa, juntamente com outras tecnologias e práticas sociais, para formar e pode conformar subjetividades e identidades.

A quarta característica subtraída daquele conceito de identidade tem a ver com as coisas que as pessoas usam. Os objetos que uma pessoa escolhe ou tem condições de comprar contribui para a formação de um modo particular de ser. As coisas funcionam como significantes importantes da diferença e da identidade, por isso esta é construída simbolicamente. Além disso, essa construção tem impactos sociais, por exemplo, quando há banalização do uso de aparelhos celulares sem uma política legal que responsabilize as empresas pela coleta e tratamento adequado das baterias, pode-se produzir identidades antenadas com a revolução tecnológica, mas também identidades despreocupadas com a questão ecológica no que se refere à preservação do solo e dos recursos hídricos.

É pela linguagem e pelos processos de representação que o currículo pós-moderno constrói subjetividades e identidades diferentes. É assim que o currículo contribui para que sejamos – de forma não fixa – o que somos. Quando se está convivendo com pessoas que sentiram demasiadamente o peso das representações de outros sujeitos e se auto-representam como “pobres ignorantes”, “negros sujos”, “bichas loucas”, “sapatos sem vergonha”, “incapazes de ser alguém na vida”,

“meigas, femininas e burras em matemática” etc., é imperativo tomar estas representações como transitórias e mutáveis, ou em sua força constitutiva.

Há uma semelhança entre a construção da identidade e a linguagem, ambas tendem à fixação, mas estão sempre escapando. No âmbito do currículo pós-moderno, as identidades vivenciam processos contestatórios, há uma “luta contra todas as posições-de-sujeito fixadas” (Corazza, 2002, p. 111). A relação entre identidade e diferença, portanto, não pode ser analisada como desconexa da cultura e da linguagem. A identidade não é homogênea, além de sua heterogeneidade interna ela é criada por sua relação com o diferente, todavia, isto não implica dizer que este é esdrúxulo, menor, pobre ou inferior.

3 – Conhecimento e Poder

Como se sabe, tanto o pós-estruturalismo quanto o pós-modernismo criticam e invalidam as metanarrativas. Para ambos os movimentos, pela complexidade e fragmentação do mundo contemporâneo, não é mais possível conceber conceitos, categorias e explicações macroscópicas, isto é, válidas para diferentes contextos sociais e culturais.

Esses movimentos também dilatam nossa compreensão sobre o conhecimento. Este que na modernidade era sinônimo de cientificidade, exatidão e verdade, passa a ser visto como mais um entre tantos e diferentes saberes inscritos no jogo da representação. A ciência sempre se colocou em oposição e em grau de superioridade diante do conhecimento de senso comum.

Num currículo de cunho tradicional, e até mesmo crítico, o conhecimento do senso comum deveria ser superado pelo conhecimento científico (único verdadeiro). Num currículo pós-moderno, há uma interação entre as culturas cotidianas e científicas. O cientista e o professor também não são mais os únicos produtores de conhecimento. A produção deste é empreendida por todos e todas que participam da dinâmica escolar e curricular. Embora o conhecimento científico não seja descartado, ele é problematizado, desconstruído e sua reinterpretação sofre os condicionantes oriundos da cultura, da linguagem, das identidades e subjetividades locais.

O conhecimento numa perspectiva realista é a própria realidade como presença. O currículo sob as perspectivas pós contribui para que

o conhecimento seja tomado de modo mais flexível e relativo porque incorpora e valida uma diversidade de narrativas. Cleo Cherryholmes (1993, p. 162) mostra-nos como o currículo se apropria dessa nova forma de conceber o conhecimento através de "críticas desconstrutivas" que destituem os significados transcendentais da organização e avaliação dos objetivos e das experiências de aprendizagem.

O conhecimento também se relaciona com o poder. Este, que sob as teorias críticas modernas se referia apenas às relações econômicas que engendravam o potencial de desigualdade social do modo de produção capitalista não é totalmente desconsiderado, mas é submetido a um intenso e complexo processo de desconstrução à luz das discussões pós. Estas discussões buscam subsídios principalmente em Foucault, para quem poder e saber estão intimamente articulados.

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de 'poder-saber' não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (Foucault apud Veiga-Neto, 1995, p. 34-35).

De acordo com Veiga-Neto, Foucault desconstrói tanto a centralidade do poder quanto do sujeito. O poder se pulveriza nas micro-relações nas quais se produzem os diferentes saberes e embora descentralizado não perde sua força, isto é, continua distinguindo sujeitos, representações e hierarquizando as relações. O sujeito, por sua vez, tem abafada sua dimensão de produtor e enfatizada sua dimensão de produto. Não se trata de mera inversão e de fixidez do produto, mas da compreensão de que os sujeitos são atravessados e constituídos pelo entrecruzamento poder e saber.

Isso tudo não deve dar a impressão de que os sujeitos do conhecimento padecem de uma passividade patológica ou que não há

resistências, ou ainda que as resistências eliminam o poder. Há movimento e vivacidade quando os sujeitos enunciam os seus discursos. Estes, em busca de legitimação, estão vulneráveis a contestações numa rede de relações de poder.

É por tudo isso que o currículo pós-moderno visto como um texto não se reduz a celebrar a diferença, mas procura ir além, perguntando e questionando: quais e por que determinados discursos possuem maior legitimidade que outros? Quais as representações culturais inseridas nesses discursos? De que modo esses discursos participam da produção de subjetividades e identidades dos múltiplos sujeitos que movimentam as relações nos âmbitos curricular e escolar? Como os(as) professores(as) lidam com todas estas e outras questões?

Quero ainda ressaltar que o currículo pós-moderno acredita que os diferentes grupos se movimentam com sua própria lógica e, para lembrar Doll Jr. (2002), com seu próprio senso de organização e que, portanto, todos(as) precisam fazer parte da construção/desconstrução do texto curricular, inclusive – melhor dizendo, principalmente – os(as) alunos(as).

Algumas Considerações

O currículo sob as perspectivas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo se permite a convivência problemática com as diferentes culturas, linguagens, identidades, subjetividades e conhecimentos. Não apresenta soluções prontas e desconfia de qualquer possibilidade destas. Contrário a essas soluções, acredita no potencial de auto-organização dos indivíduos e grupos situados e preocupados com os problemas locais. Uma pequena crença que se refaz através da constante inquietação e questionamento das relações de poder que se processam no âmbito educacional. Relações de poder que contribuem para que o campo do currículo se apresente de forma indeterminada, transitória, multifacetada e mutante.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiro de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

CORAZZA, Sandra. Diferença para de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Mariza V. (org.). *O currículo nos limites do contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa et al. Campinas: Papirus, 1991.

DOLL Jr., William E. *Curriculo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001 (a).

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000 (b).

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (org.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001(a).

SILVA, Tomaz T. *O currículo como fetiche: a política e a política do texto curricular*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (b).

VEIGA-NETO, Alfredo-Veiga (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.