

Renata Peres Barbosa

PENSAMENTO PÓS-CRÍTICO, CURRÍCULO E TEORIA CRÍTICA

aproximações, tensões



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Este livro originou-se da tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, defendida em março de 2017. A banca examinadora foi composta pelos professores Doutores Sinésio Ferraz Bueno (orientador), Alonso Bezerra de Carvalho, Ari Fernando Maia, Bruno Pucci e Divino José da Silva.

**PENSAMENTO PÓS-CRÍTICO,
CURRÍCULO E TEORIA CRÍTICA:
aproximações, tensões**

RENATA PERES BARBOSA

RENATA PERES BARBOSA

**PENSAMENTO PÓS-CRÍTICO,
CURRÍCULO E TEORIA CRÍTICA:
aproximações, tensões**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Cláudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Digite algo...

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- B238p Barbosa, Renata Peres.
Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica: aproximações, tensões / Renata Peres
Barbosa. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
157 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-168-3 (DIGITAL)
ISBN 978-65-5954-167-6 (IMPRESSO)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-168-3>
1. Teoria crítica. 2. Dialética. 3. Diferença (Filosofia). 4. Ensino. 5. Currículos. I. Título.

CDD .375.006

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*Para meus pais, Maria Eliane e Antônio Barbosa,
com muito amor e carinho.*

Agradecimentos

Ao professor Doutor Sinésio Ferraz Bueno, pelas agradáveis e enriquecedoras orientações ao longo do processo do doutoramento, professor de admirável grandeza intelectual. Foi um prazer esses anos de trabalho, confiança e amizade.

Aos professores Doutores Alonso Bezerra de Carvalho, Ari Fernando Maia, Bruno Pucci e Divino José da Silva, pelas contribuições na avaliação deste trabalho.

Ao professor Doutor José Antônio Zamora, pela cordial recepção no Instituto de Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Sociais do Conselho Superior de Investigações Científicas de Madrid.

Ao Gustavo, pelo amor, companheirismo e compartilhamento de sonhos.

À Cláudia, pela presença especial na minha vida e na minha formação.

À Mara Salgado, Renata Lopes Andrade, Carla Pompeu e Anne Clinio, pelas partilhas e amizade.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - concessão da bolsa de doutorado sanduíche.

*“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é
só fazer outras maiores perguntas”*
(João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*)

Sumário

Prefácio.....	13
Introdução.....	17
Capítulo I A Dialética Negativa Como Mobilização do Conceito de Diferença.....	28
Capítulo II As Teorias Curriculares e Sua Articulação Com a Agenda Pós-Crítica	69
Capítulo III Teoria Pós-Crítica e Currículo: Análise da Recepção no Brasil.....	103
Considerações Finais	139
Referências	148

Prefácio

Este livro tem como tema central a reflexão filosófica sobre a recepção do discurso pós-moderno de questionamento radical da universalidade e sua conseqüente valorização da diferença no campo educativo. Trata-se de repercutir criticamente a desqualificação das concepções modernas da existência de um saber universal, com base na relativização de todo tipo de conhecimento e de valor moral que apresente pretensões de universalidade. Desde as últimas décadas do século XX, a agenda pós-crítica adquiriu relevância entre educadores brasileiros, o que conduziu ao questionamento sistemático dos metarelatos pedagógicos de origem moderna, que se fundamentavam em concepções universalistas de sujeito, progresso e formação. Essa problematização originou um novo estilo de formatação curricular, em que os conceitos universais foram depreciados como signos de uma colonização eurocêntrica destinada a legitimar diversos tipos de preconceito na esfera da etnia, do gênero, da religião e da nacionalidade. Com base nessa relativização das ideias e conceitos universais que marcaram a modernidade ocidental, a pós-modernidade no campo educativo passou a valorizar o reconhecimento das diferenças e do pluralismo das identidades no campo da educação.

Essa valorização orgulhosa dos particularismos culturais no campo educativo está longe de se constituir como um paradigma isento de problemas a serem pensados pelos educadores, e é justamente essa fraqueza da agenda pós-moderna que Renata Barbosa se propõe apresentar e tensionar intelectualmente. Para esse objetivo, a autora conta com um <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-168-3.p13-16>

instrumental teórico muito consistente, que se baseia nas reflexões dos filósofos da Escola de Frankfurt, em especial Theodor Adorno, que é um de seus mais importantes pensadores. O argumento central da autora consiste na tese de que a pós-modernidade, em sua atividade febril de contestar a universalidade ocidental, acabou produzindo efeitos irracionalistas, dadas suas tendências de fetichização da diferença como núcleo incontestável de libertação dos particularismos reprimidos. A partir da perspectiva de Adorno, Renata expõe a necessidade de uma confrontação dialética entre as particularidades culturais e os conceitos universais, com o objetivo de preservar a diferença em sua condição de não-identidade. Em outras palavras, trata-se de contornar as fortes tendências de fetichização da diferença, que acompanham o discurso pós-moderno, mediante um exercício autoreflexivo que seja capaz de elucidar a distância necessária entre cada cultura em particular e os horizontes universalistas de uma humanidade livre.

Ao propor uma reflexão de natureza dialética acerca da valorização da diferença no campo curricular da educação, a autora aponta para a necessidade de abordagem sobre os aspectos negativos que são intrínsecos ao pensamento filosófico. O filósofo Hegel, que com toda justiça pode ser lembrado como o grande mestre da dialética, alertou para o fato de que todo tipo de conhecimento é afetado pela não-coincidência necessária com o próprio objeto que busca conhecer. Há um descompasso estrutural e irreduzível entre os que as coisas são em seu aparecer fenomênico e imediato (o ser-para-si) e o que elas são em si mesmas (o ser-em-si). Na medida em que a dialética é a experiência que a consciência é capaz de produzir sobre si mesma em sua relação com os objetos que intenta conhecer, a produção do conhecimento é necessariamente afetada pela dissonância contínua entre seus objetivos de se elevar para além das contingências do empírico e do histórico, e seu próprio engajamento no

mundo. Esse fracasso necessário do sujeito em conhecer o objeto sem conseguir se libertar das contingências históricas de sua finitude, foi denominado por Hegel como consciência infeliz, termo que designa a experiência histórica da contradição, o que consiste na própria alma da dialética.

A dialética negativa de Adorno é animada internamente pela consciência dessa contradição necessária entre o que coisas pretendem ser e o que elas efetivamente são, descompasso que é o núcleo irreduzível da própria experiência do pensamento. A tese de Renata Barbosa expõe a incompletude do pensamento pós-moderno como paradigma capaz de resgatar a dignidade da diferença no campo da educação. Quando se elaboram propostas curriculares centradas na diversidade étnica, de gênero, de nacionalidade ou de religião, desprovidas de uma confrontação dialética com horizontes universalistas de liberdade, há um risco muito grande de aprisionamento do discurso educacional nos padrões identitários da comunidade a que se referem. Sob o pretexto, em si mesmo muito válido, de transcender os padrões ideológicos que durante séculos sequestraram a diferença em nome de práticas etnocidas, corre-se o risco de reproduzir outras modalidades de opressão, dessa vez em nome de uma suposta pureza cultural. Esse é o tema das “ciladas da diferença”, termo que designa o equívoco de toda valorização romântica e irrefletida dos particularismos culturais, sem que estes sejam confrontados com referências universalistas. A experiência dialética da infelicidade da consciência se torna relevante, mesmo quando os sujeitos parecem estar sendo redimidos de experiências colonizadoras, uma vez que a libertação da humanidade não se deixa captar em um momento histórico isolado, mas somente na compreensão da sequência evolutiva de suas experiências negativas.

Uma educação emancipadora não pode, então, ser pensada nos horizontes reducionistas do universalismo eurocêntrico que caracterizou

grande parte da formação escolar das gerações anteriores, nem tampouco na valorização irrefletida dos particularismos culturais. Mas é importante observar que não se trata simplesmente de almejar algum tipo de equilíbrio entre o universal e o particular, pois a experiência dialética da contradição requer uma compreensão consciente da negatividade que é imanente ao desenvolvimento histórico da consciência. No campo educativo, isso significa que o polo do universal e do particular sejam continuamente confrontados um em relação ao outro, para que seja possível aferir a distância existente entre os modos de vida de uma determinada cultura e os horizontes genéricos de uma humanidade livre. Quando a educação se presta à exaltação cega de matrizes eurocêntricas de natureza racista, patriarcal e nacionalista, ela não está menos distante dos horizontes de sua emancipação do que ao se refugiar em particularismos identitários supostamente mais autênticos, vivos e múltiplos. Em ambos os casos, a educação se deixa circunscrever a recortes ideológicos que impedem a compreensão lúcida dos limites que afetam tanto o universalismo vazio do discurso colonial, quanto a exaltação orgulhosa dos particularismos culturais. Entre um e outro, se situa a experiência formativa do pensamento que não se deixa aprisionar nem pelas ideologias eurocêntricas da modernidade, nem pelas ciladas da diferença pós-moderna. É a essa importante reflexão crítica e negativa que a autora desta obra nos convida.

Sinéio Ferraz Bueno.

Introdução

A modernidade é marcada pela aposta de uma razão utópica, símbolo de desenvolvimento e progresso, que carrega a promessa de novos tempos, subsidiada pela evolução da ciência e pelos aparatos tecnológicos. No entanto, o progresso e a autodestruição se imbricam e a tão proclamada promessa de liberdade se dilui. A razão é sustentada por traços contraditórios, os quais consentem com tendências regressivas que permeiam a vida social. Frente à onipotência do método e da lógica classificatória de ordem cientificista, que pressupõe categorias fixas e a exposição ordenada das ideias com determinações mensuráveis e quantificáveis, os objetivos primordiais de liberdade se esvaem.

Com a primazia de uma racionalidade instrumental, o potencial emancipador do pensamento moderno é transformado em seu oposto. A ciência moderna, na ânsia de dominação, domina a si própria, e segue em desvario em uma sociedade dilatada. Ao invés de os homens se tornarem mais livres, tornam-se mais aprisionados. No prefácio de *Eclipse da razão*, Max Horkheimer (2002) assinala:

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem, enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução (HORKHEIMER, 2002, p. 07).

Em meio aos avanços científicos e tecnológicos, o cenário social não apresenta ares tão promissores: altos níveis de desigualdade, exclusão e miséria social, conflitos bélicos (políticas de extermínio planejadas calculadamente); expansão das brutais formas de atuação do sistema capitalista (intensificação da precarização do trabalho, degradação do meio ambiente), entre outros, beirando o limite de destruição da vida na terra. O véu tecnológico irracional se sobrepõe aos homens: “O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem” (HORKHEIMER, 2002, p. 07).

Dentre os desdobramentos, assiste-se à perda do valor formativo, no campo cultural e educacional. Os laços que poderiam viabilizar a experiência formativa são rompidos, desembocando em uma educação miserável, voltada para a autopreservação e para a materialidade da produção. Inserida na esteira da racionalização, a práxis educativa é convertida em tecnologia, limitada à aplicação de técnicas, e negligencia a relação com a existência e com a formação humana, tornando-se cúmplice da expansão das tendências regressivas da contemporaneidade, uma vez que legitima e incorpora seus mecanismos.

Em face da alienação do universo cultural, emerge uma formação tolhida, para a adaptação, desvirtuada da emancipação (ADORNO, 2010). O papel da educação se esvazia, e reflexões pedagógicas são tratadas como adequação a novos métodos. A concepção positivista se insere nas práticas e nos currículos escolares e, até mesmo, nos discursos pedagógicos de cunho mais progressista.

Tomando tais considerações, compreendemos a importância em se promover o debate sobre a crítica ao pensamento moderno e suas raízes no plano da dominação e absolutização do pensamento, que petrifica a reflexão e inviabiliza a experiência formativa. A razão moderna assume um

caráter totalitário que exclui aquilo que não enquadra em suas leis, subjugando as singularidades a um conceito universal, de modo que a multiplicidade da experiência, necessária à formação humana, é negligenciada pela cegueira do formalismo lógico.

Assume-se como pressuposto que a crítica epistemológica, no âmbito da educação, tem sido constantemente retomada pelos pesquisadores brasileiros, os quais apontam para a insuficiência dos pressupostos positivistas, sinalizada pela crise da ciência, e que essa discussão tem se enviesado pela via da irracionalidade, do subjetivismo e do relativismo, por meio da liquidação dos parâmetros racionais de critérios universais, representados pelo discurso da pós-modernidade. É um quadro amplo, que aponta para a necessidade de investigar, mais atentamente, a discussão epistemológica do projeto moderno, na complexa abordagem e tensionamento entre modernidade e pós-modernidade.

Deparamo-nos com outras pesquisas, as quais, da mesma forma, evidenciaram que o quadro hegemônico que sustenta o caminho de resistência ao pensamento moderno é respaldado pela “agenda pós-moderna” (MORAES, 2004) ou “pós-crítica” (PARAÍSO, 2004), termos abrangentes e, embora não consensuais, partilham do diagnóstico de crise da experiência formativa, com ênfase na descrença do projeto iluminista de emancipação, e liquidam os parâmetros racionais de critérios universais. Dentre seus principais argumentos, destacam-se: a desconstrução das pretensões universalistas (sujeito e razão), a crítica à metafísica e às grandes narrativas, aos conceitos de ser e verdade, à dialética, entre outros (PETERS, 2000; WILLIAMS, 2012; LYOTARD, 1986). Revestidos por pressupostos antiuniversalistas, em geral, têm como norte a diferença e a pluralidade, pautados no perspectivismo cultural e no pluralismo moral, questionamentos radicais que colocam sob suspeita princípios basilares do

pensamento moderno, entre os quais o da possibilidade de emancipação e o do sujeito racional.

Tais questionamentos levam à suspensão das grandes cosmovisões que prometeram mais justiça e liberdade entre os homens. A desconfiança sobre a razão é acompanhada pela popularidade do discurso da diferença e da pluralidade, que dão ênfase a outras dimensões, para além da esfera racional. Essa crítica se articula ao discurso pós-moderno, de deslegitimação dos metarrelatos pedagógicos modernos. A compreensão é de que os sujeitos são construções a partir das relações de poder e, por isso, é preciso desconstruir o papel das instituições e dos discursos que legitimaram e cristalizaram as relações de dominação. A análise se estende ao campo do simbólico, dos discursos e das práticas, críticas que alcançam a reflexão pedagógica. Assim, o reconhecimento da diferença e da pluralidade das identidades se coloca como inevitável, no campo da educação, na emergência de uma formação que valorize e amplie a heterogeneidade, rompendo com os discursos opressores produzidos pelos vínculos entre conhecimento e poder.

As teorizações e pesquisas de matriz “pós-moderna” ou “pós-crítica”, no Brasil, se voltam, sobretudo, às áreas da Filosofia, Educação e Ciências Sociais. Nas produções no campo educacional, a recepção desse pensamento tem ressoado, em especial, no debate sobre o currículo escolar (PARAÍSO, 2004), influenciando tanto os fundamentos conceituais do campo do currículo quanto o campo das políticas curriculares.

Nosso interesse, nesta obra, se volta à análise filosófico-educacional dos fundamentos teóricos hegemônicos da teorização curricular, no Brasil, que também se mostraram propícios às influências pós-críticas. Pesquisadores brasileiros que têm se debruçado na temática da teoria do currículo demonstram o quanto esse campo de estudos se enredou para a influência pós-crítica, do final da década de 1990 até os dias atuais

(MOREIRA, 1998; LOPES; MACEDO, 2010; SILVA, 2004a), com ênfase nos processos de subjetivação, rompendo com visões de totalidade, universalidade, objetividade e sujeito, um “[...] movimento de hegemonização dos estudos de corte pós-crítico no campo da produção científica em currículo” (THIESEN, 2015, p. 641).

Tendo como pano de fundo a consolidação de uma “agenda pós-crítica” na teorização curricular no Brasil, nossa hipótese é a de que tal perspectiva recai em armadilhas, o que justifica a necessidade de problematizar, em termos filosóficos, seus desdobramentos. A problematização aqui levantada é a de que a perspectiva pós-crítica incide num irracionalismo inevitável, o que torna inconsistente sua recepção no campo educativo. Nas tentativas de dar conta da multiplicidade da experiência, advogam justamente no que pretendem romper, de sorte a atenuar a crítica. Ao prescindir da universalidade e de qualquer mediação, recaem em “ciladas da diferença”, no “culto à imediaticidade irracional” (ADORNO, 2009, p. 15), excluindo os potenciais críticos, na resignação a novas formas de dominação por detrás do discurso de liberdade. Em outras palavras, a análise busca demonstrar que o pensamento pós-crítico, em seu teor antimetafísico, segue à mercê do imediato, em uma razão miserável, e se estabelece no mesmo plano do positivismo, daquilo que pretendia criticar.

Ressalta-se que o movimento de crítica à razão, no âmbito filosófico-educacional, nem sempre segue análogo à perspectiva da agenda pós-crítica. O movimento de contraponto já vem sendo alvo de diversos autores do campo da educação e do currículo (BONNET, 2007; BUENO, 2015; ROUANET, 2001; MORAES, 2004; PIERUCCI, 1999; ZAMORA, 2008), e a proposta aqui levantada segue analogamente, com ressalva ao aporte teórico da tradição crítica. Diferentemente da proposição pós-crítica, esses pesquisadores acentuam que o culto à diferença e a recusa

ao universal desfazem os próprios alicerces das possibilidades de crítica à racionalidade instrumental, pois se respaldam em discursos relativistas, de base irracional e subjetivista, minando as possibilidades de crítica e o enfrentamento da reificação.

Diante do exposto, a presente obra propõe a análise crítica da problemática epistemológica no campo educativo, com recorte para o campo de estudos do currículo, a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade, apresentando a dialética negativa como suporte teórico adequado. Os objetivos consistem em compreender o campo de problematização filosófico-educacional acerca da teoria crítica e pós-crítica presente no debate sobre o currículo escolar. Apresenta como fontes as produções nacionais de grupo de pesquisas já consolidados no campo do currículo, sob o recorte de tendências pós-críticas.

A tradição da Escola de Frankfurt teve, em seu cerne, a crítica inerente à razão instrumental e suas consequências para as relações sociais, no desvelamento dos mecanismos de reificação que impedem o pensamento crítico. Para esses autores, o projeto da modernidade, na busca por verdades e modelos absolutos e pelo método que assegurasse o verdadeiro conhecimento, levou à dogmatização do pensamento e reduziu o sentido da vida a uma vida danificada, prevalecendo a frieza, a rigidez e o anulamento da capacidade de realizar experiências.

O referencial da Teoria Crítica se justifica, uma vez que a reflexão sobre os limites e possibilidades da experiência formativa se configura como problemática inerente ao debate desses pensadores. Theodor W. Adorno, na *Dialética negativa*, reitera o quanto a multiplicidade da experiência foi negligenciada por uma racionalidade cega que “[...] se fecha contra os momentos qualitativos” (ADORNO, 2009, p. 44). O projeto moderno, ao depositar nos sujeitos a capacidade para confrontar a pluralidade dos sujeitos singulares a um conteúdo universal e objetivo,

reprime a diferença através do positivismo, subsumindo suas singularidades a um conceito universal, o qual enfraquece a força crítica do pensamento.

Os filósofos da tradição crítica, de modo enfático, procuram superar os limites do conhecimento, sem abandonar as potencialidades emancipatórias da razão, que deve ser compreendida no seu sentido histórico como condutora da liberdade, pelo caminho da autocrítica dos elementos regressivos nela contidos. Eles pressupõem o movimento dialético de confrontação do particular com a universalidade, para que os potenciais do objeto possam se realizar historicamente e que a diferença e a multiplicidade da experiência, subsumidas pelo procedimento científico, pela razão instrumental, possam emergir desse confronto.

Na proposta da dialética negativa, Adorno (2009, p. 123) empreende a crítica à razão, sem prescindir do horizonte racional, pois, para ele, o pensamento “[...] consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar de si”. É a própria razão, como potencialidade emancipatória, a partir de sua autocrítica, que desvelará e compreenderá os elementos regressivos e os limites do conhecimento, desdobramentos provenientes da primazia da razão instrumental: “[...] a degeneração da consciência é produto de sua carência de reflexão crítica sobre si. Esta é capaz de calar ao princípio da identidade” (ADORNO, 2009, p. 129). A dialética negativa potencializa a não-identidade e denuncia o abismo entre a coisa e o seu conceito, como modo de constituir a experiência individual perante os falsos universais, para além do princípio de identidade. O pensamento negativo é o instrumento que permite resistir e negar a configuração do existente, à integração do indivíduo ao sistema social, constituindo fonte da força crítica do pensamento.

De acordo com a tese da dialética negativa, não é possível alcançar a pureza do singular de maneira positiva e dispensar a mediação racional.

De acordo com Adorno (2009), a busca pelo qualitativo, por meio de sua afirmação, é ingênua, pois “[...] a individualidade ainda não é e por isso é ruim onde ela se estabelece” (ADORNO, 2009, p. 132). O conteúdo singular, aquilo que escapa do enquadramento matemático, é algo por conquistar, em direção à superação do pensamento identificatório, e não está livre de coação. Assim, abdicar do conceitual, para Adorno (2009), foi o grande equívoco da filosofia contemporânea; oportunamente, ressalta que o pensamento crítico “[...] opõe-se tão bruscamente ao relativismo quanto ao absolutismo”, ao considerar que “[...] o relativismo é um escândalo de pensamento sem solo” (ADORNO, 2009, p. 38). A *Dialética negativa* (2009) investe na recuperação do trabalho do conceito, pois a atividade conceitual se constitui na reflexão e consciência de seus limites. Logo, enfrentar o totalitarismo da razão pela dialética negativa é a maneira de liberar o singular e o diferente. O espaço da diferença é, dessa forma, esse espaço de tensão entre o particular e o universal e não pode abster-se dos parâmetros racionais.

Por fim, o impasse se constitui em refletir sobre as possibilidades da experiência formativa e do desenvolvimento do pensamento autônomo, frente ao diagnóstico da estreita relação do esclarecimento e dominação, que converte o potencial de emancipação em aprisionamento das condições de liberdade, na dissolução do indivíduo autônomo. A doutrina da abstração e axiomatização, amparada pelo recurso da coerência inexorável, resulta no embrutecimento dos sentidos e na reificação do espírito.

Para tais propósitos, o trabalho estrutura-se em três capítulos. O primeiro capítulo se destina aos fundamentos analíticos que sustentam a tese, a saber, a mobilização conceitual a partir da dialética negativa de Theodor W. Adorno, contraponto direto do campo hegemônico das produções acadêmico-científicas em educação, sob a preeminência do

pensamento pós-crítico. As obras *Dialética do esclarecimento* (1985) e *Dialética negativa* (2009) sustentam a análise, ao versarem sobre os limites do pensamento e da constituição do conhecimento, escritos que se justificam pelas catástrofes do século XX, quando se assiste à recaída na barbárie promovida pelo progresso da razão, catástrofes estas que só podem ser diagnosticadas e enfrentadas pela própria razão.

Na primeira seção, busca-se realçar a crítica à razão proposta na *Dialética do esclarecimento*, levada ao limite, no desvelamento da lógica da dominação, em que Adorno e Horkheimer salientam a autodestruição do esclarecimento, seu caráter mítico, o qual posteriormente será trabalhado sistematicamente na *Dialética negativa*. A análise permite realizar a crítica à razão instrumental e a vinculação ao impulso de dominação da natureza inerente ao processo de esclarecimento. A razão, constituída a partir da lógica da dominação, absolutiza o conceito, que perde suas raízes históricas e sua criticidade.

Na segunda seção do capítulo, a análise segue consoante à base na *Dialética negativa*, que destaca a convergência entre a tradição filosófica e a lógica da dominação social. Segue a argumentação de Adorno, do negativo como forma de sobrevivência da filosofia – Adorno sustenta a necessidade da redundância e do excesso do próprio título da obra. Assim, visa a potencializar os elementos singulares da experiência crítica, conferindo à filosofia a tarefa de realização da razão. A filosofia deve preservar sua atividade conceitual e buscar os elementos não-idênticos que constituem a racionalidade. Por mais que Adorno pondere a insuficiência do conceito como elemento indispensável para o pensamento, não diz respeito a uma filosofia não conceitual, de postura irracional.

No segundo capítulo, procura-se efetuar a análise crítica da agenda pós-crítica e sua articulação com as teorias curriculares que mais influenciam o debate atual. Para isso, no primeiro momento, é realizada

uma breve apresentação dos princípios teóricos do pós-estruturalismo, que emerge da corrente pós-crítica e que se mostra presente nos debates educacionais. A perspectiva pós-estruturalista lança como ponto de apoio uma referência supostamente externa à razão, o recurso da diferença pura. Em seguida, no segundo momento, focalizam-se as influências dessa perspectiva no campo educativo, no Brasil, demarcando os principais aspectos históricos dos estudos sobre currículo, sob a primazia da vertente pós-crítica.

O terceiro e último capítulo é destinado à análise da recepção do pensamento pós-crítico, no campo do currículo. A seleção das obras pautou-se em representantes de grupos de pesquisa já consolidados sobre a temática, no Brasil. O objetivo consistiu em compreender o campo de problematização filosófico-educacional acerca da teoria crítica e pós-crítica, presente no debate sobre o currículo, e problematizar as contradições marcadamente presentes.

Capítulo I

A Dialética Negativa e a Mobilização do Conceito de Diferença

O que há de doloroso na dialética é a dor em relação a esse mundo, elevada no âmbito do conceito. O conhecimento precisa se juntar a ele, se não quiser degradar uma vez mais a concretude ao nível da ideologia; o que realmente está começando a acontecer

(ADORNO, 2009, p. 14).

O projeto da modernidade se desenvolve tendo como referências a razão, o progresso, a emancipação e a liberdade, e deposita no sujeito a capacidade para confrontar a pluralidade dos sujeitos singulares a um conteúdo universal e objetivo. No entanto, a razão moderna assume um caráter totalitário que exclui aquilo que não enquadra em suas leis, e a multiplicidade da experiência, necessária à formação humana, é negligenciada pela cegueira do formalismo lógico.

Ao transpor a racionalidade instrumental como condutora do progresso, através de certos valores, como o utilitarismo, a funcionalidade e a eficiência, o desencantamento do mundo teve sérias implicações éticas, políticas e sociais. Tais valores negligenciaram diversas dimensões humanas

que não poderiam ser secundarizadas, aprisionando as condições de liberdade e os potenciais de emancipação.

Com efeito, os avanços tecnológicos são acompanhados pela crescente miséria humana que se pulveriza, no palco da indústria cultural, na mercantilização dos próprios desejos e no embrutecimento dos sentidos, os quais ofuscam o modo de ser e estar no mundo, rompendo com os possíveis laços emancipatórios. A educação também se torna cúmplice da expansão das tendências regressivas da contemporaneidade, uma vez que legitima e incorpora seus mecanismos, limitada e convertida em tecnologia.

São inúmeras as críticas ao pensamento moderno, questionamentos radicais que colocam sob suspeita princípios basilares, dentre os quais o da possibilidade de emancipação e do sujeito racional. A desconfiança sobre a razão é acompanhada pela popularidade do discurso da diferença e da pluralidade, que dão ênfase a outras dimensões para além da esfera racional. Essa crítica se articula ao discurso pós-moderno, de deslegitimação dos metarrelatos pedagógicos modernos, que prescinde da universalidade e de qualquer mediação conceitual, se apoia na contingência, no efêmero, na multiplicidade, entendendo a realidade em sua constituição discursiva.

A questão aqui levantada é que o discurso pós-moderno recai num irracionalismo inevitável, no “[...] culto à imediatividade irracional” (ADORNO, 2009, p. 15), na esteira da instrumentalização da cultura, excluindo os potenciais críticos, com “[...] sério risco de tornar os homens reféns de um relativismo ético irracional e indesejável” (BUENO, 2015, p. 160), na resignação a novas formas de dominação por detrás do discurso de liberdade, o que torna inconsistente sua recepção no campo educativo. Dito de outro modo, o culto à diferença e a recusa ao universal desfazem os próprios alicerces das possibilidades de crítica à racionalidade

instrumental, pois se respaldam em discursos relativistas, de base irracional e subjetivista, minando as possibilidades de crítica e o enfrentamento da reificação. À luz dessas reflexões, indagamos: quais as possibilidades de confrontação à instrumentalidade técnica, a partir de um suporte teórico que prescindir de mediações conceituais, sem horizonte? Ou ainda, “[...] no reino das diferenças puras, como definir o que poderá ser um ‘mundo melhor?’” (BUENO, 2015, p. 160).

Para enfrentar tais questões, recorreremos aos aportes teóricos da Teoria Crítica, tradição na qual encontramos base teórica para a discussão epistemológica no campo educativo – restringimos nossa análise ao pensamento de Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor Adorno. A tradição da Escola de Frankfurt teve em seu cerne a crítica inerente à razão instrumental e suas consequências para as relações sociais. Segundo esses autores, o projeto da modernidade, na busca por verdades e modelos absolutos e pelo método que assegurasse o verdadeiro conhecimento, levou à dogmatização do pensamento e reduziu o sentido da vida a uma vida danificada, prevalecendo a frieza, a rigidez e o anulamento da capacidade de realizar experiência.

Os filósofos da tradição crítica almejam superar os limites do conhecimento, sem abandonar as potencialidades emancipatórias da razão, a qual deve ser resgatada no seu sentido histórico como condutora da liberdade, pela autocrítica de seus elementos regressivos. Os frankfurtianos depositam na razão, através do embate dialético, as possibilidades de resistência à reificação do pensamento, como possibilidade de tensionar, negar e confrontar as contradições que permeiam a vida social, impregnada pelo formalismo lógico. Referenciados pelo pensamento hegeliano, os teóricos frankfurtianos sustentam que há conceitos e princípios objetivos universalmente válidos, e só através deles é que os homens teriam condições para se guiar. A razão, enquanto substrato universal, é que

possibilita estabelecer os conceitos e princípios necessários para a autonomia do pensamento, tendo como parâmetro a liberdade.

Neste capítulo, temos como objetivo travar o debate sobre o tema da diferença, a partir da dialética negativa de Theodor W. Adorno, enquanto contraponto direto do campo hegemônico das produções acadêmico-científicas em educação, sob a preeminência do pensamento pós-crítico. Apresentamos a dialética negativa como opção metodológica para mobilizar o conceito de diferença, como suporte teórico mais adequado, que nos permite efetivar uma leitura para além da singularidade absoluta do plano empírico. A dialética negativa pressupõe o movimento de confrontação do particular com a universalidade, a fim de que os potenciais do objeto possam se realizar historicamente, para que a diferença e a multiplicidade da experiência, subsumidas pelo procedimento científico, possam emergir desse confronto.

As obras *Dialética do esclarecimento* (1985) e *Dialética negativa* (2009) sustentam nossa análise, ao versarem sobre os limites do pensamento e da constituição do conhecimento, escritos que se justificam pelas catástrofes do século XX, nas quais se assiste à recaída na barbárie promovida pelo progresso da razão, catástrofes estas que só podem ser diagnosticadas e enfrentadas pela própria razão. Embora tenha fracassado, a promessa da razão se mantém: ser a instância capaz de formar os homens e a sociedade, de modo a dar fim às desigualdades, às injustiças e às mazelas humanas, com força própria capaz de estruturar a sociedade e os homens, de guiar a vida em termos e leis racionais. Sua dívida com a humanidade persiste.

1.1 A Dialética do Esclarecimento:

A Crise da Razão e Crítica à Racionalidade Instrumental

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Ao propor um novo imperativo categórico, “[...] que Auschwitz não se repita”, Theodor W. Adorno (1995, p. 119) incita a reflexão sobre a cumplicidade entre Auschwitz e os processos históricos que o tornaram possível, e revela as contradições contidas nas promessas da modernidade. Adorno apresenta a vinculação do esclarecimento com o princípio de dominação, expondo o quanto está entrelaçado com progresso e regressão, o que resulta na constituição patológica da sociedade e dos indivíduos que acolhem as condições para que barbáries e catástrofes continuem sendo reproduzidas, permitindo que sociedades com o desenvolvimento tecnológico em níveis avançados permaneçam tuteladas, em termos culturais.

Tal condição nos é indicada na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), em que Adorno e Horkheimer colocam a razão sob suspeita: buscam compreender quais justificativas das tendências regressivas no curso dos processos civilizatórios, de por que a razão não cumpriu com a promessa de instauração de uma sociedade pautada na liberdade e na justiça, em “[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Nessa obra, Adorno e Horkheimer apresentam os instrumentos teóricos para a compreensão do momento de crise da modernidade, que se insere numa lógica da dominação universal da natureza e do homem, a partir de uma crítica radical, na qual a razão entra em conflito consigo mesma. A razão se desenvolve moldada pelo espírito da dominação e escamoteia a crítica necessária para a plena realização da liberdade, da justiça e da emancipação, que se converte no domínio dos próprios sujeitos, um autodomínio empobrecido, presidido pelo princípio de identidade. A razão instrumental é acentuada enquanto categoria universal do processo civilizatório, e a barbárie inerente ao processo de modernização da sociedade, em termos sociais e psicológicos. A resposta a esse impasse é dada pela própria razão, pelo trabalho de autocrítica – a limitação da razão deve ser refletida, “[...] o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14). Os autores assinalam:

[...] objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. [...] acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento [...] contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Neste tópico, dissertaremos sobre a crítica aos limites da razão, com base em *Dialética do esclarecimento* (1985), influente obra do século XX, publicada em 1947, que alicerça os fundamentos da crítica à civilização ocidental e em que subjazem os elementos essenciais do pensamento desses filósofos. O pressuposto é que a busca incessante pelo domínio da natureza estabelece uma relação estreita entre o progresso e a racionalidade

instrumental, relação esta que se solidifica em um quadro de comprometimento das experiências que sucumbe às relações humanas: “[...] o progresso converte-se em regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14), e “[...] a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

1.1.1 O esclarecimento e o impulso à dominação: do mito à ciência

O mito já é esclarecimento e o esclarecimento

acaba por reverter à mitologia

(ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15).

No capítulo inicial da *Dialética do esclarecimento* (1985), intitulado *O conceito de esclarecimento*, os autores irão delinear o processo de constituição da razão e o entrelaçamento entre o mito e a ciência, na história da civilização ocidental, procurando elucidar os aspectos emancipatórios e regressivos desse percurso. A obra analisa o processo de esclarecimento: concerne às relações dos indivíduos em enfrentar os medos, diante da natureza e da ignorância, da explicação mítica ao Iluminismo, expondo a relação com a natureza interna, externa, e a pretensão de dominação.

Vale ressaltar o sentido atribuído ao conceito de esclarecimento adotado na obra: em alemão, *Aufklärung* diz respeito ao processo de racionalização e de dominação da natureza, o qual ultrapassa o processo histórico-filosófico do Iluminismo do século XVIII. Como denominador comum do esclarecimento, os autores conferem à pretensão de dominação “[...] o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19), que comporta desde os rituais míticos até os novos experimentos científicos.

No cenário mítico, as narrativas almejam superar a angústia frente à situação de ameaça da natureza pelos rituais sagrados, na esfera da representação, através do encantamento da natureza. Em face das forças da natureza, projetam nas divindades míticas as forças naturais e buscam uma regularidade pela imitação e pela repetição, estabelecendo uma relação mimética com a natureza: “[...] o sobrenatural, o espírito e os demônios seriam as imagens especulares dos homens que se deixam amedrontar pelo natural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Já na modernidade, para vencer a condição de impotência, a relação com a natureza é invertida: a razão visa a desencantar a natureza e destruir os mitos, e o homem submete a natureza ao seu controle. Instaura-se uma relação de senhorio: a intenção é a dominação pela calculabilidade e registro dos fatos, endossado pelos avanços técnicos, de maneira, assim, a modificar, manipular e secularizar o conhecimento, “[...] dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). O mito é substituído pelo saber racional-científico, pela razão que promete desmembrar as leis lógicas e racionais que regem a natureza, amparado por uma mentalidade prática e por ferramentas tecnológicas, as quais resultam não só na dominação da natureza externa, mas também da natureza interna (o disciplinamento dos sentidos, pela repressão das forças libidinais e das pulsões), e na dominação social (a lógica da uniformização, o *mundo administrado*, como se assiste no capitalismo tardio).

A modernidade simbolizou o ápice da confiança do progresso das ciências e da sociedade, trazendo a promessa de novos tempos. Entre os pensadores modernos que fundamentaram o sistema de pensamento que almejou libertar a humanidade das amarras míticas e representou a nova autoconfiança da razão e do progresso da ciência, Francis Bacon, considerado o pai da experimentação científica, e René Descartes, filósofo

que fundamenta o método analítico e a matemática moderna, merecem atenção. O saber de Bacon, com base na observação e na experimentação, passíveis de comprovação empírica, objetivava o domínio patriarcal da natureza, o conhecimento que deve servir ao homem – saber é poder: “[...] o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18), e “[...] só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

Descartes, por sua vez, aspirava a apresentar um método racional capaz de “[...] unificar todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, construindo um edifício plenamente iluminado pela verdade e, por isso mesmo, todo feito de certezas racionais” (DESCARTES, 1999, p. 05) e, assim, “[...] inaugurar, desde os fundamentos, o luminoso reino da certeza” (DESCARTES, 1999, p. 07). Para o pensador francês, a essência da natureza humana era o pensamento, o “cogito”, pressuposto que inaugura uma nova concepção de sujeito: o sujeito do conhecimento, pensante, detentor de uma estrutura racional, a qual, apoiada em métodos adequados, poderia alcançar a verdade, com “clareza e distinção”, para superar a condição de ignorância.

Esse saber culminou na constituição da ciência moderna e posterior pensamento positivista, que deposita na ciência o modo de compreensão objetiva dos fatos e concebe o método científico como a ferramenta capaz de universalizar o conhecimento. Amparado pelo formalismo lógico e pelo ideal de dominação, a unidade do método visa ao conhecimento completo e exato, obedecendo a alguns princípios e procedimentos para manipulação dos dados, tais como: a decomposição, a fragmentação, a racionalização e a matematização. Através do manuseio dos dados empíricos, prezou-se pela neutralidade e pelo rigor nos experimentos científicos – o positivismo extingue o conhecimento pautado

na incerteza e na contradição, e elimina as contaminações externas. O conhecimento científico se pauta na esfera da exatidão, da ordem, daquilo que é mensurável, fixo e concreto, de modo que “[...] o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

O novo método de investigação “[...] oferecia aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20), ao passo que “[...] aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). Assim, “[...] o número se tornou o cânon do esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). De modo imperativo, a lógica formal enaltece o método e reivindica a validade absoluta: passa a simbolizar o grande triunfo da humanidade.

[...] a lógica representa a tentativa de integração e ordenação rígida do que originalmente é equívoco, isto é, um passo decisivo para a desmitologização. O princípio de contradição é uma espécie de tabu imposto ao difuso [...]. Enquanto ‘lei do pensamento’ contém uma proibição: não penses distraidamente, não te deixes despistar pela natureza inarticulada, mantém como uma posse a unidade do considerado (ADORNO *apud* ZAMORA, 2008, p. 191).

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a questão problemática é que a explicação do mundo, a partir de sua ordenação lógica e determinista, pautada na explicação causal, absolutiza o universal e congela a percepção à configuração imediata da realidade, que é mediada. O conhecimento se constitui com base na semelhança e na identificação, é submetido à classificação e categorização dos dados, que o limitam ao factual, na reprodução controlada e precisa do existente. Desse modo,

segue uma função opressora de classificar e subsumir os objetos a conceitos universais. O enquadramento lógico da razão reduz o conhecimento a esquemas já pré-concebidos, decididos de antemão, fazendo com que “[...] o novo apareça como algo predeterminado [...]. Quem fica privado da esperança não é a existência, mas o saber que no símbolo figurativo ou matemático se apropria da existência enquanto esquema e a perpetua como tal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

O desencantamento do mundo, que impetuosamente adentrou na filosofia e na ciência, resulta em paradoxos que tornam a humanidade refém de seu próprio conhecimento. Ao dispor de mecanismos de uniformização e integração, para o controle social, sufoca aquilo que escapa de seu domínio e elimina a contingência: “[...] nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do ‘fora’ é a verdadeira fonte de angústia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26). O esclarecimento converte-se em mitologia: recai no mito do positivismo, do domínio cego da natureza, nos dados como fatos, “[...] mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34), o “[...] conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34).

O princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito. A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol, porque todas as cartas do jogo sem-sentido já teriam sido jogadas, porque todos os grandes pensamentos já teriam sido pensados, porque as descobertas possíveis poderiam ser projetadas de antemão, e os homens estariam forçados a assegurar a autoconservação pela adaptação – essa insossa sabedoria reproduz tão somente a sabedoria fantástica que ela rejeita (ZAMORA, 2008, p. 23).

Como enfatizado por Adorno e Horkheimer (1985), “[...] o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). O espírito é reificado e se distancia das finalidades últimas, “[...] sob o domínio da mais profunda cegueira” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14), e “[...] o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). O esclarecimento se volta à dominação que separa o homem da natureza e, na medida em que a razão transforma a natureza em instrumento, ela também se instrumentaliza: a razão se automatiza e o Iluminismo se limita à autoconservação. O “[...] pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37). O desenvolvimento da razão evidencia sua estreita relação com o poder e com a dominação. que, da herança mágica para a unidade conceitual, se reverte em ideologia:

[...] o mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

No aforismo *Contradições*, Adorno e Horkheimer (1985) ensaiam as consequências do pensamento lógico dedutivo, que não aceita a contradição – pensamento este que atinge todas as esferas da vida social. Conforme os autores, seguir tal doutrina tem um preço: a lógica, na pretensão do conhecimento constituído a partir de fundamentos claros,

universais, capaz de alcançar conclusões evidentes, obedece tão rigidamente a tais princípios, que limita a complexidade das relações ao pensamento binário, do “ou isso, ou aquilo”, e elimina aquilo que não se enquadra nos polos opostos, estabelecidos de antemão. Tal relação revela o caráter coercitivo e autoritário do pensamento ordenador, ao almejar a neutralidade, com um fim em si mesmo: “[...] a doutrina só precisa ser geral, segura de si, universal e imperativa. O que é intolerável é a tentativa de escapar à disjuntiva ‘ou isso – ou aquilo’, a desconfiança do princípio abstracto, a firmeza sem doutrina” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 195-196).

Em *Eclipse da razão*, Max Horkheimer (2002), no mesmo sentido, chama a atenção que, no processo de instrumentalização da razão, o pensamento se dilui e se torna instrumento indiferente aos fins. Para ele, a crítica aos princípios metafísicos e a defesa da secularização resultaram na neutralização e na formalização da razão, que afetou os conteúdos objetivos. A razão assume um viés antiuniversalista e uma configuração relativista,

[...] na imparcialidade da linguagem científica, o impotente perdeu inteiramente a força para se exprimir, e só o existente encontra aí seu signo neutro. Tal neutralidade é mais metafísica do que a metafísica. O esclarecimento acabou por consumir não apenas os símbolos mas também seus sucessores, os conceitos universais (HORKHEIMER, 2002, p. 31).

No primeiro capítulo da obra, denominado *Meios e fins*, Horkheimer (2002) propõe a reflexão centrada na distinção entre a concepção de razão objetiva e razão subjetiva. A razão subjetiva se volta à atividade de coordenação, à adequação de procedimentos, à função

operacional, em que “[...] tudo e todo no mundo é classificado e rotulado” (HORKHEIMER, 2002, p. 31), “[...] não importando qual o conteúdo específico dessas ações” (p. 9), “[...] mais preocupada com o como do que com o porquê” (HORKHEIMER, 2002, p. 62).

A razão objetiva, enquanto instância orientadora, “[...] se liquidou a si mesma” (HORKHEIMER, 2002, p. 23) e se fecha na resolução prática da atividade, na tentativa de normatizar e mensurar o pensamento - uma inevitável desumanização do pensamento, que se desvanece na cultura da autopreservação: “[...] ser racional significa não ser refratário, o que por sua vez conduz ao conformismo com a realidade tal como ela é. O princípio de ajustamento à realidade é dado como certo” (HORKHEIMER, 2002, p. 15).

Dentre os mecanismos que fortalecem a barbárie, é possível associar a razão instrumental e o fetichismo da técnica, os quais são acentuados com a influência da indústria cultural e se unem as condições psicológicas do caráter do ser humano moderno, na instrumentalização da vida e das relações sociais. O desenvolvimento técnico permite a produção de conhecimento e o aumento das riquezas, e, ao mesmo tempo, gera as condições para a produção da exploração e alienação: “[...] os avanços dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem” (HORKHEIMER, 2002, p. 7).

Na obra *Educação e emancipação*, Adorno (1995) leva essa crítica ao limite, associando a influência do progresso técnico na reificação das consciências, que vai ao encontro da definição de barbárie:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação

a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

Para Adorno, a fetichização da técnica e a coisificação da consciência resultam em um processo de desumanização e de reprodução de tendências anticivilizatórias, possibilitando barbáries e violências extremas e legitimadas, como o fascismo, em que técnicos são capazes de projetar desde projetos humanitários a campos de concentração, câmeras de gás e “[...] um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com essas vítimas em Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 133). Segundo Adorno,

[...] na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 132-133).

1.1.2 A razão instrumental e a eliminação da diferença

Adorno e Horkheimer (1985) demonstram que o rigor científico apregoado na modernidade tem como horizonte a unidade do pensamento, que é medido pela régua totalitária. A relação entre sujeito e objeto se resume à redução do objeto a sua mensurabilidade. A questão levantada pelos autores é que a dominação se estende para os próprios indivíduos, os quais se tornam reféns de si próprios, na reificação das consciências: “[...] não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados [...] as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35). No doutrinação do espírito, a autorreflexão foi suprimida, “[...] pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37), “o procedimento matemático [...] transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

O modelo matemático, nos quais os objetos se encaixam em categorias pré-definidas, naquilo que já é conhecido, se estende para os demais campos e faculdades do saber. Os objetos suscetíveis à investigação científica são submetidos ao procedimento eficaz, tornando-se mensuráveis, e o excesso de método ignora elementos que jamais poderiam ser negligenciados: o múltiplo, o singular, as qualidades, ou seja, as potencialidades latentes da multiplicidade da experiência.

Nesse sentido, os autores destacam que o caráter totalitário do Iluminismo reprime a diferença, através do procedimento positivista, ao excluir aquilo que não se enquadra em sua medida, o que foge de seu domínio, “[...] a multiplicidade das figuras [que] se reduz à posição e à ordem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20), voltado para a

configuração imediata da realidade. O positivismo pretendeu eliminar o outro, buscando torná-lo idêntico, enquadrando suas singularidades em um conceito universal falso, que enfraquece a força crítica do pensamento. Controla e classifica as qualidades dos indivíduos, reduzindo-as a uma categoria comum, “[...] torna o heterogêneo comparável” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). Logo,

[...] o esclarecimento é totalitário [...] sua inverdade [...] está [...] no fato de que para ele o processo está decidido de antemão. Quando, no procedimento matemático, o desconhecido se torna a incógnita de uma equação, ele se vê caracterizado por isso mesmo como algo que há muito conhecido, antes mesmo que se introduza qualquer valor [...] Até mesmo aquilo que não se deixa compreender, a indissolubilidade e a irracionalidade, é cercado por teoremas matemáticos. Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno do mítico. Ele confunde o pensamento e a matemática (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 32-33).

Nessa busca por alicerces seguros e resultados concretos, a ciência moderna vai minando qualquer tipo de conhecimento que leva à dúvida, ao subjetivo, àquilo que não se enquadra nas leis do movimento da história, traça um caminho “[...] sem o recurso ilusório a forças soberanas, sem a ilusão de qualidades ocultas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). As faculdades do conhecimento, pautadas nos sentidos, nas emoções e na imaginação, são postas em xeque, instâncias consideradas enganosas por não possuírem exatidão, devendo ser superadas pelo conhecimento racional.

Nenhuma das coisas que a imaginação me capacita a entender tem qualquer relevância para o “verdadeiro” conhecimento que possuo de mim mesmo, e, portanto, deve-se, com todo o cuidado, desviar a mente desse modo de conceber as coisas, para que se possa perceber sua própria natureza o mais distintamente possível (DESCARTES *apud* COTTINGHAM, 1995, p. 83).

O pensamento cartesiano sustenta que corpo e mente são tidos como entidades separadas e diferentes: a *res cogitans*, a mente, coisa pensante, e a *res extensa*, a matéria, a coisa extensa, e, conseqüentemente, a ideia de razão se desvincula dos sentidos e da emoção: “[...] a luz, as cores, os sons, os odores, os sabores, o calor, o frio e as demais qualidades apreendidas pelo tato encontram-se em meu pensamento com tanta falta de clareza e confusão que ignoro” (DESCARTES, 1983, p. 279). A subjetividade é considerada a instância que desvia o conhecimento do real, ao passo que o pensamento, “o *cogito*”, a essência da natureza humana:

[...] a filosofia buscou sempre [...] uma definição moderna de substância e qualidade, de ação e paixão, do ser e da existência, mas a ciência já podia passar sem semelhantes categorias. Essas categorias tinham ficado para trás [...] potências de um passado pré-histórico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Para Adorno e Horkheimer (1985), em nome do zelo paranoico de enquadramento e controle, a “[...] brutalidade com que enquadra o indivíduo tão pouco representativa da verdadeira qualidade dos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35) exclui as singularidades dos objetos e dos indivíduos, de sorte que “[...] sucumbem as múltiplas qualidades” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 22), pois se “[...] elimina o incomensurável” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24) e

o que é classificável impera sobre o singular. Trata-se de um empobrecimento desmedido, no qual o pensamento é tolhido: “[...] não apenas são as qualidades dissolvidas no pensamento, mas os homens são forçados à real conformidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Dito de outra forma, o que ocorre é que o pensamento tradicional assume o princípio de identidade, originalmente presidido pela necessidade humana de domínio patriarcal da natureza, e segue sua função de classificar, subsumir objetos a conceitos, e concebe o conceito a partir da identificação. Sujeita os indivíduos à realidade imediata, ofuscando os antagonismos numa lógica miserável da autoconservação e permanência de injustiças, a qual anula as potencialidades críticas.

No aforismo *Sobre a gênese da burrice*, publicada na secção *Notas e esboços* da obra *Dialética do esclarecimento*, os autores tensionam o momento de atrofia do pensamento e a perda da capacidade de se realizar experiências. Nesse fragmento, eles sustentam como a vida do pensamento é inibida desde a mais tenra idade, atrofiando os “músculos” que potencializariam a experiência que se conecta com a multiplicidade das representações. Com isso, a capacidade de sair do plano seguro se enrijece, e a experiência com o universo qualitativo e múltiplo é mutilada em nome da unidade, da uniformização e da integração, que não permite nada novo, não permite o desconhecido, o diferente.

Segundo os autores, cada inibição vai formando cicatrizes, as quais sedimentam o que é a verdade e delineiam quais caminhos devem ser seguidos, ainda que tais caminhos ocultem a própria humanidade dos sujeitos. Quanto mais segura e convicta é a verdade, mais autoritária e menos humana. O impulso de absolutizar a verdade, que concebe a pura consciência tomada como validade absoluta, desaparece com a dimensão

histórica do conceito e, sem mediação, impede que o sujeito acesse a dimensão formativa no processo do conhecimento.

Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar. Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má. E não apenas a pergunta proibida, mas também a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, pode provocar essas cicatrizes. Como as espécies da série animal, assim também as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo designam as etapas em que a esperança se imobilizou e que são o testemunho petrificado do facto de que todo ser vivo se encontra sob uma força que domina (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 210-211).

O impasse é refletir sobre quais as possibilidades da experiência formativa e do desenvolvimento do pensamento autônomo, frente ao diagnóstico da estreita relação do esclarecimento e dominação. A racionalidade instrumental atingiu todos os setores da vida social, transformando o potencial de emancipação em aprisionamento das condições de liberdade, na dissolução do indivíduo autônomo. A doutrina da abstração e axiomatização, amparada pelo recurso da coerência inexorável, resulta no embrutecimento dos sentidos e na reificação do espírito.

Para Adorno (2009), é a negação determinada que enseja a crítica da realidade irreconciliada, no desvelamento do impulso dominador e do

caráter instrumental do pensamento petrificado. Nesse aspecto, nós nos aproximamos da crítica de Adorno ao pensamento identificador e ao princípio da identidade, traçado na *Dialética negativa* (2009), que investe na recuperação do trabalho do conceito, o qual será tratado no próximo tópico. A atividade conceitual se constitui na reflexão e consciência de seus limites.

1.2 A Dialética Negativa e a Crise da Razão: A Insuficiência da Identidade e do Pensamento Conceitual

O cisco do seu olho é a maior lente de aumento

(ADORNO, 2009, p. 18).

No anseio de realizar-se enquanto instância esclarecida e onipotente, a razão triunfa de maneira dilacerada e inconsistente. No entanto, sua promessa se mantém: ser a instância capaz de formar os homens e a sociedade, de modo a dar fim às desigualdades, às injustiças e às mazelas humanas, com força própria capaz de estruturar a sociedade e os homens, de guiar a vida em termos e leis racionais. Sua dívida com a humanidade persiste.

Não é por acaso que a obra *Dialética negativa* (2009) se inicia com o aforismo intitulado *Sobre a possibilidade da filosofia*, com o enunciado categórico: “A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização” (ADORNO, 2009, p. 11). A filosofia permanece atual, mesmo tendo sido fracassada sua realização. A experiência filosófica, nesse sentido, tem a exigência dialética de autocrítica, deve ser acompanhada da consciência da falsidade da identidade, da não identidade, enquanto referência epistemológica.

A obra *Dialética negativa*, de Theodor W. Adorno, publicada em 1966, busca construir o conceito dialético negativo, visando a demonstrar a insuficiência da razão e a necessidade do exercício autorreflexivo do pensamento, uma crítica que não nega a legitimidade das pretensões do sujeito moderno e de sentido à objetividade. A crítica da razão segue no sentido de proporcionar a autorreflexão do pensamento frente à pretensão de emancipação e sua impossibilidade, uma crítica ao movimento interno da razão, no qual o conceito é sujeitado à identidade. Segundo Adorno, a dialética deve refletir criticamente sobre essa pretensão falida, expor aquilo que está para além da identidade do conceito.

A partir de uma leitura crítica da tradição filosófica e das filosofias idealistas pautadas no princípio de identidade, Adorno veicula a possibilidade da razão, mesmo perante seu fracasso decorrente do vínculo da dominação. A filosofia dos sistemas idealistas, sob o preceito da identidade como princípio absoluto, irrefutável, em sua pretensão de coincidir com a realidade, elimina o outro, buscando torná-lo idêntico, enquadrando suas singularidades em uma totalidade falsa, que enfraquece a força crítica do pensamento. No decorrer da obra, problematiza a atividade conceitual sob a lei do pensamento da unidade, que almeja a verdade única, absoluta e atemporal, procurando quebrar com o encanto da identidade.

Desse modo, Adorno investiga, em termos filosóficos e epistemológicos, a constituição do conceito, como importante ferramenta para a atividade reflexiva do pensamento, dispondo como recurso a dialética da identidade e da não identidade, entre individual e universal. A atividade conceitual se instaura na reflexão e consciência de seus limites, como meio para alcançar aquilo que lhe escapa, que foi negligenciado na absolutização dos sistemas filosóficos.

Cristophe Türcke (2004) propõe a reflexão sobre o papel da filosofia, sugerindo o caminho da dialética negativa. Para Türcke, Adorno é incisivo no papel da filosofia, atualmente: a filosofia está a serviço da realização da razão, é sua “advogada”, deve transformá-la num estado esclarecido, trazê-la à sua forma racional. Essa tarefa é possível somente por meio da autorreflexão crítica de sua inconsistência: “[...] resta reconhecer a culpa, aceitar o castigo, prestar penitência. Filosofia que não tem má consciência, não tem consciência adequada de si mesma” (TÜRCKE, 2004, p. 46). A razão “[...] vive sob a sugestão permanente da onipotência dos pensamentos”, e deve ser criticada em sua insuficiência. A dialética negativa possui a “força que habilita a razão a pensar contra sua própria ‘lei de movimento’ sem desistir de si mesma”, “[...] a força auto-reflexiva e autocrítica da razão” (TÜRCKE, 2004, p. 54).

Neste tópico, concordando com Adorno, quando enfatiza que “[...] a filosofia que reconhece esse fato, que extingue a autarquia do conceito, arranca a venda de seus olhos” (ADORNO, 2009, p. 19), nós nos dedicamos a fragmentos que tratam dos aspectos conceituais, em face das categorias essenciais da dialética negativa, como o conceito e suas potencialidades.

1.2.1 Crítica ao princípio de identidade

Theodor W. Adorno constrói críticas fecundas à racionalidade instrumental e ao positivismo. Para o filósofo, o formalismo da razão e o rigor científico no excesso de método passam a exigir mecanismos de controle e de manipulação dos fatos, tendo, portanto, seus objetivos voltados para um contexto pré-concebido, estático, de cunho instrumental. Em nome de uma unidade do sistema, o pensamento é

submetido ao esquema ordenador, o qual anseia o saber absoluto, próprio do mundo administrado. Conforme Adorno, “[...] tal vontade de compreender revela uma exigência de poder que contradiz o que deveria ser compreendido” (ADORNO, 2009, p. 12), ou seja, na ânsia de controle e dominação, domina a si próprio, ofuscando seu desvario.

O ponto nevrálgico é que a razão instrumental produz uma identidade sem arestas entre o objeto e o conceito, “[...] tende a excluir as qualidades, transformando-as em determinações mensuráveis” (ADORNO, 2009, p. 44). A obsessão à ordem, à exatidão, e a compulsão à identidade, revestidas pela racionalidade paranoica do sempre igual, “[...] transformam o mundo todo em algo idêntico, em totalidade” (ADORNO, 2009, p. 128), eliminam a possibilidade de expressão do diferente: “[...] o que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece criticamente os limites da experiência possível” (ZAMORA, 2008, p. 23-24).

Assim, o pensamento tradicional assume o princípio de identidade, originalmente presidido pela necessidade humana de domínio patriarcal da natureza, e segue sua função de classificar, subsumir objetos a conceitos, concebendo o conceito a partir da identificação. Sujeita os indivíduos à realidade imediata, ofuscando os antagonismos em uma lógica miserável da autoconservação e permanência de injustiças, que anula as potencialidades críticas:

A ratio que, para se impor como sistema, eliminou virtualmente todas as determinações qualitativas às quais se achava ligada caiu em uma contradição irreconciliável com a objetividade que violentou, pretendendo compreendê-la. Ela se distanciou tanto mais amplamente dessa objetividade quanto mais plenamente a submeteu aos seus axiomas, por fim, ao axioma da identidade (ADORNO, 2009, p. 27).

O pensamento reificado, de maneira limitada e parcial, busca incessantemente enquadrar o objeto ao conceito, insiste na identidade entre o objeto e o pensamento, “[...] como uma totalidade autossuficiente em relação à qual o pensamento filosófico não pode nada” (ADORNO, 2009, p. 18).

Aquilo que, no que há para conceber, escapa à identidade do conceito impele esse último à organização excessiva de modo que não se levante absolutamente nenhuma dúvida quanto à inatacável exaustividade, à completude e à exatidão do produto do pensamento. A grande filosofia foi acompanhada pelo zelo paranoico de não tolerar nada senão ela mesma (ADORNO, 2009, p. 27).

Na análise de Adorno, os produtos da razão se fetichizam e, por temor à ameaça de dominação, se contentam com os resquícios deformados de seus ideais de liberdade e de emancipação, “[...] neutralizam rapidamente todo o passo em direção à emancipação por meio do fortalecimento da ordem” (ADORNO, 2009, p. 26).

Adorno endereça essa crítica aos sistemas filosóficos modernos, no percurso histórico perseguido: frente à sua incompletude e ao desespero da desordem, emerge a petulância do saber absoluto, da verdade ordenada: “[...] o que um dia quis ultrapassar o dogma e a tutela por meio da certeza de si transformou-se em asseguramento social” (ADORNO, 2009, p. 38). Dessa forma, a razão, sufocada pela paranoia da dominação, hostiliza o próprio pensamento; “[...] a razão se limita a si mesma [...] a ideia de autonomia do espírito foi acompanhada por seu autodesprezo reativo” (ADORNO, 2009, p. 39).

José Antônio Zamora (2008, p. 14) apresenta a atualidade do pensamento de Adorno, na obra *Theodor W. Adorno: pensar contra a*

barbárie, chamando a atenção para a importância da crítica adorniana ao pensamento identificador, de se libertar do “feitiço da identidade”, que “[...] submete coercivamente o diferente, singular, múltiplo”. A experiência crítica exige sair do plano do empírico e da aparência, visando a realçar os antagonismos ofuscados pelo primado da identidade. O pensamento deve confrontar-se com a insuficiência da contingência, onde põe em horizonte o qualitativamente diverso. Zamora (2008) enfatiza:

Adorno pôs seu empenho em realizar essa autocrítica com a finalidade de alumiar um pensamento que não anexe de modo dominador seu outro, o não-idêntico, e, dessa maneira, sirva para que os seres humanos encontrem o caminho de relações diferentes com a natureza nas quais o princípio de autoconservação desembocado não ponha em perigo as próprias bases naturais de produção da sociedade (ZAMORA, 2008, p. 14-15).

A dialética negativa apresenta a contraposição às modalidades de pensamento que se contentam com a identidade conceitual, partindo da compreensão de que a experiência formativa se constitui para além da noção do acúmulo quantitativo de informações:

Alterar essa direção da conceptualidade, voltá-la para o não-idêntico, é a charneira da dialética negativa. Ante a intelecção do caráter constitutivo do não-conceitual no conceito, dissolve-se a compulsão à identidade que, sem se deter em tal reflexão, o conceito traz consigo. Sua automediação sobre o próprio sentido conduz para fora da aparência do ser-em-si do conceito enquanto unidade do sentido (ADORNO, 2009, p. 19).

1.2.2 A constituição do pensamento conceitual

O pensamento de Theodor W. Adorno se assenta sobre as bases filosóficas do pensamento hegeliano. Para Adorno, a dialética hegeliana é um instrumento fundamental de reconhecimento dos potenciais emancipadores do esclarecimento (ADORNO, 2009; MARCUSE, 1989). O filósofo adota a dialética hegeliana como fundamento da análise crítica e da experiência filosófica, com algumas discordâncias, uma dialética *com Hegel, contra Hegel* (PUCCI, 2012).

Ao tomar a dialética como fundamento de análise crítica, Adorno salienta alguns pontos: o sistema hegeliano pressupõe que há conceitos e princípios objetivos universalmente válidos, e só através deles é que os homens têm condições para se guiar. A razão, enquanto substrato universal, permite estabelecer os conceitos necessários para a autonomia, tendo como parâmetro a realização da liberdade. A teoria dialética de Hegel “[...] argumentou contra o mero ser para si da subjetividade em todos os seus níveis” e, além disso, “[...] abomina toda e qualquer singularidade solta” (ADORNO, 2008, p. 10).

Dessa forma, para Adorno, a filosofia de Hegel permite ilustrar a fragilidade da aparência das coisas e a possibilidade efetiva de sua superação por meio do próprio pensamento, de modo que toda representação imediata da realidade deve ser pensada e levada ao julgamento crítico pelo crivo da razão. Segundo ele, para Hegel, aquilo que se apresenta nas particularidades da vida social pode ser trazido ao pensamento, mediado pela negação, de maneira que o conhecimento se inicia quando a experiência cotidiana e a certeza sensível são destituídas. Ou seja, a estrutura da realidade é negativa e o espírito tem uma relação contraditória com o mundo.

A proposta de reformulação do conceito de dialética, levada a cabo por Adorno, se pauta na suspensão do momento da síntese, enfatizando aspectos de negatividade negligenciados pelo sistema hegeliano. Conforme Adorno, por mais que o idealismo utilize a dialética como método, acaba por assentar as possibilidades de emancipação no sujeito e no progresso do espírito absoluto. Ao prescrever a síntese, a dialética hegeliana assumiu um caráter dogmático, “[...] estipulou uma unidade do conhecimento sem fissuras por meio de suas fissuras” (ADORNO, 2009, p. 173) e tangenciou para uma “[...] concepção de uma totalidade harmônica na travessia dos seus antagonismos” (ADORNO, 2008, p. 11). Nesse aspecto, Adorno irá recusar o sistema idealista, o que não significa que recuse o momento especulativo.

Adorno irá reconhecer a contradição no próprio pensamento, realçando que o espírito é contraditório, articulando progresso e regressão. Assim, a própria razão é dialética: enquanto instrumento de libertação, é também instrumento de opressão, possui os elementos para emancipação bem como para barbárie, em um movimento de autodissolução (ADORNO, 2009; ADORNO; HORKHEIMER, 1985; MARCUSE, 1989).

O procedimento da dialética negativa consiste, portanto, em potencializar a negação determinada como crítica e suspender a síntese conceitual. Com efeito, passa a incorporar o fracasso do conceito como momento necessário do processo de conhecimento e absorver esse elemento como momento de autorreflexão.

Para Adorno, os conceitos são tidos como o instrumental da filosofia, é o modo pelo qual se constitui o pensamento. A ideia de conceito, com base na tradição crítica, visa a romper com a rigidez do conceito de cunho operacional e utilitário, que paralisa naquilo que o

objeto apresenta de maneira imediata e, assim, reduz a complexidade do objeto a uma forma pré-concebida. Nesse sentido, o conceito dialético incorpora o movimento de negação determinada como crítica, como forma de identificação das potencialidades não realizadas do objeto e exposição ao qualitativamente diverso. Pela via da negatividade, irá expor aquilo que não está explícito, as potencialidades latentes do objeto e a elucidação das contradições, a possibilidade de contraposição aos condicionantes ideológicos. Desse modo, cabe ao procedimento dialético negativo revelar a natureza do objeto ao sujeito, em estado de formação. Trata-se de uma insatisfação contínua, e se constitui como o movimento inerente à emancipação humana.

Dessa maneira, a dialética adorniana considera que o conceito possui elementos da realidade particular e, ao mesmo tempo, possui potenciais virtuais que agem como potenciais universais de emancipação, potencialidades não realizadas do objeto, a sua não identidade. Diferentemente do pensamento tradicional, “[...] para a dialética, a imediaticidade não permanece como aquilo pelo que ela se apresenta imediatamente. Ela se transforma em momento ao invés de ser fundamento” (ADORNO, 2009, p. 41).

Dito de outro modo, o conceito é idêntico e não idêntico, ao mesmo tempo. Quer dizer que o pensamento parte da identificação, pois “[...] pensar é identificar” e, no entanto, não se reduz a esse momento: é acompanhado pela consciência da contradição, o que tensiona sua incompletude e prescreve a desconfiança com o que está posto, o modo de expor a “não-verdade da identificação total” (ADORNO, 2009, p. 13). O pensamento dialético aceita a insuficiência do conceito, sem a imposição de unidade: “[...] é a consciência consequente da não-identidade. Ela não assume antecipadamente um ponto de vista” (ADORNO, 2009, p. 13).

Com efeito, o elemento não conceitual é primordial à constituição do conceito dialético, servindo como sustentação ao expor a falsidade da identidade e, assim, mediar a sua formação: “[...] em termos dialéticos, o conhecimento do não-idêntico [...] identifica, mais e de maneira diversa da maneira do pensamento da identidade. [...] é o telos da identificação, aquilo que precisa ser salvo nela” (ADORNO, 2009, p. 130). Em outras palavras, a identidade é conservada e negada, é oposta a si mesma, é contraditória, aponta aquilo que o objeto é e, ao mesmo tempo, o seu vir-a-ser: “[...] as ideias vivem nas cavernas existentes entre aquilo que as coisas pretendem ser e aquilo que elas são” (ADORNO, 2009, p. 131).

Em suma, segundo Adorno (2009), o pensamento dialético negativo leva a pensar através dos conceitos, preservando a consciência da não identidade, na superação do princípio de identidade. Nada mais é que o pensamento que busca a liberdade, negando a condição da existência: “Lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade” (ADORNO, 2009, p. 24). Cabe à filosofia defender-se da contingência diletante e da positividade dos sistemas, no “[...] esforço de ir além do conceito por meio do conceito” (ADORNO, 2009, p. 22).

No aforismo *Dialética da identidade*, Adorno reitera a relevância do procedimento dialético ao movimento autônomo do pensamento que visa a contrapor-se ao primado da identidade. O que ocorre, conforme Adorno, é que a crítica ao princípio de identidade segue análoga à crítica à sociedade e, por isso, pode não alcançar o cerne de sua problemática, a saber, a cumplicidade com o impulso de dominação na qual se configura o pensamento conceitual. O pensamento deve apreender o “[...] caráter antinômico imanente” (ADORNO, 2009, p. 127), a contradição do pensamento e o seu heterogêneo, a não identidade entre o pensamento e o seu conceito. Adorno frisa que não há como relegar uma compulsão à

identificação de que é preciso se libertar, de que “[...] a difusão do princípio transforma o mundo todo em algo idêntico, em totalidade” (ADORNO, 2009, p. 128). É preciso descortinar a vontade de identidade do próprio pensamento, que visa à adequação, como toda pretensão de síntese.

Adorno destaca que tal equívoco está circunscrito até mesmo nas filosofias que se pretendem críticas, a exemplo da crítica ao princípio de troca. Nesse sentido, Adorno enfatiza que a “[...] identidade é a forma originária da ideologia” (ADORNO, 2009, p. 129) e que “[...] a crítica à ideologia não é nada periférico [...] ela é, sim, filosoficamente central: a crítica da própria consciência constitutiva” (ADORNO, 2009, p. 129). A dialética negativa está ligada com as categorias da filosofia da identidade, sendo falsa, permanecendo naquilo contra o que pensa. O progresso crítico somente se desenvolve, se contrariar a pretensão da filosofia tradicional e não colocar conceitos primeiros.

Adorno acentua como tarefa da filosofia o *Desencantamento do conceito*, entendendo que “[...] o desencantamento do conceito é o antídoto da filosofia. Ele impede o seu supercrescimento: ele impede que ela se autoabsolutize” (ADORNO, 2009, p. 19). Desencantar o conceito é o mesmo que negá-lo em sua autossuficiência, porém, conservando sua configuração conceitual pela consciência da não identidade. Ou seja, o conceito deve se constituir a partir da compreensão racional e histórica do objeto, deve aproximar o objeto da sua não identidade, para além do impulso de dominação.

A dialética negativa potencializa a não identidade e denuncia o abismo entre a coisa e o seu conceito, como modo de constituir a experiência individual perante os falsos universais, para além do princípio de identidade. O pensamento negativo é o instrumento que permite resistir e negar a configuração do existente, à integração do indivíduo ao sistema social, é fonte da força crítica do pensamento.

No aforismo intitulado *Autorreflexão do pensamento*, Adorno (2009) versa com acuidade o movimento dialético de constituição do pensamento conceitual. Para ele, é necessário preservar a universalidade como parâmetro de confrontação do particular com a sua essência, de modo que a razão seja resgatada em seu sentido histórico como condutora da liberdade, confronto possibilitado pela negação, pela estranheza frente ao objeto, porque “[...] o potencial de liberdade exige crítica frente àquilo em que lhe converteu sua inevitável formalização” (ADORNO, 2009, p. 129). É a própria razão, como potencialidade emancipatória, a partir de sua autocrítica, que desvelará e compreenderá os elementos regressivos e os limites do conhecimento, desdobramentos provenientes da primazia da razão instrumental: “[...] a degeneração da consciência é produto de sua carência de reflexão crítica sobre si. Esta é capaz de calar ao princípio da identidade” (ADORNO, 2009, p. 129).

Como sinalizado nas passagens anteriores, já nas primeiras palavras da obra *Dialética negativa* (2009), a mesma ideia é defendida: não significa que a razão, por ter tido sua promessa de emancipação arruinada e não ter privado os homens das engrenagens sociais fetichizadas, deve ser abandonada, mas, sim, dialeticamente criticada e refletida: “[...] depois de quebrar a promessa de coincidir com a realidade ou ao menos de permanecer imediatamente diante de sua produção, a filosofia se viu obrigada a criticar a si mesma sem piedade” (ADORNO, 2009, p. 11).

Bruno Pucci (2012) apresenta a dialética negativa como opção metodológica: a dialética tem o potencial de tensionar o pensamento e a realidade, e refletir sobre os limites da razão, em sua pretensão de abarcar a totalidade através dos conceitos. Dentre os elementos teórico-metodológicos pressupostos por Adorno, Pucci (2012) destaca o duplo sentido do conceito, o qual tem como premissa evidenciar a ambiguidade dos conceitos, expor os diferentes polos, confrontá-los entre si, balizar “[...]”

os espaços de tensão e possibilidades” (PUCCI, 2012, p. 7). O exemplo canônico é a análise do próprio esclarecimento, que “[...] gera luz e petrifica-se enquanto mito” (PUCCI, 2012, p. 7), como vimos anteriormente, o que podemos oportunamente estender a outras categorias.

1.2.3 A mobilização do conceito de diferença sob o viés crítico: contrapontos

Em diversas passagens da obra *Dialética negativa*, Adorno (2009) concentra sua crítica à racionalidade instrumental, presente de maneira contundente na modernidade, e reitera que a multiplicidade da experiência foi negligenciada por uma racionalidade cega que “[...] se fecha contra os momentos qualitativos” (ADORNO, 2009, p. 44). Ressalta a crítica aos pressupostos universais e aos modelos de representação que agiram historicamente enquanto opressores ideológicos e sustenta que “[...] a filosofia não pode ser saciada com teoremas” (ADORNO, 2009, p. 22).

O mesmo diagnóstico é realizado pelo pensamento pós-crítico. No entanto, este percorre um caminho de enfrentamento distinto do pressuposto pela dialética negativa: a crítica não passa pela via da racionalidade. A perspectiva pós-crítica defende a ruptura com qualquer discurso que se pretenda universal, no qual a diferença e a pluralidade possam surgir como norte. A sociedade é concebida como um devir caótico, construída à base de contingências, sem *telos*, caracterizando-se pela “desconstrução” e “desterritorialização” infinita dos discursos, privada de fundamento, e se respalda por uma “ontologia do devir”. O pós-estruturalismo pensa a diferença como algo empírico, defendendo como ponto de apoio uma referência supostamente externa à razão, antimetafísica e, por sua vez, antidialética.

Como principal ponto de divergência, de maneira acentuada, Adorno (2009) salienta que são os próprios conceitos universais que permitem o questionamento das mazelas advindas do desprezo pela experiência plena do conteúdo particular. Legítima sua crítica, sem prescindir do horizonte racional, sua “[...] insistência no qualitativo serve a essa autorreflexão, não evoca irracionalidade” (ADORNO, 2009, p. 45), é “[...] algo que precisa ser por sua vez pensado racionalmente” (ADORNO, 2009, p. 44). Desse modo, é sentencioso na insistência pela autorreflexão crítica da razão. Para ele, o pensamento “[...] consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar de si” (ADORNO, 2009, p. 123). Logo, enfrentar o totalitarismo da razão pela dialética negativa é a maneira de liberar o singular e o diferente. O espaço da diferença é, dessa forma, esse espaço de tensão entre o particular e o universal e não pode abster-se dos parâmetros racionais.

1.2.3.1 Autorreflexão da razão

O pensamento conceitual está fadado ao fracasso, uma vez que subsume o objeto à identidade imediata do conceito e recalca a diferença. Entretanto, o próprio pensamento é capaz de perceber essa insuficiência, por meio da autocrítica filosófica. A crítica à razão não significa a sua desistência e a adesão ao irracional: não podemos jogar “[...] a criança com a água do banho” (ADORNO, 2008, p. 39). O fato de “[...] que a cultura tenha falhado até hoje não é justificativa para promover o seu fracasso” (ADORNO, 2008, p. 41), de sorte que sua determinação “[...] não deveria ser pretexto para escapismos românticos de captura das diferenças puras” (BUENO, 2015, p. 159).

De acordo com a tese da dialética negativa, não é possível alcançar a pureza do singular de maneira positiva e dispensar a mediação racional. Para Adorno (2009), a busca pelo qualitativo por meio de sua afirmação é ingênua, pois “[...] a individualidade ainda não é e por isso é ruim onde ela se estabelece” (ADORNO, 2009, p. 132). O conteúdo singular, aquilo que escapa do enquadramento matemático, é algo por conquistar, em direção à superação do pensamento identificatório, e não está livre de coação:

[...] ante todo e qualquer conteúdo específico, enquanto algo firmado abstratamente, essa estrutura é negativa no sentido mais simples possível, espírito que se tornou coação. O poder dessa negatividade continua vigendo até hoje, realmente. Aquilo que poderia ser diverso ainda não começou. Isso afeta todas as determinações particulares (ADORNO, 2009, p. 127).

No aforismo *A três passos de distância*, da obra *Minima moralia*, a questão já é pressuposta: “[...] é apenas na distância em relação à vida que se desenvolve a vida do pensamento que realmente atinge a vida empírica” (ADORNO, 2008, p. 110). Não há como desistir do pensamento conceitual, para alcançar o elemento diferente que foi privado pela predominância do formalismo lógico: “[...] os singulares teriam qualidades que não poderiam ser atribuídas aqui e hoje a ninguém” (ADORNO, 2009, p. 131). Conforme Adorno, “[...] nenhuma filosofia está em condições de colar as coisas particulares nos textos, como pinturas poderiam fazê-la pensar” (ADORNO, 2009, p. 18), e “[...] é justamente essa assimilação do espírito ao princípio dominante que precisa ser trazida à luz pela reflexão filosófica” (ADORNO, 2009, p. 36).

Com efeito, abdicar do conceitual, para Adorno (2009), foi o grande equívoco da filosofia contemporânea, de sorte que oportunamente ressalta que o pensamento crítico “[...] opõe-se tão bruscamente ao relativismo quanto ao absolutismo”, ao considerar que “[...] o relativismo é um escândalo de pensamento sem solo” (ADORNO, 2009, p. 38).

No aforismo *O interesse da filosofia*, endereçado aos potenciais latentes da experiência filosófica, Adorno (2009) é categórico, ao advogar pelo heterogêneo, tarefa essa que só pode ser efetivada pelo conceitual e não pelo contingente. Em sua postura de desconfiança diante das filosofias modernas “[...] para aquilo que desde Platão foi alijado como perecível e insignificante e sobre o que Hegel colocou a etiqueta de pueril” (ADORNO, 2009, p. 15), Adorno já sinaliza que recorrer a fundamentos de crítica externos à razão se trata de um caminho equivocados. Corrobora que o particular emerge como um desiderato e recai em irracionalismo: “[...] o ódio contra o rígido conceito universal fundou o culto à imediaticidade irracional, à liberdade soberana em meio à não-liberdade” (ADORNO, 2009, p. 15).

Nessas circunstâncias, Adorno (2009) problematiza algumas tentativas já realizadas na história da filosofia, em que “[...] o tema da filosofia apontaria para as qualidades por ela degradadas como contingentes e transformadas em quantidade negligenciável” (ADORNO, 2009, p. 15), ou seja, para a qualidade do singular negligenciada pela soberania do mensurável. No entanto, o fato é que essas tentativas, em nome de uma primazia do singular, acabaram por negligenciar o conceito dialético. Nesse aspecto, é possível observar uma involuntária crítica de Adorno ao pensamento pós-moderno, quando se refere às filosofias cujo “[...] sal dialético foi arrastado pelo fluir indiferenciado da vida” (ADORNO, 2009, p. 15), tentativas filosóficas de abrir-se à

multiplicidade da experiência que, todavia, recaíram naquilo que pretendiam superar.

Adorno sugere filósofos contemporâneos, tais como Bergson, Husserl, Sartre e Heidegger, como exemplo de filósofos que criticaram a absolutização do conhecimento e demonstraram a busca pelo qualitativamente diverso, como representantes da modernidade filosófica a favor do elemento não conceitual, mas que acabaram enveredando pelo caminho da irracionalidade, que “[...] permaneceram na espera da imanência subjetiva” (ADORNO, 2009, p. 16), de forma que “[...] o modo mecânico-causal permanece” (ADORNO, 2009, p. 15). Tais filósofos solaparam o conceito dialético “[...] sob o encanto da imediaticidade” (ADORNO, 2009, p. 54) e, ao dispensar o momento especulativo, recaem “[...] naquele formalismo que elas combatem em função do interesse essencial da filosofia” (ADORNO, 2009, p. 51).

Segundo o frankfurtiano, Bergson propõe uma forma de pensamento que rechaça o conhecimento metafísico e se orienta pelos “*données immédiates de la conscience*”. A crítica de Adorno é que “[...] o puro devir, o *actus purus* convertem-se na mesma atemporalidade que Bergson critica na metafísica desde Platão e Aristóteles” (ADORNO, 2009, p. 16). Deixa o pensamento à mercê de um “[...] modo intuitivo de comportamento [...] rudimento arcaico de uma reação mimética” (ADORNO, 2009, p. 16), sem mediação, apenas ao redor de seus próprios meios intuitivos, “[...] degradando-se em arbitrariedade em meio a um comportamento que não é de antemão mediado pelo comportamento cognitivo” (ADORNO, 2009, p. 16). Assim, mais uma vez, salienta que “[...] todo o conhecimento, mesmo aquele de que fala o próprio Bergson, precisa da racionalidade por ele assim desprezada” (ADORNO, 2009, p. 16). Uma crítica, na qual se renunciou à própria compreensão de

conteúdo, “[...] acabou por se transformar em um apelo do ser que rejeita todo conteúdo como uma contaminação” (ADORNO, 2009, p. 15).

Do mesmo modo, observa a proposta de Sartre, como a “[...] tentativa mais recente de escapar do fetichismo do conceito” que “[...] permaneceu preso ao idealismo” (ADORNO, 2009, p. 49). Adorno acentua que o existencialismo se enredou por um caminho em que “a objetividade é indiferente” e, em decorrência disso, seu potencial crítico é esvaziado, pois “[...] o pensamento expurgado de conteúdo objetivo não é superior à ciência particular desprovida de conceitos” (ADORNO, 2009, p. 51). Segundo Adorno, ao pressupor a espontaneidade absoluta, a filosofia de Sartre enrijece a própria espontaneidade. Sua ponderação é de que “[...] a representação de uma liberdade absoluta de decisão é tão ilusória quanto aquela do eu absoluto que engendra o mundo a partir de si” (ADORNO, 2009, p. 50). Dessa maneira, na crítica existencialista, que nega a onipotência da razão, “[...] o sujeito absoluto não escapa de seus enredamentos: as correntes que ele gostaria de arrebanhar, as correntes da dominação, equivalem ao princípio da subjetividade absoluta” (ADORNO, 2009, p. 50).

Adorno redobra sua atenção com respeito à ontologia heideggeriana, a qual, de acordo com ele, se popularizou no século XX, na Alemanha, dentre as filosofias que negam a onipotência da razão. Segundo Adorno, Heidegger também se inclui na perspectiva de traços irracionais, como crítico da essência e da universalidade, que se estabelece por “[...] uma consciência na qual nominalismo e subjetivismo estão sedimentados” (ADORNO, 2009, p. 66)”. Cabe lembrar que, na segunda parte da *Dialética negativa*, Adorno dedica sua crítica à ontologia heideggeriana, em que não nos deteremos neste trabalho.

Em outras palavras, Adorno endossa a postura desses filósofos de que o particular reificado deve ser trazido à reflexão filosófica, de que é

preciso “[...] insistir no que eles buscam em vão” (ADORNO, 2009, p. 16), no conteúdo não conceitual. Trata-se de uma exigência filosófica, movida por uma confiança utópica de que se pode ultrapassar o conceito, de “dizer o que não pode ser dito”, necessária “[...] contradição que qualifica a filosofia como dialética” (ADORNO, 2009, p. 16):

Uma confiança como sempre questionável no fato de que isso é possível para a filosofia; no fato de que o conceito pode ultrapassar o conceito, os estágios preparatórios e o toque final, e, assim aproximar-se do não-conceitual [...] A utopia do conhecimento seria abrir o não-conceitual com conceitos, sem equipará-lo a esses conceitos (ADORNO, 2009, p. 16-17).

Todavia, é oportuno sublinhar que tal exigência filosófica só pode ser cumprida pelo caminho racional de autocrítica: “[...] o trabalho da autorreflexão filosófica consiste em destrinçar tal paradoxo. Todo o resto é designação, pós-construção, hoje como nos tempos de Hegel algo pré-filosófico” (ADORNO, 2009, p. 16). À filosofia “[...] reside o esforço de ir além do conceito por meio do conceito” (ADORNO, 2009, p. 22), “[...] a reflexão filosófica assegura-se do não-conceitual no conceito” (ADORNO, 2009, p. 18).

Em suma, para a dialética negativa, a identidade deve ser superada, entretanto, considera a identificação necessária, pensar a identidade em suas contradições, através do movimento negativo. Para Adorno, é impossível pensar sem conceitos: “pensar é identificar”, no entanto, é insuficiente.

Adorno reconhece que toda identidade possui um caráter coativo, não deixa de ser subsumidora das diferenças e se fixa no significado da identificação imediata e absoluta. Por isso, toda identificação deve ser

acompanhada da reflexão sobre sua limitação. Nesses termos, a dialética negativa não nega a legitimidade das pretensões do sujeito moderno e de sentido à objetividade. Contudo, a crítica da razão é no sentido de refletir criticamente sobre essa pretensão falida, de proporcionar a autorreflexão do pensamento frente à pretensão de emancipação. Somente na autorreflexão do pensamento é possível escapar da repressão e violência da identificação total, a qual ratifica as injustiças e reproduz a barbárie.

Em seus elementos incondicionalmente universais, toda filosofia, mesmo aquela que possui a intenção da liberdade, arrasta consigo a não liberdade na qual se prolonga a não liberdade da sociedade. Essa possui em si a compulsão; mas é apenas essa compulsão que a protege de uma regressão à arbitrariedade. O pensamento consegue reconhecer criticamente o caráter compulsivo que lhe é imanente; sua própria compulsão é o meio de sua libertação (ADORNO, 2009, p. 48).

Conforme Adorno, “[...] aquilo que há de falso na racionalidade [...] é ele mesmo determinável racionalmente” (ADORNO, 2009, p. 37). Ou seja, cabe ao pensamento filosófico opor-se ao aniquilamento da razão, que, sem pressupor a confrontação objetiva com as contradições perduráveis, padece em sua irrazoabilidade e irracionalismo que inviabilizam o pensamento reflexivo. Concordamos com o posicionamento de José Antônio Zamora: “[...] de saída, todo juízo realiza uma afirmação absoluta de seu conteúdo e não deve subestimar a dificuldade para corrigi-lo e relativizá-lo por meio de uma reflexão segunda” (ZAMORA, 2008, p. 190). Nas palavras de Adorno: “[...] a reflexão que quebra o poder da imediatez nunca é tão persuasiva como a aparência que ela suprime” (ADORNO *apud* ZAMORA, 2008, p. 190).

Ao desconsiderar os potenciais dialéticos universais de confrontação com as particularidades, ficamos à mercê da impotência da multiplicidade de narrativas parciais e, com isso, aceitamos a impossibilidade de uma explicação dos nexos entre particular e universal, que possibilite a conexão com a realidade política e social, de uma compreensão global da dinâmica social.

Capítulo II

As Teorias Curriculares e sua Articulação com a Agenda Pós-Crítica

Frente ao ideal de uma formação universal, apregoado na modernidade, relações de opressão e de desigualdade são reproduzidas e legitimadas com base em uma razão universal. No mesmo sentido, a partir de mecanismos de integração e uniformização, a multiplicidade das experiências é tolhida. Nesse contexto, o reconhecimento da diferença e da pluralidade se coloca como inevitável, na emergência de uma formação que valorize e amplie a heterogeneidade, rompendo com os discursos opressores produzidos pelos vínculos entre conhecimento e poder.

No auge dos movimentos culturais dos anos de 1970, com a bandeira de valorização das diferenças, a tendência pós-moderna ganha destaque e se dissemina em diversas áreas do conhecimento, como uma “nova onda” que entusiasma novas orientações investigativas. Torna-se uma tendência cultural dominante, a qual impacta a esquerda, passa a animar os ares acadêmicos e se hegemoniza no campo das ciências humanas e sociais, nos anos de 1990.

O questionamento dos princípios da modernidade é o carro-chefe. Desconfia-se do discurso universal, das metanarrativas e das grandes cosmovisões que prometeram mais justiça e liberdade entre os homens. A crítica alçada se articula aos discursos sobre a promoção da diferença, da pluralidade e das linguagens particulares e alcança a reflexão pedagógica.

Certas categorias, como sujeito, razão, emancipação, progresso e universalidade, são postas em suspensão.

No Brasil, desde a década de 1990, o campo educativo passa a incorporar enfoques de influência pós-moderna, tornando-se referencial hegemônico. O pensamento pós-crítico ganha a cena e passa a ser base teórica que fundamenta o debate filosófico-educacional. Nesse cenário, a bandeira da diferença influencia o campo de estudos do currículo escolar, na esfera nacional.

Buscando subsidiar a análise da recepção dessa perspectiva no campo dos estudos curriculares, no Brasil, neste capítulo, temos como objetivo apresentar as articulações do pensamento pós-crítico com as teorias curriculares. Os estudos do currículo se configuram como um espaço de lutas e controvérsias, ao versarem sobre as concepções de homem e de sociedade, as quais delineiam as bases para um projeto formativo que ampara as experiências escolares.

Visando a atender tais objetivos, no primeiro momento, é realizada uma breve exposição dos princípios teóricos da agenda pós-moderna, em especial, do pós-estruturalismo, que se mostra presente nos debates educacionais. Em seguida, no segundo momento, focalizamos os principais enfoques teóricos das teorias curriculares no debate nacional, que, na segunda metade da década de 1990, têm a perspectiva pós-crítica como principal embasamento teórico.

2.1 A Crítica às Representações e o Fim das Metanarrativas: Crítica ao Sujeito, à Razão e a Ênfase na Diferença

Embora a tendência pós-moderna se insira num quadro de distintas vertentes, o que dificulta traçar uma definição, o questionamento

dos princípios da modernidade ressoa como um traço em comum: desconfia-se do discurso universal, das metanarrativas e das grandes cosmovisões que prometeram mais justiça e liberdade entre os homens, ao considerar as relações de opressão e de desigualdade legitimadas pela razão universal. Assim, os processos formativos implicados nas pretensões universalistas são postos em suspensão, na rejeição dos núcleos fundamentais do legado do Iluminismo e da filosofia clássica: as concepções de sujeito, razão e conhecimento científico. A razão é desacreditada enquanto fundamento e ferramenta para eliminar as desigualdades e injustiças sociais. Trata-se de uma “[...] reavaliação radical da cultura do Iluminismo e de sua concepção de uma razão universal” (PETERS, 2000, p. 50).

Jean François Lyotard, um dos principais expoentes da perspectiva pós-moderna, na obra *o Pós-Moderno* (1986), define o pós-moderno como o rompimento com as grandes narrativas, como uma tendência contra as pretensões de totalidade e universalidade, como uma reação ao hegelianismo. Representa o fim das esperanças quanto às promessas modernas, no desmanche de seu projeto, validade, categorias e discursos, na deslegitimação dos saberes, relatos e instituições por ela constituídos. Ou seja, representa a “[...] crise de conceitos caros ao pensamento moderno, tais como ‘razão’, ‘sujeito’, ‘totalidade’, ‘verdade’, ‘progresso’” (LYOTARD, 1986, p. vii).

Trata-se do rompimento com qualquer elemento transcendental, que, segundo Lyotard, nada mais são que histórias construídas culturalmente para legitimar práticas e crenças dominantes: “[...] o pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes” (LYOTARD, 1986, p. vii). Nesse sentido, para ele, com o fim das

metanarrativas, “[...] a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação” (LYOTARD, 1986, p. 69).

Ainda no campo das definições, Tomaz Tadeu da Silva (2004a) sintetiza outros aspectos que podem ser destacados. Para ele, o pós-modernismo

[...] **privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem** – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo **prefere o local e o contingente** ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo **inclina-se para a incerteza e a dúvida**, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do ‘objetivismo’ do pensamento moderno, o pós-modernismo **prefere o ‘subjativismo’ das interpretações parciais e localizadas** (SILVA, 2004a, p. 114, grifos nossos).

Conforme Terry Eagleton (2016), com o diagnóstico de esgotamento da racionalidade moderna e a diluição dos metarrelatos de critérios universais, acentuam-se o efêmero, o fugidio, o pluralismo – o pós-moderno “[...] deposita sua confiança no pluralismo – em uma ordem social que seja tão diversificada e inclusiva quanto possível.” (EAGLETON, 2016, p. 34). Ainda assinala:

[...] pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e

celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade (EAGLETON, 2016, p. 27).

De acordo com Michael Peters (2000), o pós-estruturalismo, perspectiva que tem ecoado com mais intensidade no campo educativo, busca responder e revisar algumas lacunas postas pelo estruturalismo, inspirados especialmente em Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger. A crítica recai sobre os pressupostos logocêntricos e homocêntricos, com questionamentos sobre a figura do sujeito humanista. Adota-se o perspectivismo cultural, o qual implica no pluralismo moral e na desconstrução das pretensões universalistas. Sem grandes pormenores, vale ressaltar alguns aspectos do estruturalismo.

O estruturalismo começa a se desenvolver a partir da crítica literária e da análise linguística do discurso, institucionalizado no cenário francês ao final dos anos 1950 e anos 1960 como um megaparadigma transdisciplinar. Caracteriza-se pela centralidade da linguagem na vida social e cultural, em que os processos de significação ocorrem a partir de sistemas linguísticos e simbólicos, através das relações entre os elementos, e mantém como base a noção de estrutura. Como principais influências, Ferdinand Saussure e Roman Jakobson, que enfatizam as regras de formação estrutural da linguagem (PETERS, 2000).

Vale lembrar que Saussure desenvolveu o estudo do sistema de signos, que desembocou na semiologia. Preocupou-se com a função dos elementos linguísticos, com o significado e o significante. A relação entre eles é arbitrária, podendo haver diferentes significantes para o mesmo significado, de modo que o sistema linguístico é formado por diferentes estruturas: “[...] nenhum deles causa o outro; em vez disso, eles estão funcionalmente relacionados: um depende do outro. A identidade é definida de forma relacional, puramente como uma função das diferenças

no interior do sistema” (PETERS, 2000, p. 20). De seu lado, o papel de Jakobson para o desenvolvimento da linguística estrutural foi fundamental, utilizando primeiramente o termo “estruturalismo”, em 1929, para “[...] designar uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (PETERS, 2000, p. 22).

Além da linguística, o estruturalismo se disseminou em outras áreas, tornando-se um globalizante referencial teórico, representado por Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Jacques Lacan, Michel Foucault, entre outros. Vale destacar que Lévi-Strauss inaugura a explosão estruturalista na França, a partir da publicação de *Anthropologie structurale*. Utiliza o método estrutural para desenvolver seu método antropológico, a partir da noção de estrutura inconsciente, de modo que, “[...] tal como os fonemas, os termos de parentesco são elementos de significação; tal como os sistemas fonológicos, ‘são elaborados pelo espírito no estágio do pensamento inconsciente’” (PETERS, 2000, p. 24). Já Michel Foucault, a despeito de haver declarado nunca ter sido um estruturalista, reconhece que compartilhava o mesmo problema, a crítica ao sujeito (PETERS, 2000, p. 26). É importante salientar que, embora o estruturalismo mantivesse a noção de estrutura, foi alvo de críticas quanto ao viés irracionalista, as quais serão mais notórias e direcionadas ao pós-estruturalismo.

Carlos Nelson Coutinho (2010), na obra *Estruturalismo e Miséria da razão*, a fim de reivindicar a atualidade da filosofia crítica e emancipatória, funda no estruturalismo sua crítica à razão miserável e ao irracionalismo. Pela história da filosofia, levanta a problemática entre razão e desrazão, trazendo filósofos e pensadores que empregam uma racionalidade subjetivista (usa, como recurso didático, a distinção entre

razão objetiva e razão subjetiva, sublinhada por Horkheimer (1980), na obra *Teoria tradicional e teoria crítica*). Como ponto crucial, caracteriza como movimento da miséria da razão e irracionalismo a reação contra o pensamento hegeliano, que solapa a razão dialética e o historicismo concreto, os quais, de alguma maneira, se afastam do terreno da ciência e da razão, voltando-se para o subjetivismo.

O pós-estruturalismo, a fim de suprir as brechas do estruturalismo, também irá teorizar sobre a linguagem e sobre os processos de significação; no entanto, o significado passa a ter caráter fluido, indeterminado e incerto, no qual a linguagem ganha uma centralidade ainda maior. Além disso, algumas críticas são radicalizadas, como o conceito de diferença e a crítica ao sujeito.

Michael Peters (2000) sublinha alguns aspectos convergentes e divergentes entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, com saliência ao caráter antifundacional que o pós-estruturalismo passa a adotar:

[...] os pós-estruturalistas mantêm a crítica estruturalista do sujeito, negando ao sujeito qualquer papel importante na fundação da realidade ou no conhecimento que podemos ter dessa realidade. Mas, em oposição ao estruturalismo, eles também rejeitam a ideia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica (em sua coerência interna, por exemplo). Para os pós-estruturalistas, não existe nenhuma fundação, de qualquer tipo, que possa garantir a validade ou a estabilidade de qualquer sistema de pensamento (PETERS, 2000, p. 39).

No mesmo sentido, quanto às divergências entre estruturalismo e pós-estruturalismo, Tomaz Tadeu da Silva (2004a) ressalta a noção de

sujeito, o que realça ainda mais a radicalidade do enfoque pós-estruturalista:

[...] o pós-estruturalismo, entretanto, radicaliza o caráter inventado do sujeito. No estruturalismo marxista de Althusser, o sujeito era um produto da ideologia, mas se podia, de alguma forma, vislumbrar a emergência de um outro sujeito, uma vez removidos os obstáculos, sobretudo a estrutura capitalista, que estavam na origem desse sujeito espúrio. Em troca, para o pós-estruturalismo – podemos tomar Foucault como exemplo – não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (SILVA, 2004a, p. 120).

Com efeito, dentre as principais premissas incorporadas pelo pós-estruturalismo, destacam-se a descrença do projeto iluminista de emancipação, a desconstrução das pretensões universalistas (sujeito e razão), a crítica à metafísica e as grandes narrativas e a recusa à dialética. Em linhas gerais, transparece a crítica ao sujeito humanista, às ideias e instituições modernas, à metafísica, ao autoconhecimento e ao pensamento hegeliano, tendo como norte a diferença e a pluralidade.

O pensamento de Nietzsche, em especial, a crítica à metafísica e aos conceitos de ser e de verdade, marcam o campo do pós-estruturalismo francês e os temas filosóficos tratados por seus principais representantes. Pode-se considerar que os expoentes que marcaram a primeira geração dos pós-estruturalistas foram: Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard, Julia Kristeva, entre outros.

Peter Dews (1996) sintetiza as questões cruciais a serem confrontadas pelo pós-estruturalismo, a saber: romper com a noção de um

sujeito absoluto e com o pensamento conceitual e, ao mesmo tempo, com as possibilidades dialéticas:

Um dos problemas fundamentais que confrontam o pensamento pós-estruturalista, portanto – problema que responde por muitas de suas características distintas -, consiste em como rejeitar, simultaneamente, a rigidez repressora da consciência de si e do pensamento conceitual e as alternativas dialéticas existentes. Na busca de uma solução para essa dificuldade, foi Nietzsche quem desempenhou o papel mais importante (DEWS, 1996, p. 55).

O enfrentamento aos impasses construídos e legitimados na modernidade, portanto, se dá por outro caminho, não mais pela via da racionalidade, nem mesmo pelos metadisursos: “[...] a prática de legitimação não pode vir de outro lugar senão de sua linguagem e de sua interação comunicacional” (LYOTARD, 1986, p. 74). Pedro Georgen (2005), na obra *Pós-modernidade, Ética e Educação*, endossa que “[...] o cerne deste paradigma seria o reconhecimento de que o mundo somente pode conhecer-se através das formas de discurso que o interpretam” (GEORGEN, 2005, p. 67).

Com isso, a ênfase é para o contingente, e o olhar se volta para o local, o particular, o pontual. Trata-se de uma nova pragmática do conhecimento narrativo, que diz respeito à ideia de narrativa enquanto “[...] conhecimento costumeiro, cultural ou étnico, desenvolvido no nível local e popular, como um ‘saber como’, um ‘saber como viver’ e um ‘saber como escutar – contra as tendências totalizantes e globalizantes das antigas narrativas-mestras da legitimação” (PETERS, 2000, p. 63). Assim,

[...] tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de seriação, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se “desconstrução”). Essa postura relativamente ao significado e à referência pode ser interpretada como uma espécie de anti-realismo, isto é, uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade (PETERS, 2000, p. 37).

Em face do desmonte da esfera racional, anulam-se as possibilidades até então depositadas na noção de sujeito centrado, autônomo, emancipado, e a ênfase passa a ser no sujeito múltiplo, que não se fixa numa identidade, fragmentado, sem coerência, em um processo de desconstrução, que “[...] radicaliza o caráter inventado do sujeito” (SILVA, 2004a, p. 120). Para Dews (1996, p. 54), “[...] esse protesto contra a unificação coercitiva subentendida na noção de um sujeito consciente de si e idêntico a si mesmo é – naturalmente – um dos temas centrais do pós-estruturalismo”. No que concerne ao sujeito,

[...] seguindo Nietzsche, todos eles questionam o sujeito cartesiano-kantiano humanista, ou seja, o sujeito autônomo, livre e transparentemente autoconsciente, que é tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política. Em contraste [...] eles descrevem o sujeito em toda a sua complexidade histórica e cultural – um sujeito “descentrado” (PETERS, 2000, p. 33).

Logo, o sujeito é discursivamente constituído, dependente do sistema linguístico e “[...] posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais” (PETERS, 2000, p. 33). Desse modo, a ênfase é na constituição discursiva do eu, no culto à diferença, no

pluralismo, em detrimento de um suposto sujeito universal em busca da emancipação via autoconsciência. No horizonte da emancipação, surge a transgressão:

[...] inspirado nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-modernismo o sujeito é uma ficção (SILVA, 2004a, p. 113-114).

No que se refere ao conceito de diferença, destaca-se a perspectiva da filosofia da diferença, de Gilles Deleuze, em decorrência de sua crítica à dialética hegeliana, a partir de Nietzsche: trata-se do ponto-chave para compreender o pós-estruturalismo francês, “[...] a celebração do ‘jogo da diferença’ contra o ‘trabalho da dialética’”. Ao compreendê-lo como reação ao pensamento hegeliano, “[...] fixa-se na diferença como o elemento característico que permite substituir Hegel por Nietzsche, privilegiando os ‘jogos da vontade de potência’ contra o ‘trabalho da dialética’” (PETERS, 2000, p. 32).

Na apresentação da obra *Diferença e Repetição*, Deleuze (2000, p. 8) expressa acentuadamente que o tema da obra diz respeito a “[...] um anti-hegelianismo generalizado”. Deleuze esclarece que a obra se direciona a partir dos conceitos de diferença e de repetição. O primeiro conceito situa-se livre do esquema hegeliano, das representações e da negação. E o segundo “[...] concerne a um conceito de repetição tal que as repetições físicas, mecânicas ou nuas (repetição do Mesmo) encontrariam sua razão nas estruturas mais profundas de uma repetição oculta, em que se disfarça e se desloca um ‘diferencial’” (DELEUZE, 2000, p. 8-9). Ambos os conceitos confluem: “[...] conceitos de uma diferença pura e de uma

repetição complexa pareciam reunir-se e confundir-se. À divergência e ao descentramento perpétuos da diferença correspondem rigorosamente um deslocamento e um disfarce na repetição” (DELEUZE, 2000, p. 9).

Tal assertiva já coloca em xeque toda a história da filosofia ocidental, a qual, para ele, se sustentou no plano metafísico, das representações. De acordo com Deleuze, a diferença não deve mais ser submetida às exigências dialéticas, não mais pensada no plano das representações: “[...] a diferença e a repetição tomaram o lugar do idêntico e do negativo, da identidade e da contradição, pois a diferença só implica o negativo e se deixa levar até a contradição na medida em que se continua a subordiná-la ao idêntico” (DELEUZE, 2000, p. 8). Radicaliza, por sua vez, o acento na diferença “sem a negação”, que “não é subordinada ao idêntico”, livre das representações: “[...] queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo” (DELEUZE, 2000, p. 8).

Com base na filosofia da diferença, a concepção pós-estruturalista tem a diferença como um processo linguístico e discursivo, que se produz na relação com o outro, nas relações de poder: “[...] não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação”, uma vez que “[...] não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2004a, p. 87). Trata-se de um conceito levado ao limite: “[...] a afirmação ontológica de uma pluralidade irreduzível” (DEWS, 1996, p. 56). “O pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença” (SILVA, 2004a, p. 120).

2.2 Constituição do Campo da Teoria do Currículo no Brasil: breve histórico

Neste tópico, temos como objetivo demarcar os aspectos históricos e as influências teóricas dos estudos sobre currículo, no Brasil. Para examinar a trajetória do campo da teoria do currículo, nós nos deteremos nas considerações de pesquisadores consolidados que se debruçaram na área, no cenário nacional, em função de três principais períodos, a saber: a teoria curricular tradicional, a teoria curricular crítica e a teoria curricular pós-crítica.

A breve retomada histórica dos estudos do currículo nos ajuda a compreendê-lo como espaço de lutas e controvérsias, animado por questões históricas, éticas e políticas. Os currículos são tensionados constantemente pelas demandas e exigências sociais, na apropriação de seus códigos, e carregam uma carga ideológica que pode se conformar ao modelo social, na incorporação da racionalidade e lógica dominantes. Assim, vemos que o conceito de currículo já adquiriu diversas definições, modificando-se conforme o contexto histórico.

A área de estudos curriculares, no Brasil, é considerada recente e tem como marco inicial os anos de 1920 (MOREIRA, 1995). Quanto aos principais aspectos históricos, Rosa Fátima de Souza (2013) observa que o campo nasce com o movimento escolanovista, no início do século XX, e se consolida com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), criado em 1938. Dentre outros aspectos, Souza acentua a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1944, e, em 1955, a publicação do primeiro livro brasileiro sobre currículo, *Introdução ao Estudo da Escola Primária*, de João Roberto Moreira. No final dos anos de 1970 e início da década de 1980, outro marco importante para o desenvolvimento do campo foi a inserção da discussão, no âmbito do

ensino superior, com a introdução da disciplina *Currículos e Programas*, nos cursos de Pedagogia/Faculdades de Educação, a partir da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), fazendo com que o campo tomasse mais corpo.

Na década de 1990, considera-se a consolidação dos estudos do currículo, em decorrência da produção dos Programas de Pós-Graduação e com o GT-Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPed, que resultou em uma maior circulação e publicação de livros e periódicos, entre outros. Atualmente, o campo de estudos concentra-se na Pós-Graduação (SOUZA, 2013). No âmbito da produção acadêmica, a obra *Currículos e Programas no Brasil*, de Antonio Flavio Moreira (1995), representa um marco do avanço na produção na área de currículo, no Brasil, em que o autor diagnosticou a emergência e o desenvolvimento do campo, no início dos anos 1990.

No que se refere ao campo teórico, a teoria curricular, sob o enfoque tradicional, perdurou dos anos de 1920 até por volta dos anos de 1980, no país. Teve respaldo no referencial positivista e funcional, de caráter técnico e instrumental, caracterizado pela transferência instrumental das teorizações americanas. O campo associou-se aos interesses voltados para formação do trabalhador e à consequente massificação da escolarização, atendendo às demandas da industrialização e da urbanização. Através do currículo, buscava-se a racionalização dos processos educativos, com base nos preceitos da administração, a partir da organização racional dos tempos e espaços. Com base nos princípios de racionalidade e eficiência, o currículo centra-se no planejamento e organização das atividades, em função de bases científicas, voltado para a adequação de métodos educacionais, visando ao controle dos processos educativos.

No final da década de 1970, começam a emergir no Brasil perspectivas críticas, de viés marxista, sob a influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas, desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra. A teoria crítica contesta radicalmente o viés tecnicista e denuncia a escola enquanto instituição reprodutora das estruturas sociais injustas e desiguais. O currículo é compreendido como veículo de disseminação da ideologia dominante. O pensamento crítico ganha a cena no país e se torna o quadro hegemônico dos estudos curriculares, até meados da década de 1990.

Na década de 1990, assiste-se à abertura do campo da teoria curricular para influências teóricas pós-críticas, nas quais novas questões são colocadas. A crítica enfatiza o quanto a escola, a partir de um modelo universalista e eurocêntrico, oprimiu e segregou grupos sociais. São correntes céticas em relação ao projeto moderno e seus princípios, sob a perspectiva do contingente e do descontínuo, buscando abarcar as subjetividades plurais, rompendo com as noções de sujeito racional e emancipação aclamadas pelas teorias críticas. Assim, o currículo passa a enfatizar discursos sobre a promoção da diferença e das linguagens particulares, no intuito de reconhecer e dar voz às minorias silenciadas, com vistas à construção de identidades e subjetividades.

2.2.1 Teoria Curricular Tradicional

A educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas

(TYLER, 1983, p. 05).

O campo da teoria curricular, enquanto objeto específico de estudos, é considerado recente, emerge nos anos 1920, nos Estados Unidos. Está associado à massificação da escolarização, atrelada à industrialização, à urbanização e aos movimentos imigratórios. Influenciado pela organização da indústria, o currículo tornou-se um campo de trabalho sistemático na educação, como difusor do conhecimento técnico para o desenvolvimento das forças produtivas.

A escola passa a ser considerada o local ideal para disseminar os interesses e ideais da industrialização e do desenvolvimento tecnológico. Assim, com base em um positivismo pedagógico, investe-se na eficiência da escola, com o objetivo de socializar os alunos nos padrões da sociedade industrial, preparar para a vida adulta, ativa economicamente. Desse modo, a escola se insere como propagadora dos ritmos do relógio com vistas ao trabalho, no tempo racionalizado.

O currículo, por sua vez, visa à racionalização dos processos educativos, com base nos preceitos da administração, predominantes no século XX, de modo que os tornassem funcionais, a partir de uma organização racional dos tempos e espaços. O currículo passa a ser basicamente científico, estruturado e organizado com base na lógica cartesiana de compartimentalização e fragmentação, processual e sistematizado, com foco no planejamento e no cumprimento do programa.

Como pontua William Pinar (2016), em tal concepção, os esforços se voltaram para estruturar o currículo com a vida social, como preparação para a vida adulta e, no caso, sua estreita relação com as atividades e expectativas econômicas, tendo o indivíduo como motor da economia. No mesmo sentido, Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2010) reiteram que o currículo, nessa vertente, se baseia nos preceitos de eficiência e eficácia, voltado para as atividades laborais. A ideia é a de que a escola, através do currículo, deveria formar o trabalhador, inculcando valores de interesse mercantil. A prioridade se direciona ao planejamento, à avaliação e à especialização do trabalho, que imprimiam maior controle e eficiência no trabalho educativo.

Tomaz Tadeu da Silva (2004a), ao discorrer sobre as principais influências teóricas desse período, destaca Franklin Bobbit e John Dewey. Como sustentação dos ares tecnicistas do período, Bobbit defendia uma formação voltada para o trabalhador especializado, enfatizando que a escola deveria funcionar como uma empresa, resumindo-se a uma questão de técnica e de organização. Sua concepção de currículo acompanha o movimento de administração científica da indústria, aplicando seus princípios à escola. A ideia de escola se vincula à fábrica, a partir de uma visão técnica e burocrática. O currículo é tido como instrumento de natureza administrativo-pedagógica, para maximizar o controle sobre o conhecimento e sobre os atores escolares:

[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração 'teórica' é a 'administração científica' de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa

de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados (SILVA, 2004a, p. 12).

O emprego dessa racionalidade no currículo teve sua expressão máxima com Ralph Tyler, na década de 1940, nos Estados Unidos, que consolidou as ideias de Bobbit, com a publicação, em 1949, da obra *Basic principles of curriculum and instruction*, que influenciou o campo de estudos educacionais em diversos países, como no Brasil. Aqui, teve seu revigoramento, em função de uma vertente tecnicista de educação, com a tradução da obra de Tyler, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, em 1974. Lopes e Macedo (2011, p. 43) destacam a proporção que essa abordagem tomou, de modo que, “[...] no Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo Tyler”, a qual é amplamente conhecida e divulgada em diversos países. Ainda podemos observar que a racionalidade tyleriana tem sido utilizada na formulação de currículos, a despeito de suas matrizes teóricas.

Na perspectiva de Tyler, a partir de bases racionais, o currículo tem o caráter prescritivo, que opera na classificação e na especificação dos objetivos educacionais, na definição de metas e estabelecimento de métodos para alcançá-los de maneira eficaz, visando ao máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. O conhecimento é tido como algo neutro, pronto para ser desvelado, desde que utilizado um bom método. Dessa forma, tem o planejamento como fator decisivo da qualidade do ensino. Sua concepção de educação é circunscrita por um enfoque técnico, o qual salienta aspectos mecânicos e comportamentais:

A educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas [...]. Quando a educação é considerada desse ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais

representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição se esforça por suscitar nos seus alunos (TYLER, 1983, p. 05).

Pautado em um positivismo pedagógico, de base racional, Tyler pensa em um programa educacional de caráter utilitário e pragmático, como um programa de treinamento voltado para a resolução de problemas práticos. É preciso o estabelecimento de critérios para a elaboração de um plano de ensino eficaz, definindo os objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação. A elaboração do currículo deve ficar a cargo de especialistas, de maneira que o papel do professor se limita a sua implementação.

A obra *Princípios básicos de currículo e ensino* reitera os elementos centrais dos estudos sobre currículo como uma questão técnica: de organização, desenvolvimento e foco nos resultados. Sua obra é dividida em cinco capítulos e, em cada um deles, Tyler expõe os métodos necessários para se alcançar êxito nas questões fundamentais para a elaboração de um bom currículo. Nela, apresenta uma sequência de procedimentos para o planejamento, organização e avaliação do currículo. As questões norteadoras são: definição dos objetivos, seleção das experiências de aprendizagem, organização dessas experiências e avaliação. É interessante notar que os passos propostos por Tyler subscrevem uma visão técnico-linear do processo educacional. Na apresentação da obra, Tyler sustenta:

Este livro apresenta, em linhas gerais, um modo de encarar um programa de ensino como instrumento eficiente de educação. A base racional aqui desenvolvida começa por identificar quatro questões fundamentais que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino. Ei-las aqui:

1. Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Este livro sugere métodos para estudar as questões acima. [...] Em lugar de responder às questões, são explicados os procedimentos pelos quais é possível respondê-las. Isso constitui uma base racional para o exame dos problemas do currículo e ensino (TYLER, 1983, p. 01).

Tyler compartimentaliza e submete os saberes aos padrões científicos, com base em sua utilidade, o que inclui o saber filosófico. Assim, para ele, por exemplo, é importante ter clareza sobre a utilidade da filosofia, no “[...] uso da filosofia na seleção dos objetivos” (TYLER, 1983, p. 30): “[...] uma filosofia educacional indicaria, em linhas gerais, os valores que são considerados essenciais a uma vida satisfatória e eficaz.” (TYLER, 1983, p. 31). A psicologia segue a mesma lógica: “[...] a psicologia da aprendizagem nos dá alguma noção do tempo requerido para alcançar-se um objetivo e dos níveis etários em que esse trabalho será mais eficiente” (TYLER, 1983, p. 35).

Outro aspecto da racionalidade tyleriana, com inúmeros desdobramentos, é a articulação que realiza entre o currículo e a avaliação. A eficiência do currículo passa a ser medida pela avaliação de rendimento dos alunos, enquanto o objetivo passa a ser mensurado pela nota e não pela aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011). Sob essa orientação, com foco nos resultados quantitativos, começaram a se disseminar testes padronizados, a fim de mensurar e quantificar os resultados educacionais em bases científicas. Pinar (2016) também alude às implicações da

articulação dos objetivos da avaliação pressupostos por Tyler, que “[...] ligou objetivos a avaliação e, ao fazê-lo, relançou o ensino como implementação. Esse rebaixamento simples, mas devastador, erradica a liberdade acadêmica intelectual, um pré-requisito indispensável para o ensino” (PINAR, 2016, p. 43).

Nessa concepção, o currículo remete à ação de planejar, se volta para o planejamento mais adequado, para o melhor método ou modelo e não se articula a objetivos mais amplos. A ação pedagógica é reduzida, em termos comportamentais e pragmáticos. Não problematiza, por exemplo, questões externas à escola, como os sistemas de ensino, o direito à educação, a organização social como um todo, entre outras. Nessa perspectiva, “[...] admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26). Conforme Tomaz Tadeu, “[...] as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas [...] ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (SILVA, 2004a, p. 16). Em suma, na teoria curricular tradicional, o currículo é tido como instrumento de natureza administrativo-pedagógica, destinado a maximizar o controle sobre o conhecimento e sobre os atores escolares.

2.2.2 Teoria Curricular Crítica

O sistema escolar representa um espaço social [...] onde estudantes de diferentes classes aprendem as necessárias habilidades para ocupar seus lugares em suas classes sociais específicas, correspondentes à divisão ocupacional do trabalho

(GIROUX, 1983, p. 36).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, o campo de estudos do currículo começa a sofrer uma série de críticas, que resultaram em uma reviravolta em direção a uma perspectiva mais crítica, capaz de ensejar seu domínio político. Tais abordagens denunciavam as contradições do contexto social e político e sua relação com a educação que, até então, negligenciava fatores estruturais e ideológicos.

Em outras palavras, passam a criticar o papel da escola e do conhecimento enquanto instrumentos ideológicos para controle social, na manutenção da estrutura social estratificada, como instituição difusora de seus interesses, na legitimação de determinada visão de mundo e de grupo social. Entende-se que a organização do trabalho pedagógico é determinada “[...] pelos interesses e discursos dominantes, que fornecem a legitimação ideológica para promover práticas hegemônicas de sala de aula” (GIROUX, 1992, p. 64). Assim, procuravam demonstrar o quanto a organização das experiências escolares se voltava para atender às demandas de formação do trabalhador, inculcando os valores da sociedade capitalista. As questões que tomaram corpo perpassavam em torno de certas temáticas, como desigualdade e justiça social, educação e ideologia, papel reprodutor da escola, entre outros.

No movimento de contestação do pensamento e da estrutura educacional de cunho tecnicista, passou-se a problematizar o campo do

currículo e a questionar suas relações com o contexto social e as estruturas de poder. A partir do questionamento das abordagens técnicas e burocráticas do currículo, iniciou-se um movimento de rejeição dos pressupostos tradicionais e das concepções instrumentais, ao se explicitar o quanto os currículos tradicionais estavam desconectados com a realidade, ocultando as contradições, as relações de poder e as desigualdades sociais.

Na perspectiva tradicional, “[...] foi empalidecida qualquer tentativa de refletir sobre o desenvolvimento histórico, a seleção, o uso e a legitimação daquilo que a escola definiu como conhecimento ‘real’” (GIROUX, 1983, p. 32); ademais, “[...] não há menção de como tal conhecimento é selecionado, quais interesses representa” (GIROUX, 1992, p. 61). Nesse sentido, propôs-se pensar o currículo para além da prescrição, voltado para os problemas sociais, econômicos e políticos da realidade. As bases marxistas da educação, ao elucidar os vínculos entre educação e ideologia e os aspectos ideológicos subjacentes aos processos educacionais, passam a ser utilizadas como chaves para as teorizações sobre o currículo.

A teoria curricular crítica emerge no Brasil, no final da década de 1970, com a Nova Sociologia da Educação, em especial, sob influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra, momento em que há um esforço para a integração do pensamento curricular brasileiro e a produção internacional. A tradução dos textos de Henry Giroux e Michael Apple se inserem como importantes influências teóricas, no país. Nesse período, no cenário nacional, as obras de Paulo Freire ganham destaque. O pensamento crítico se torna o quadro hegemônico dos estudos curriculares, o que predominou até meados da década de 1990. As vertentes que mais se destacam são a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido.

No âmbito da nova sociologia da educação, as teorias da reprodução passam a reivindicar uma nova forma de teorização que questionasse as bases teóricas e as práticas estabelecidas na escola, com o intuito de desvelar os mecanismos de dominação e opressão interiorizados nas práticas escolares. Conforme tais teorias, a escola é entendida enquanto instituição que opera na reprodução da hegemonia dos grupos dominantes e na manutenção de seus privilégios. Ou seja, as análises dos reprodutivistas articulam a dominação econômica com as questões culturais e destacam o papel reprodutivo da escola: a escola opera a partir de mecanismos de dominação, na manutenção das desigualdades sociais, como instituição legitimadora dos interesses da classe dominante.

Assim, buscam compreender o funcionamento da escola e o quanto seus recursos materiais e ideológicos atuam no favorecimento das práticas sociais dominantes, como instituição que reproduz o *status quo*. Para eles, a ação pedagógica opera no plano da violência simbólica, de sorte que o capital cultural é distribuído de maneira desigual. O currículo, enquanto processo social, é o instrumento que opera na reprodução simbólica e material das desigualdades e não se direciona apenas ao espaço da sala de aula, mas se estende à estrutura econômica da sociedade. Logo, escola e currículo são tidos como instrumentos de controle social. Vale destacar que as teorias da reprodução não acreditam nas possibilidades de transformação da sociedade capitalista, por isso, consideradas teorias crítico-reprodutivistas.

Ainda como modelo crítico de natureza sociológica, a agenda reconceptualista ganhou força, na década de 1980, com a tradução das obras *Ideologia e Currículo*, de Michel Apple (1982), e *Pedagogia Radical*, de Henry Giroux (1983)

Com ênfase nos conceitos de resistência e emancipação e com notória influência no cenário nacional, destacam-se os trabalhos de Henry

Giroux. Inspirado pelos modelos críticos de natureza sociológica, é defensor de uma pedagogia radical, contra-hegemônica, que vise à emancipação, procurando formular uma teoria crítica da escolarização. Fundamenta sua proposta pedagógica nos teóricos da Escola de Frankfurt, especificamente, na crítica social e cultural formulada Adorno, Horkheimer e Marcuse. Giroux irá tematizar sobre o potencial emancipatório da escola e o investimento da construção de um currículo contra-hegemônico. Tendo como pano de fundo as análises dos teóricos da reprodução, de que a escola é tida como difusora de valores subjacentes à divisão social do trabalho, Giroux defende que é possível criar mecanismos de resistência às formas de dominação e submissão, ou seja, que há possibilidades de resistência, a partir do pensamento reflexivo e da consciência crítica.

Com efeito, a escola é tida como o espaço para a tomada de consciência sobre as contradições sociais e as relações de poder e controle estabelecidas socialmente, enquanto o currículo é concebido como o instrumento potencial para produção de resistência, não só de reprodução. Assim, os conceitos de resistência e emancipação tornam-se centrais para o processo pedagógico. Por essa via, ao questionar a formação social dominante, o trabalho na escola deve estar relacionado com a realidade social mais ampla e desempenhar um papel contra-hegemônico, e o professor atuar como intelectual transformador. O planejamento, nesse sentido, deve ter um papel contra-hegemônico.

Destarte, a proposta pedagógica de Giroux se coloca para além das teorias da reprodução, fato que dará contornos mais delineados ao currículo, conforme o próprio autor pontua:

[...] a base para uma nova sociologia da educação e do currículo deverá derivar de uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma

como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não só a lógica da dominação, mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social. Não há outra resposta ou projeto que se possa seguir. Aquilo de que mais necessitamos é combinar esperança com árdua prática e trabalho intelectual; trabalho e prática que, nas palavras já citadas de Walter Benjamin, ‘devem escovar a história em sentido contrário à sua trama (GIROUX, 1983, p. 56).

À vista disso, a “pedagogia crítica radical” de Henry Giroux se volta para a construção de uma proposta educacional crítica, a qual almeja travar movimentos de resistência e de luta contra-hegemônica, no interior da escola, com acento no potencial transformador e compromisso com a emancipação:

Quero enfatizar que acredito ser necessário reconsiderar e reconstruir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes aprendam as habilidades e os conhecimentos de que precisam para viver e lutar por uma sociedade democrática viável. Dentro dessa perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos (GIROUX, 1992, p. 102).

Por fim, na teoria curricular crítica, a escola é vista como um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais, como instituição legitimadora dos interesses da classe dominante, e, ao mesmo tempo, como o espaço para a tomada de consciência sobre as contradições sociais e as

relações de poder e controle instauradas socialmente. O currículo, por sua vez, como instrumento potencial para a produção de resistência, não só de reprodução.

2.2.3 Teoria pós-crítica e currículo

Na segunda metade dos anos de 1990, o campo da teoria curricular no Brasil é marcado por múltiplas influências teóricas advindas, em especial, da literatura francesa, e principia a incorporar enfoques da chamada “agenda pós-moderna”, que colocam em suspensão os princípios críticos. Logo, amplia-se o campo da teoria curricular no cenário nacional, com forte influência do viés pós-crítico e, sobretudo, na incorporação de enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas. Alguns autores, como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Edgar Morin, entre outros, são os que mais tiveram repercussão no período (MOREIRA, 1998; LOPES; MACEDO, 2010; SILVA, 2004a; PARAÍSO, 2004).

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas (LOPES, 2013, p. 9).

A expressão teorias pós-críticas em educação e no currículo não apresenta um corpo conceitual coerente e unificado, porém, composto por várias tendências. O ponto em comum é que são correntes céticas em relação ao projeto moderno e seus princípios, sob a perspectiva do contingente e do descontínuo, buscando abarcar as subjetividades plurais.

São marcadas por diversas tendências teóricas, as quais procuram atender às demandas da incorporação teórica proposta pela “virada linguística”, no campo cultural, tido como “[...] cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens” (LOPES, 2013, p. 17) e que “[...] inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (LOPES, 2013, p. 10), em que “[...] todos esses movimentos se cruzam, se mesclam [...] pertencendo a uma tradição que se remete aos pensamentos de Nietzsche, Heidegger e Derrida” (LOPES, 2013, p. 17).

Seguindo as premissas da perspectiva pós-estruturalista, em que os processos de significação são tidos enquanto instáveis, a análise se estende ao campo do simbólico, dos discursos e das práticas, críticas que alcançam a reflexão pedagógica: “[...] a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento” (SILVA, 2004a, p. 123).

Veiga-Neto e Macedo (2008), ao pesquisarem a recepção dos conceitos de modernidade e pós-modernidade, no âmbito da teorização curricular no espaço do GT-Currículo da ANPed, consideram a abrangência e a imprecisão de significados que os termos carregam:

Alguns apresentam clara contraposição ao projeto da Modernidade, geralmente caracterizada de maneira uniforme, em sua versão cartesiana. Outros tentam incorporar as preocupações trazidas pela pós-modernidade a um legado que trazem das teorias críticas, por vezes considerando esse processo uma espécie de desdobramento ou mesmo avanço de suas pesquisas, por vezes explicitando mais claramente uma ruptura. Outros, ainda, passam ao largo da polêmica *moderno x pós-moderno*, assumindo posições mais claramente pós-modernas ou vinculando-se ao pós-estruturalismo (VEIGA-NETO; MACEDO, 2008, p. 248).

Dentre os principais referenciais da teorização curricular pós-crítica, no Brasil, podemos apontar os pesquisadores Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Silvio Gallo, Sandra Mara Corazza, Antonio Flavio Moreira, Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo, Marlucy Alves Paraíso, Marisa Vorraber Costa, entre outros.

Com a ampliação do campo da teoria curricular, no cenário nacional, inserem-se novas problemáticas nas produções acadêmicas, que encontram espaço nos debates pós-estruturalistas, tais como: os processos de desconstrução das teorias curriculares, do pensamento de Derrida; a localização dos micropoderes no cotidiano escolar, com as noções de Foucault; as implicações da estrutura do conhecimento para a organização curricular e a ênfase na diferença, a partir de Deleuze e Guattari etc.

No Brasil, a perspectiva pós-estruturalista tem como marco principal as produções do Grupo de Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), liderado por Tomaz Tadeu da Silva, que, desde a primeira metade da década de 1990, vem produzindo significativamente e tem notoriedade, nesse campo de investigação. Dentre os pressupostos teórico-metodológicos orientadores do grupo, destacam-se os Estudos Culturais, em especial Stuart Hall, além das contribuições de Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari.

Um dos pontos importantes para se pensar um currículo pós-estruturalista é o questionamento das bases do projeto moderno, em especial, aos conceitos de sujeito, razão e conhecimento. Os discursos modernos são desestabilizados: questiona-se a noção de projeto de transformação social e de formação de sujeitos. A razão moderna é levada ao tribunal, “[...] falhou como esteio de um julgamento ético e político” (VEIGA-NETO; MACEDO, 2008, p. 248), diagnóstico que impulsionou a “guinada rumo ao discursivo”, pautado nos processos de subjetivação. Em síntese, são marcadamente “[...] anti-essencialistas, anti-

objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura” (LOPES, 2013, p. 17).

A crítica se volta às pretensões iluministas de formação – as concepções de totalidade, universalidade, objetividade, conhecimento científico, razão e sujeito – na suspensão das grandes cosmovisões e deslegitimação dos metarrelatos pedagógicos modernos, que prometeram mais justiça e liberdade. A crítica se radicaliza na recusa a qualquer pretensão de representação conceitual, que coloca sob suspeita princípios basilares do projeto formativo iluminista, dentre eles, o da possibilidade de emancipação e do sujeito racional: “[...] não existe nenhum processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autônomo” (SILVA, 2004a, p. 150).

Para Silva (2004a), os pós-estruturalistas “[...] olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma ausência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada” (SILVA, 2004a, p. 150). Em outras palavras, a partir de um viés antifundacional, essa tendência “[...] acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação” (SILVA, 2004a, p.116). Logo, “[...] são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social” (LOPES, 2013, p. 18), uma vez que “[...] não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2004a, p. 120).

Assim, o currículo é considerado o espaço de crítica à lógica moderna, suas centralidades, hierarquias e verdades. Dá lugar ao múltiplo, como prática de significação: “[...] se os percursos exigem outros traçados, os currículos envolvem transversalizações que abandonam fronteiras

disciplinares em sua forma de organização, em seus desenhos” (MAUÉS, 2004, p. 8).

Não há a noção de um sujeito, porém, a defesa da subjetividade fragmentada (LOPES; MACEDO, 2010; SILVA, 2004a). Como destaca Tomaz Tadeu, faz-se necessário “[...] questionar a concepção de sujeito – autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica muito particular” (SILVA, 2004a, p. 124). O sujeito é constituído pela linguagem e convive com a provisoriade da multiplicidade de discursos e realidades constituídas por tais discursos – noção de descentramento do sujeito, de Derrida: “[...] o sujeito é uma ficção”, “[...] não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (SILVA, 2004a, p. 113-114).

Com efeito, a incorporação do pós-estruturalismo se dá na liquidação dos parâmetros racionais de critérios universais, e a realidade é concebida por processos linguísticos e discursivos, com ênfase nos processos de subjetivação, na linguagem e no elogio à diferença. O currículo volta-se para a valorização da experiência individual, do conhecimento particular e da realidade cotidiana. No mesmo sentido, amplia-se o debate para além do econômico, enfatizando-se as narrativas parciais e as discussões sobre as minorias, tais como gênero, etnia e sexualidade. As temáticas sobre diferença, alteridade, subjetividade, gênero, cultura são temas que ganharam visibilidade (SILVA, 2004a).

Tomaz Tadeu da Silva (2004a) considera o pós-estruturalismo como predominante na análise social e cultural e, a partir da adoção explícita dessa vertente, ensaia o que seria um currículo com base nesse viés. Segundo ele, não é possível descrever uma teoria pós-estruturalista do currículo, mas uma “atitude pós-estruturalista”, uma vez que o conceito de teoria deve ser substituído, deve ser pensado enquanto discursos, enquanto

noções particulares. Ou seja, os discursos sobre o currículo produzem nada mais que noções particulares sobre o currículo, pois os processos de significação são tidos como instáveis e indeterminados. O currículo é tomado como a cultura, um campo de conflitos e disputas de poder em torno da produção de significados. Para Silva, o currículo é uma prática de significação, resultado das relações de poder estabelecidas, em meio ao jogo das diferenças, à construção de subjetividades, à entrada em territórios não demarcados.

As implicações da “virada linguística” na teorização curricular são inúmeras e, como bem enfatizado por Tomaz Tadeu da Silva, trata-se de uma perspectiva que rompe por completo com as concepções anteriores, tradicional e crítica. Além disso, conforme o autor, por mais que as teorias críticas e pós-críticas se aproximem, por possuírem algumas afinidades temáticas, na desconfiança frente às promessas consolidadas na modernidade, suas dissonâncias são claras, com barreiras intransponíveis. O autor prossegue na radicalização de tais dissonâncias, ao circunscrever que “[...] a pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna” (SILVA, 2004a, p. 115), pois em ambas “[...] está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna” (SILVA, 2004a, p. 115).

Nota-se, nos trechos a seguir, a clareza do autor, ao endossar os aspectos mais radicais de divergências entre as concepções críticas e pós-críticas, em suas pretensões:

[...] embora as teorias críticas sustentassem que o currículo é uma invenção social, elas ainda mantinham uma certa noção realista de currículo. Se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertados [...]. Com sua ênfase pós-estruturalista na linguagem e nos processos

de significação, as teorias pós-críticas já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro baseado num suposto “real” para submeter à crítica o conhecimento socialmente construído do currículo (SILVA, 2004a, p. 149).

Nesse sentido, significa dizer que, “[...] no limite, para a perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre currículo que é colocado em questão” (SILVA, 2004a, p. 124). Isto é,

[...] é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da modernidade. A teorização crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do fundacionismo do pensamento moderno. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da teoria crítica (SILVA, 2004a, p. 115).

Por sua vez, o currículo, na matriz crítica, é concebido como um modo de controle e de negação/negligência da diferença:

Se, nas pedagogias marxistas, constrói-se um sentido de planejamento diverso do hegemônico na teoria curricular, nas discussões pós-modernas e pós-estruturais talvez seja mesmo impossível pensar em planejamento. Ou, pelo menos, como atividade que prevê e produz um resultado – aprendizagem, emancipação – que lhe é externo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 66).

Por fim, na teoria pós-crítica do currículo, o currículo é considerado o espaço de crítica à lógica moderna, suas centralidades, hierarquias e verdades; critica-se a noção de sujeito e se defende a subjetividade fragmentada. O currículo volta-se para a valorização da experiência individual, do conhecimento particular e da realidade cotidiana, com ênfase nas narrativas parciais e nas discussões sobre as minorias.

Capítulo III

Teoria Pós-Crítica e Currículo: Análise da Recepção no Brasil

Neste capítulo, temos como propósito problematizar, analisar e debater a recepção do pensamento pós-crítico, no campo do currículo. Nosso objetivo consiste em compreender o campo de problematização filosófico-educacional acerca da teoria crítica e pós-crítica, em especial, no que se refere ao tema da diferença, presente no debate sobre o currículo. Entendemos que a reflexão sobre o currículo se constitui como um modo conceitual de aproximar-se dos problemas filosófico-educativos.

Para isso, abordaremos pontos de destaque quanto à incorporação da perspectiva pós-estruturalista nas produções sobre currículo, no cenário nacional, tendo em vista sua hegemonia, nos últimos anos. No primeiro momento, analisaremos as produções em currículo sob o aporte teórico pós-estruturalista, os “currículos pós-críticos”, denominados “pós-currículos”: os “currículos como modos de subjetivação”, “currículo da diferença pura”, “currículos rizomáticos”, “currículos nômades”, “currículos-mapa”, entre outros, demarcando os aspectos marcantes dessa perspectiva, no debate educativo, sobretudo nas propostas que enfatizam a temática da diferença.

Na sequência, por fim, pretendemos problematizar as contradições marcadamente presentes do campo do currículo, à luz das referências da Teoria Crítica, pela mobilização da temática da diferença a partir de

categorias dialéticas, a saber: conceito, sujeito, universalidade, progresso, entre outras, buscando um olhar crítico sobre as influências teóricas.

A análise será pautada em produções nacionais de pesquisadores da área da teorização curricular, atualmente, sob a influência da tendência pós-crítica. Utilizaremos como fontes artigos científicos publicados em periódicos da área de educação, capítulos de livros e obras completas. A seleção das obras orientou-se por representantes de grupos de pesquisa já consolidados sobre a temática.

O debate sobre os fundamentos teóricos curriculares críticos e pós-críticos alude a princípios que sustentam projetos sociais, os quais repercutem na educação e incidem diretamente sobre os projetos formativos. Promover tal debate torna-se tarefa relevante para o campo da teorização curricular, como salientam Pacheco e Sousa (2016):

[...] escrever sobre a teorização crítica e pós-crítica é sempre algo de pertinente, mais ainda quando a sociedade, onde estão mergulhadas as escolas, com os seus projetos de currículo orientados tendencialmente para a aprendizagem, necessita de ser repensada, sobretudo no modo como as políticas neoliberais impõem lógicas que anulam o currículo como projeto de educação (PACHECO; SOUSA, 2016, p. 67).

Como vimos no capítulo anterior, as teorizações e pesquisas da agenda “pós-moderna” ou “pós-crítica”, no Brasil, se voltaram para o campo do currículo escolar, sobretudo, do final da década de 1990 até os dias atuais (MOREIRA, 1998; LOPES; MACEDO, 2010; SILVA, 2004a; PARAÍSO, 2004; MORAES, 2004), quando houve uma “[...] virada teórica para o pós-estruturalismo” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 14), um “[...] movimento de hegemonização dos estudos de corte pós-crítico no campo da produção científica em currículo” (THIESEN, 2015, p. 641), e

suas implicações merecem ser examinadas, o que pretendemos, neste capítulo.

Para o pós-estruturalismo, a sociedade é concebida como um devir de forças, caótico, sem ordem, carente de sentido, sem *telos*, sem horizonte. É um jogo social, e a regra é a não submissão a qualquer fundamento. Os jogos são os da desconstrução infinita dos discursos, da desterritorialização, entre outros. Com isso, tornam-se salientes alguns questionamentos: como compreender uma teoria social sem horizonte? Como conceber o pensamento sem fundamento? Como “[...] aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes”? (GALLO, 2009, p. 25). Como “[...] excluir a coerência de um mundo pensado, do sujeito pensante e de qualquer fiador universal”? (CORAZZA, 2006, p. 19). Quais as possibilidades de pensamento, confrontação e resistência? Estes são alguns dos confrontos que pretendemos trazer, em nossa análise.

3.1 Pós-Estruturalismo e Currículo: a Recepção no Brasil

Os textos que aqui analisaremos são de diferentes grupos de pesquisas já consolidados, no Brasil, que tratam da teoria educacional curricular pós-crítica. Observamos que os pesquisadores que compõem esse quadro se tornaram pioneiros na área, de forma que outros grupos de pesquisas surgidos posteriormente se assemelham no debate e referenciais adotados. Nosso intuito é travar o debate, a partir dessas vozes, as quais respaldam a teoria do currículo, no Brasil, sob o enfoque hegemônico do pós-estruturalismo. Não buscamos esgotar o assunto com uma análise quantitativa ou mesmo o estado da arte da área, contudo, almejamos promover e problematizar o debate acerca da recepção do pensamento pós-crítico, no país.

Para tanto, nossa exposição segue na análise dos textos de teóricos curriculistas que respaldam suas pesquisas no pensamento pós-crítico. Selecionamos os textos de Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Mara Corazza, Marlucy Alves Paraíso, Alfredo Veiga-Neto, Antonio Flavio Moreira, Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo.

Em todos esses trabalhos, podemos colocar como aspecto comum a diferença, enquanto crítica da identidade e dos processos identificatórios que a enquadram em suas infinitas normatizações. A ideia de diferença é radicalizada, remete a algo que não se fixa, que não se submete à identidade. A diferença aparece, nesse sentido, como indeterminação e rebeldia, um modo de subversão aos saberes postos, quebra com as noções de estabilidade, substituídas pelo instável, pelo incerto, a diferença como transgressora da ordem para dar voz à multiplicidade das identidades. “Suas produções e invenções têm pensado currículos que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos, a diferença e a invenção” (PARAÍSO, 2005, p. 71). Em resumo, a noção de diferença sob o ponto de vista pós-estruturalista, se reveste por pressupostos antiuniversalistas, uma diferença sem fundamento, pautando-se no perspectivismo cultural e na transgressão.

Caminhos rizomáticos – esse é um dos termos muito presentes nos debates sobre currículo, nos dias atuais, já que os diferentes estudos pós-críticos do currículo “[...] fazem rizoma em sua heterogeneidade” (PARAÍSO, 2005, p. 79). O conceito de rizoma é um termo da botânica, que significa uma espécie de raiz; são ramificações de plantas que não se direcionam a partir de uma base, como as árvores. Assim, os rizomas seguem sem uma direção prévia. No campo da filosofia, a imagem do rizoma é utilizada por Deleuze e Guattari, para exemplificar um sistema filosófico aberto, não mais ancorado por conceitos, mas num devir caótico

estabelecido na heterogeneidade, na multiplicidade, sem eixo, sem direção, na ordem das experimentações:

O que Guattari e eu chamamos rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. Volto à questão: o que é filosofia? Porque a resposta a essa questão deveria ser muito simples. Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas por um lado os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência (DELEUZE, 1991, p. 23).

O currículo, sob essa perspectiva, é tomado como lugar de diversas vozes, em que é possível estabelecer relações de assimetria, um currículo que cria sujeitos, livre de prescrições, enquanto prática de subjetivação, que “[...] prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação” (PARAÍSO, 2010, p. 588). No currículo como modo de subjetivação (CORAZZA, 2002), “[...] o processo de produção de conhecimento pode ser imaginado como rizoma, que requer criatividade e invenção e que pode ser confeccionado por linhas não lineares” (MAUÉS, 2004, p. 7), que se “[...] prolifera e estende-se para os modos de subjetivação” (PARAÍSO, 2005, p. 76). Conforme veremos, nas perspectivas pós-críticas de currículo, os caminhos rizomáticos são recorrentes, utilizados como opção metodológica para a promoção da diferença.

3.1.1 A questão da identidade e da diferença: caminhos rizomáticos

Com a recusa sistemática das categorias iluministas, dentre as quais as concepções de razão, sujeito e conhecimento científico, o debate sobre identidade e diferença tem adquirido maior importância. Observa-se a valorização da diversidade, de sorte que os discursos sobre o reconhecimento da diferença, da pluralidade e das linguagens particulares ganham a cena e se colocam como inevitáveis, no campo da educação, na emergência de uma formação que valorize e amplie a heterogeneidade, rompendo com os discursos opressores produzidos pelos vínculos entre conhecimento e poder.

Desse modo, percebemos que a bandeira do respeito ao pluralismo das identidades e à diversidade cultural influenciaram tanto os fundamentos teóricos da teoria curricular quanto o campo das políticas educativas curriculares, no cenário nacional. A base de sustentação desse cenário é a compreensão de que as questões culturais estão intimamente vinculadas às questões de poder, e que se deve dar voz às minorias oprimidas e recusar as culturas sob a “[...] expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual” (SILVA, 2004a, p. 88).

Tomaz Tadeu da Silva, professor da Faculdade de Educação da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenador do grupo de pesquisa “DIF - artistagens, fabulações, variações”, grupo que investe no trabalho com as filosofias da diferença e educação, é considerado um dos pesquisadores pioneiros que recepcionou as tendências pós-críticas no currículo, no Brasil. Em diversos momentos de suas produções acadêmicas, discorre sobre o tema da diferença, o qual, de maneira direta ou indireta, perpassa suas reflexões, uma vez que adota a filosofia da diferença em suas investigações. Busca problematizar o currículo, levando em conta a noção empregada pelas filosofias da diferença: “[...] como seria

uma teoria do currículo que levasse em conta a noção de diferença tal como desenvolvida pelas diferentes filosofias da diferença?”

Para Tomaz Tadeu, pensar a diferença a partir da concepção pós-estruturalista exige compreender algumas noções. O pós-estruturalismo irá teorizar sobre a linguagem e sobre os processos de significação, nos quais, diferentemente do estruturalismo, o significado é fluido, indeterminado e incerto, radicalizando algumas críticas, como o conceito de diferença e a crítica ao sujeito: “[...] o pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença” (SILVA, 2004a, p. 120). A diferença é concebida como um processo linguístico e discursivo e se insere nas discussões sobre o multiculturalismo, que passa a contestar as expressões de diversas culturas.

Por sua vez, seguindo tais acepções, o currículo deve refletir sobre o movimento de constituição dos processos de significação, que nunca são fixos, devendo se voltar sobre a produção das diferenças. Tomaz Tadeu esclarece acentuadamente que não se trata de uma questão de respeito e tolerância sobre a diferença, porém, de compreensão da produção dos processos de significados que elas carregam, imersas nas relações de poder. Segundo Silva, as diferenças “[...] estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. [...] o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção” (SILVA, 2004a, p. 88).

Com efeito, não há nenhum elemento transcendental e absoluto – a diferença se produz nas relações de poder: “[...] a diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação [...] ela é discursivamente produzida [...] não se pode ser ‘diferente’ de uma forma absoluta” (SILVA, 2004a, p. 87). Com ênfase na instabilidade e na

indeterminação, reforça que “[...] não existe nenhuma posição transcendental privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais” (SILVA, 2004a, p. 90).

Sandra Mara Corazza, pesquisadora que se dedica ao pensamento da diferença e suas implicações para a pesquisa educacional, para a docência e para o currículo, também é referência do campo do pensamento curricular pós-crítico. É professora da Faculdade de Educação da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-Graduação em Educação. A autora trabalha com a filosofia da diferença e o currículo, em torno das temáticas a respeito de pós-curriculo, diferença e subjetivação de infantis. Junto a Tomaz Tadeu da Silva, é coordenadora do grupo “DIF - artistagens, fabulações, variações”, o qual investe no trabalho com as filosofias da diferença, no campo da pedagogia e do currículo, a partir do pensamento pós-nietzschiano, em especial Foucault, Derrida, Lyotard e Deleuze. Com uma vasta produção intelectual, Corazza adota o estilo “rizomático” mais ousado, já em sua escrita, escrevendo sobre os “currículos pós-críticos”, “currículos nômades”, “pós-curriculos da diferença”, “currículos da diferença pura”, “currículos rizomáticos”, entre outros.

Eternamente movente, maximamente diferenciada, heterogênea, incontável, inumerável, a escrita-artista é um vir-a-ser que não deriva de um estado anterior e nunca atinge um estado final. Ela carece de medida, fundamento e finalidade. Ela é acaso, contingência e necessidade. Caso fortuito, delírio, *pathos* da distância. Fluxo do acontecer, *continuum* infinito de pontos de vista, força singular de experimentação do alargamento de horizontes (CORAZZA, 2006, p. 35).

Nos registros dos “pós-currículos da diferença pura”, a diferença é pensada na recusa ao pensamento dialético, não se submetendo ao negativo. Para a autora, não se deverá “[...] nunca mais [...] subordinar a diferença ao idêntico e reduzi-la ao negativo; [...] colocar a negação como motor do educar” (CORAZZA, 2006, p. 18).

O desafio da diferença no currículo se lança na recusa aos modos de governabilidade impostos pela lógica da Identidade-Diferença. Seu papel é contrapor-se às tentativas de representação; o currículo deve “[...] produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades” (CORAZZA, 2002, p. 109), “[...] para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas ou integradas ao velho Princípio da Identidade Universal” (CORAZZA, 2006, p. 5). Por sua vez, o entendimento de currículo desde o pensamento da diferença pura é marcado pela desterritorialização.

O “pós-currículo” privilegia temáticas culturais em torno das disputas dos diferentes discursos nos processos de significação, sobre políticas de identidade e de diferença, tratando das “[...] diferenças desses diferentes-puros – isto é, não referidos a nenhuma identidade” (CORAZZA, 2002, p. 105). Isto é, é um “[...] currículo perspectivista, de traços caleidoscópicos, híbrido, mestiço, polimorfo, multifacético, fronteiriço, morador e cruzador das fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais” (CORAZZA, 2002, p. 109).

O currículo é concebido como indeterminado, como expressão do múltiplo, como vontade criadora, que se movimenta no terreno rizomático indefinido, livre de hierarquias, conceitos, categorias: um “currículo vivente”, o qual “[...] realiza uma pragmática múltipla, cuja matéria plástica (relativamente indiferenciada e incerta) não segue circuitos fixos,

mas abre-se para imprevistos trajetos”, que lida com “[...] signos, acontecimentos, rizomas” (CORAZZA, 2012, p. 3).

Nesses termos, o currículo é concebido a partir do *Jogo múltívoco e polifônico* “[...] que exclui a coerência de um mundo pensado, do sujeito pensante e de qualquer fiador universal” (CORAZZA, 2006, p. 19), como “[...] uma ‘máquina de guerra’ contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades” (PARAÍSO, 2005, p. 75).

Em linhas gerais, os escritos de Corazza se inscrevem sob a preeminência de um currículo como modo de subjetivação, que segue em desatino nas vias caóticas da proliferação da diferença: “[...] investigar o currículo como prática subjetivadora exige isolar e reconceptualizar uma dimensão específica, derivada desses poderes e saberes, mas que não depende deles nem a eles se reduz: a dimensão da subjetividade” (CORAZZA, 2002, p. 57-58). Um currículo pensado sem qualquer apelo à identidade, é o que considera uma obra-prima: “*Obra-prima* [...] educar afirmando a Diferença no estado de revolução permanente do eterno retorno! Ah, educar para mostrar a diferença diferindo! Ah, educar apenas uma diferença entre as diferenças!” (CORAZZA, 2006, p. 18).

Marlucy Alves Paraíso, professora e pesquisadora da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, comporta como temática de investigação o currículo pós-crítico. Tem grande expressividade no âmbito do GT Currículo da ANPed e coordena o grupo de estudos sobre currículos e culturas (GECC). No texto “Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil” (2005), investiga as principais linhas de discussão sobre o currículo pós-crítico, com base nas publicações no âmbito da ANPed. Subsidiaria sua análise com elementos da filosofia da diferença deleuziana, entendendo o currículo como “currículo-mapa”, de saliência rizomática, da multiplicidade: “[...] o

currículo pós-crítico pode ser lido como um mapa. Afinal, nele encontramos um conjunto de linhas dispersas, funcionando todas ao mesmo tempo, em velocidades variadas” (PARAÍSO, 2005, p. 69). Ou, ainda: “[...] currículo-mapa é experimental, quer ligar multiplicidades, fazer conexões e composições, *desterritorializar* e *reterritorializar*” (PARAÍSO, 2005, p. 69).

Para a autora, as pesquisas pós-críticas, no cenário nacional, recebem forte influência dos estudos pós-estruturalistas. Destaca: “[...] existe uma forte influência no currículo-mapa dos trabalhos de Michel Foucault. Existem também algumas produções com base nas elaborações de Gilles Deleuze e Jacques Derrida” (PARAÍSO, 2005, p. 70), que “[...] realiza, no pensamento curricular, substituições, rupturas, mudanças de ênfases e fraturas em relação ao currículo-crítico” (PARAÍSO, 2005, p. 70-71).

O currículo pós-crítico é marcado pela multiplicidade de definições, as quais, segundo a autora, são caminhos que permitem transgredir e romper com a rigidez. O currículo “[...] é pós-crítico porque faz traçados e trajetos, sempre mutantes, que mostram conjunções, disjunções e lacunas produzidas nos movimentos de *desterritorializações* e *reterritorializações*, que geram trajetórias marcadas pelo pensamento pós-crítico” (PARAÍSO, 2005, p. 70).

No texto “Diferença no Currículo” (2010), a autora visa a ensaiar o currículo da diferença, a partir dos pressupostos da filosofia de Gilles Deleuze, “filósofo da multiplicidade”, que pensa a diferença, a repetição e o acontecimento. É enfática: o currículo da diferença se refere a “[...] um adeus à identidade” (PARAISO, 2010, p. 588), contrapõe-se radicalmente ao pensamento da identidade, à busca por definições, explicações, ordenações, especificações, pois “mesmo quando é pensada na sua relação com a diferença, é a identidade que está em foco” (PARAISO, 2010, p.

592), visto que “[...] buscamos o comum sob a diferença” (PARAÍSO, 2010, p. 592), somos “acostumados a olhar por meio da identidade” (PARAÍSO, 2010, p. 593). Assim, “[...] pensar o currículo com a diferença deleuziana é tirar o foco da identidade” (PARAÍSO, 2010, p. 592), é romper com a ideia de “[...] classificar, encontrar a unidade, aquilo que as identifica: a identidade” (PARAÍSO, 2010, p. 592).

Com efeito, “[...] um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si” (PARAÍSO, 2010, p. 588), “[...] exalta e reivindica a diferença em si: o diferenciar-se em si da própria coisa” (PARAÍSO, 2010, p. 588). O currículo da diferença diz respeito a uma reivindicação da diferença pura, da multiplicidade, implica “[...] aquelas hastes de rizomas que brotam, crescem e se bifurcam” (PARAÍSO, 2010, p. 595). Em síntese, “[...] para ver, sentir e registrar o jogo da diferença, em vez do ‘é’ (que remete à identidade), devemos priorizar o ‘e’ (que remete à multiplicidade). O ‘e’ é o entre-espço de um currículo, é o que está no meio, que cresce no meio dos currículos” (PARAÍSO, 2010, p. 595). Desse modo, assenta-se no terreno rizomático da diferença pura: “Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Inspirada nas ideias de uma “literatura menor” e de uma “educação menor” (GALLO, 2006), a autora remete a um “currículo menor”, àquele do cotidiano das escolas, que tem como critério o acontecimento. Dessa maneira, a diferença é o ponto de partida, “[...] a diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação” (GALLO, 2006, p. 592), é “puro acontecimento” (GALLO, 2006, p. 588).

Salienta que o currículo deve “[...] transgredir, fazer proliferar a diferença, o singular, a criação, o movimento” (PARAÍSO, 2005, p. 72). Diferença e repetição são elementos atrelados e essenciais ao currículo pós-

crítico, que corresponde a uma criação, uma invenção social; o currículo “[...] gosta de inventar, diferenciar, *repetir*” (PARAÍSO, 2005, p. 71-72). No tocante à repetição, vale destacar que não significa a repetição/reprodução do semelhante, ao contrário, associa-se à diferença, e não à representação: “[...] não é generalidade e nem o procedimento de reunião das coisas supostamente semelhantes sob o mesmo conceito ou a mesma lei. Repetição é o que vem primeiro; é a força que faz a criação” (PARAÍSO, 2005, p. 71):

A repetição tem ligação com a produção da singularidade e da diferença. Ela é transgressão. Põe a lei em questão. Manifesta sempre ‘uma singularidade contra os particulares submetidos à lei e um universal contra as generalidades que fazem a lei’ (Deleuze, 1988, p. 27). A repetição é crucial para a própria criação; é a condição da diferença. A repetição é aquilo que faz agir a diferença; é o "motor" da diferença. É pura invenção! (PARAÍSO, 2005, p. 71-72).

Em síntese, o currículo pós-crítico dispõe de uma relação estreita com as noções de “cultura, linguagem, conhecimento e poder” (NASCIMENTO, 2007). A cultura segue na problematização dos vínculos com o poder e com a produção das subjetividades. A linguagem opera na recusa às representações, como criação de práticas discursivas, como elemento de produção e constituição de realidades. O modo de conceber o conhecimento apropria novas formas: segue no questionamento das metanarrativas iluministas, na suspensão das noções de razão, sujeito, ciência, progresso, entre outras. Os mecanismos de validação do conhecimento são mais relativizados, numa gama diversa de narrativas, uma discursividade inventada. A noção de poder é descentrada, composta por diversos mecanismos em práticas mais localizadas e dispersas; “[...] o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados

também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder” (SILVA, 2004a, p. 123).

Silvio Gallo (2009), professor da Unicamp, atua no grupo de estudos e pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação, examinando as implicações do pensamento de Deleuze na educação. Enfatiza a crítica à concepção curricular disciplinar, que concebe o saber compartimentalizado e prioriza especialização científica e a disciplinarização, a partir das premissas do método científico moderno.

Assim, contra a tradição filosófica, a qual, segundo ele, insiste na unidade do real, parte da compreensão deleuziana do mundo como multiplicidade, em que a realidade é multiplicidade, é diferença, em que não se pode falar em uma realidade, mas em múltiplas realidades. A filosofia do currículo deve pensar com base na imagem do rizoma: “[...] a imagem do rizoma se converte em poderosa ferramenta para pensarmos uma filosofia do currículo” (GALLO, 2009, p. 23).

Se o currículo disciplinar nos remete a uma “pedagogia da ordem”, que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, controle, um currículo rizomático, por sua vez, implica uma “pedagogia do caos”, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes (GALLO, 2009, p. 25).

Contrapondo a noção da compartimentalização do saber, a qual configura divisões estanques, o currículo deve ser concebido como um sistema aberto, rizomático, priorizando o múltiplo, o efêmero:

Com o rizoma, as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade (GALLO, 2009, p. 24).

No currículo rizomático, a produção de saberes deve se dar de “[...] forma livre, não hierárquica, caótica” (GALLO, 2009, p. 25), e, para isso, com base na filosofia francesa contemporânea, o autor recorre à transversalidade: “[...] se o rizoma pode ser a imagem do currículo, ou se o currículo pode ser concebido à imagem do rizoma, a transversalidade é o tipo de trânsito por entre os liames de um rizoma, de um emaranhado de saberes” (GALLO, 2009, p. 25).

Alfredo Veiga-Neto (2002) - UFRS – ULBRA/ Grupo de estudos em currículo e pós-modernidade - na crítica às metanarrativas iluministas e aos fundamentos epistemológicos da modernidade, é enfático ao inferir que devemos entender o projeto moderno como um projeto inventado, e o que perdemos foi a ilusão com as promessas modernas, evitando posturas nostálgicas, como revelam as teorias críticas. Assim, defende a “hipercrítica”, concebendo que é a linguagem que confere sentido ao mundo, para além da representação.

Há que se considerar, ainda, um aspecto peculiar no cenário nacional, o hibridismo teórico que o campo do currículo incorporou, ainda sob viés pós-crítico, como destacado nos trabalhos de Antonio Flávio Moreira, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, que enveredam para um caminho denominado híbrido, entre teorização crítica e pós-crítica.

Elizabeth Macedo e Alice Lopes, pesquisadoras do GT de currículo da ANPed e professoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

UERJ – Alice Ribeiro Casimiro Lopes atua no grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura, e Elizabeth Fernandes de Macedo, no grupo de pesquisa Currículo, Cultura e Diferença – desenvolveram várias pesquisas que se voltam para a temática do currículo e também detalham essa trajetória. Em investigação efetuada por elas, chegam à conclusão do enredamento para o pensamento pós-crítico, em finais dos anos de 1990, e apontam para três grandes grupos/linhas teóricas desse período, a saber: a perspectiva pós-estruturalista, o currículo em rede e a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

A defesa das autoras é para a valorização do hibridismo cultural, nesse campo de estudos. A tese é de que a marca do campo do currículo, no Brasil, é o hibridismo cultural, a diversidade de tendências teóricas – a compreensão é a de que os próprios sujeitos se constituem como híbridos culturais (LOPES; MACEDO, 2010, p. *apud* LADWING, 1988). O processo de hibridização rompe com a organização dos sistemas culturais e os mistura, constituindo sistemas “impuros”, de modo que teorias diversas contribuem para a complexidade de questões postas e também para a construção de novas preocupações/questões. A principal tendência no campo são as discussões que envolvem a cultura, sob o viés teórico da perspectiva multicultural e dos estudos culturais.

Antonio Flavio Moreira, pesquisador consolidado no campo do currículo e coordenador do Núcleo de Estudo de Currículo – NEC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situa a atualidade do campo, enfatizando a aposta em uma “multirreferencialidade”, sob influência do pensamento pós-moderno, pós-estrutural e de diversas outras vertentes. Em estudos recentes, Moreira conclui como a temática do multiculturalismo tem penetrado fortemente na produção de currículo, no Brasil – reforçando os conceitos de hibridismo e de identidade, a partir do viés multirreferencial.

Postula como grande problemática a não ressonância do pensamento crítico na prática. Para ele, é necessário pensar para a prática, de forma que atinja o cotidiano escolar, os professores, suas ações e a escola de modo geral, e o pensamento crítico não tem realizado tal tarefa. “Em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se [...] trata-se de defender a centralidade da prática nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica do currículo” (MOREIRA, 1998, p. 30). Desse modo, a aposta na adoção de uma multirreferencialidade pode proporcionar a interação entre diferentes teorias.

Segundo Moreira, a atenção das questões curriculares deve se voltar “[...] para a desconstrução, a textualidade, as diferenças, as narrativas locais, a produção simbólica, a cultura popular, as identidades sociais, os excluídos etc.” (MOREIRA, 1998, p. 25). Para ele, a presença da perspectiva multicultural “[...] enriquece o debate em torno do ‘direito à diferença’ e de suas implicações para a construção de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos se representem e se confrontem” (MOREIRA, 1998, p. 27).

3.2 Contrapontos: Educação, Currículo e o Debate Filosófico-Educacional

Neste tópico, temos como objetivo problematizar as contradições marcadamente presentes no debate filosófico-educacional de cunho pós-crítico. Para isso, propomos travar o debate a partir da argumentação trazida por pesquisadores que, de alguma forma, indagam o campo hegemônico, de corte pós-crítico, assinalando as implicações da adoção dessa perspectiva na esfera filosófico-educacional (BONNET, 2007; BUENO, 2015; DEWS, 1996; EAGLETON, 2016; LOUREIRO, 2009;

MORAES, 2004), bem como no campo do currículo escolar (THIESEN, 2015; SANTOS, 2007).

Não se trata de rejeitar tais concepções, todavia, de possibilitar a problematização crítica em função de bases dialéticas. O debate entre o pensamento pós-crítico e a teoria crítica vem sendo assinalado por diversos pesquisadores, nos últimos anos. O debate proposto a partir desses autores nos auxilia a pensar os problemas de ordem filosófica latentes advindos da adoção da perspectiva pós-crítica, com sutis armadilhas que podem levar ao contrário daquilo que se pretende, de efeito reverso.

Nossa exposição segue da seguinte maneira: primeiro, situamos o debate filosófico-educacional, através de contrapontos, em especial, do debate entre pensamento crítico e pós-crítico. Em seguida, propomos análises conclusivas, a partir de reflexões sobre a educação e o currículo, à luz das categorias dialéticas adonianas, a saber: razão, objetividade, emancipação.

3.2.1 Contrapontos: o debate filosófico-educacional

A discussão entre pós-estruturalismo e teoria crítica é tematizada por vários estudiosos (BONNET, 2007; BUENO, 2015; DEWS, 1996; EAGLETON, 2016; LOUREIRO, 2009). Tais pesquisas indicam que o pós-estruturalismo e o pensamento de Adorno possuem afinidades temáticas, entretanto, percorrem caminhos metodológicos distintos. Embora o diagnóstico seja o mesmo, para tais debatedores, o movimento de contraponto à racionalidade instrumental, sem abandonar as bases racionais, é mais produtivo que os caminhos rizomáticos enredados pela agenda pós-moderna, sob a perspectiva do contingente, do descontínuo e das subjetividades plurais. Para um deles, “[...] a não-identidade não pode

ser acatada abandonando-se completamente o princípio da identidade” (DEWS, 1996, p. 65), como o faz a agenda pós-estruturalista. A fim de subsidiar o debate filosófico-educacional, neste tópico, passemos a alguns pontos substanciais trazidos por alguns desses pesquisadores. Abordaremos, a seguir, algumas dessas argumentações.

No texto *Considerações sobre a Filosofia de Theodor Adorno e o Pós-Moderno*, Robson Loureiro (2009, p. 177), com base nas concepções de filosofia e arte em Adorno, problematiza as impossibilidades de aproximação teórica com o pensamento pós-moderno, teorias que, segundo ele, possuem barreiras intransponíveis: “[...] por mais que haja certas afinidades temáticas entre alguns intelectuais agrupados sob o rótulo de pós-modernos e o pensamento de Adorno, há distanciamentos teóricos intransponíveis na forma de tratar esses temas, que não podem ser desconsiderados”. Acrescenta o autor:

é fato que a crítica de Adorno ao sujeito moderno é tão ácida quanto àquela que mais tarde realizaram os pós-modernos. Porém, sua filosofia não invoca a abolição pós-moderna do sujeito ou sua fragmentação. Pelo contrário, ela reafirma o ideal de formação do sujeito auto-reflexivo, isto é, autônomo e emancipado (LOUREIRO, 2009, p. 187).

Para o autor, o que distingue o pensamento de Adorno é a noção de mundo objetivo, ou seja, a objetividade social, diferente do pensamento pós-moderno. Loureiro (2009) ressalta a importância do tensionamento da negatividade filosófica de Adorno, que preserva a possibilidade da filosofia, as noções de sujeito e objetividade, diferentemente dos pós-modernos, “[...] que fazem o referente objetivo desaparecer” (LOUREIRO, 2009, p. 180):

[...] a filosofia de Adorno provoca um tratamento diferenciado da questão da verdade, que o afasta, de forma radical, do pós-moderno. Para ele, a verdade possui um conteúdo objetivo, isto é, histórico, que não se dobra a uma perspectiva de eficiência empírica tampouco a um caráter meramente linguístico; ela remete à dinâmica da própria realidade (LOUREIRO, 2009, p. 181).

Em recente publicação, reforçando o debate, Sinésio Ferraz Bueno (2015) propõe pensar o confronto entre a teoria crítica e o pós-estruturalismo, os quais, para ele, assemelham-se nas temáticas trabalhadas e se distinguem pelas opções metodológicas. De acordo com o autor, Adorno e Deleuze partem de diagnóstico idêntico, de crítica aos modelos de representação e de identidade que negligenciam as diferenças: “[...] ambos os pensadores examinam em suas obras o mesmo problema, a saber, a insuficiência da identidade, da representação e do pensamento conceitual para representar com fidelidade a singularidade do objeto particular” (BUENO, 2015, p. 157).

Segundo Bueno (2015), Deleuze assume o caráter antimetafísico e de recusa à dialética como forma de crítica aos modelos de representação, “[...] envereda pela recusa rizomática da identidade, propondo uma elaboração conceitual não transcendental, referida à criação de conceitos simultaneamente absolutos e relativos, mergulhados no plano de imanência” (BUENO, 2015, p. 157), sob o crivo das “[...] diferenças puras, pensadas em si mesmas sem o auxílio precário das mediações representativas” (BUENO, 2015, p. 153). Já Adorno potencializa a dialética como maneira de denunciar o pensamento da identidade e preservar a autorreflexão sobre sua insuficiência.

Nessa linha, segundo o autor, o modelo antidialético de Deleuze carrega uma inconsistência incontornável. A leitura de Bueno (2015) se faz

pertinente para este debate, ao sustentar que a saída do pós-estruturalismo de recusa a mediações conceituais para a superação do princípio de identidade e o alcance da diferença pura possui problemas de ordem filosófica latentes. Para ele, “[...] a primazia das diferenças puras enfatizada por Deleuze, em sua pretensão de concretude do imediato, é simples efeito reverso e mediado pelas pretensões totalitárias do pensamento conceitual, [...] como efeito reflexo do insucesso necessário de enquadrar o não-idêntico sob a armadura conceitual” (BUENO, 2015, p. 158). Isto é, a “recusa rizomática da identidade”, realizada por Deleuze, “[...] desloca a culpa da coisa para o método” (BUENO, 2015, p. 158), de modo que a insuficiência da identidade é “[...] assumida precipitadamente como limite irreduzível da razão” (BUENO, 2015, p. 159). Isso não significa que o fracasso da identidade deve remeter ao plano da imanência sem mediações e voltar-se ao imediato: “[...] não deveria ser pretexto para escapismos românticos de captura das diferenças puras” (BUENO, 2015, p. 159). Entrementes, lança como duvidosa a supressão do aparato conceitual,

[...] sem o recurso a conceitos universais, que possam remeter a princípios mínimos de dignidade passíveis de serem estendidos a toda a humanidade, como será possível formular juízos críticos e eventualmente condenatórios frente a práticas culturais ou individuais, que em sua prosaica diferença e singularidade, corroboram a violência e a barbárie? Se dermos primazia a diferenças puras, imaculadamente preservadas e livres das prisões conceituais, não teremos sequer condições de definir o que são “violência” e “barbárie”, e nem mesmo aquilo que nossas habituais representações costumam definir como seu oposto, a “civilidade” (BUENO, 2015, p. 160).

As análises de Peter Dews (1996) percorrem um caminho similar. Para Dews, o pós-estruturalismo desenvolve uma forma de crítica não

dialética, de caráter discursivo e provisório, que recai numa abstração, reflexo das pretensões arbitrárias do pensamento. Frente à destruição da razão representada pelo movimento pós-estruturalista, o qual se refere a “[...] um ataque autodestrutivamente indiscriminado e politicamente ambíguo às estruturas da racionalidade e da modernidade *in toto*” (DEWS, 1996, p. 52), por meio de uma “[...] afirmação ontológica de uma pluralidade irreduzível” (DEWS, 1996, p. 56), reconhece como substanciais os instrumentos conceituais de Adorno.

De acordo com Dews, o pós-estruturalismo situa-se em uma “dinâmica auto-invalidante de uma priorização grosseira da particularidade, da diversidade e da não-identidade” (DEWS, 1996, p. 65). No mesmo sentido de Bueno (2015), Dews frisa que “[...] a pura singularidade é em si uma abstração, o resíduo do pensamento identificatório” (DEWS, 1996, p. 61), ou seja, “[...] a tentativa do pensamento pós-estruturalista de isolar a singularidade simplesmente ricocheteia numa outra forma de abstração, e que o que ele confunde com imediatismo é, na verdade, altamente mediado” (DEWS, 1996, p. 61).

A análise sobre o pensamento de Adorno e Deleuze também é realizada por Alberto Bonnet (2007). Para o autor, ambas as perspectivas são dispostas como sustentação para o rompimento com o modelo atual de troca. A argumentação do autor é que o pós-estruturalismo, ao rechaçar os princípios da contradição, da negação e da dialética, inviabiliza pensar para além da lógica instaurada nos moldes mercantis. Com a ausência de fundamento crítico, as condições objetivas de superação das contradições desaparecem. Por outro lado, ao examinar a proposta adorniana, que preserva o conteúdo objetivo e universal, Bonnet (2007) acentua que a dialética negativa corresponde a um recurso apropriadamente passível de assumir a crítica anticapitalista, uma vez que propõe uma teoria crítica da

sociedade, das produções sociais, dispondo da autorreflexão sobre as formas abstratas reais de dominação, que tem uma dimensão universal.

Ainda dentre os pensadores contemporâneos críticos da agenda pós-moderna, mencionamos Terry Eagleton. Na convidativa obra *Depois da teoria*, de maneira provocativa, Eagleton tece críticas ao teor antimetafísico do pensamento pós-moderno, que, para ele, se estabelece no mesmo plano daquilo que pretendia criticar. Segundo as considerações de Eagleton, a teoria cultural é retórica, academicista e caricatural: “[...] o preconceito pós-moderno contra normas, unidades e consensos é um preconceito politicamente catastrófico” (EAGLETON, 2016, p. 31). Para ele, “[...] ela acredita no local, no pragmático, no particular. E, com este devotamento, ironicamente, difere muito pouco da erudição conservadora que detesta, e que também só acredita no que pode ver e pegar” (EAGLETON, 2016, p. 106). Nesses termos, de modo persuasivo, assinala que,

[...] num mundo de puras diferenças, ninguém seria capaz de dizer qualquer coisa inteligível – e não poderiam existir poesia, sinais de trânsito, cartas de amor ou folhas de registro, bem como nenhuma afirmação de que tudo é peculiarmente diferente de tudo o mais (EAGLETON, 2016, p. 29-30).

Há ainda que se mencionar outras pesquisas que seguem o movimento de contraponto à racionalidade instrumental, sem abandonar as bases racionais, como as obras de Sérgio Paulo Rouanet (2001), Maria Célia Marcondes de Moraes (2001; 2004), Antônio Flávio Pierucci (1999), Sinésio Ferraz Bueno (2013), Lucíola Santos (2007) e Juares

Thiesen (2015), pesquisas pertinentes à temática aqui trabalhada, relativa ao papel da educação e do currículo.

Rouanet (2001) demonstra diversos equívocos concernentes ao elogio à diferença, no campo da cultura e da educação, e a importância do resgate da universalidade. Para o autor, os discursos pautados em demandas particulares recaem no irracionalismo, com tendências intelectuais de negação da teoria e idealização da prática, de maneira a impossibilitar que se desenvolvam os elementos essenciais para transformação e emancipação.

Maria Célia Marcondes de Moraes (2001, 2004) assinala a importância da crítica à filosofia ocidental, à epistemologia e à noção de verdade, contudo, sem cair no ceticismo e no relativismo. Nesse sentido, problematiza o quanto as produções da chamada “agenda pós-moderna” tendem a suprimir a discussão teórica, momento de “recoo da teoria” (2004), com implicações éticas e políticas que inviabilizam a potencialização do pensamento crítico e renunciam ao pensamento objetivo sob a perspectiva do contingente, do descontínuo e das subjetividades plurais.

Pierucci (1999) também sublinha a importância em se manter o referencial da universalidade, para romper com as desigualdades historicamente constituídas em determinadas culturas, defendendo a existência de um gênero humano universal. De acordo com o autor, romper com a universalidade corresponde a uma “cilada da diferença”.

A argumentação de Pierucci é de que a “diferença vem da direita” e, com isso, torna-se importante salientar os “[...] efeitos perversos da apropriação de um tema das tradições de direita, a saber, a diferença”. Trata-se de um “efeito de retorsão”, no qual a direita se utiliza das mesmas armas do adversário: “[...] ao retornar para o campo da direita, o direito à

diferença se reinsere em seu velho contexto discursivo de matriz anti-igualitarista, recarregando a temática da diferença de demandas sociais e soluções políticas abertamente excludentes e segregacionistas” (PIERUCCI, 1999, p. 12).

Assim, o direito à diferença se distorce, o que pode ser entendido como “[...] o direito de um povo de permanecer como é, em sua terra natal e sem misturas” (PIERUCCI, 1999, p. 15). Ou seja, o direito não é mais concebido como “direitos iguais do homem” e pode, de fato, tomar o rumo de “direitos preferenciais dos povos”, reforçando todo o tipo de racismo, preconceito e práticas de xenofobia. É importante atentar ao campo semântico da diferença, como realça Pierucci, “o risco do feitiço virar contra o feiticeiro”, de sorte que é “[...] com os ares de legitimidade ganhos à esquerda que a bandeira da diferença está hoje hasteada bem no centro deste fenômeno difuso e quase onipresente que muitos chamam de neo-racismo” (PIERUCCI, 1999, p. 15).

Por sua vez, Bueno (2013) dispõe da metodologia da dialética negativa para pensar a superação das “ciladas da diferença” e propõe problematizar dialeticamente a diferença, para além da estigmatização ou valorização: “[...] a diferença será, então, pensada em sua oposição dialética frente a conceitos universais que são capazes de medir o valor do objeto particular à luz de potenciais dialéticos de emancipação do gênero humano” (BUENO, 2013, p. 330). Problematiza os polos da diferença, um negativo, que enfatiza o preconceito, e outro polo positivo, que força um elogio dogmático. Tanto o preconceito/estigma quanto o elogio à diferença, ambas as saídas ainda se mantêm no plano da estereotipia – de uma estereotipia negativa, que vê o outro, o diferente, com hostilidade, como inferior, para uma estereotipia positiva, lançando um elogio até mesmo dogmático sobre as singularidades culturais das populações que sofreram discriminação.

Ou seja, trata-se de substituir um estereótipo por outro, sem a superação dos rótulos, “[...] permanece estática e incompreendida” (BUENO, 2013, p. 330). Do preconceito ao elogio/dogma, os dois caminhos se tornam improdutivos teoricamente, se encontram em uma armadilha, na medida em que conduzem ou “[...] à identidade com o agressor, ou ao refúgio metafísico” (BUENO, 2013, p. 329), um “falso dilema” (BUENO, 2013, p. 330), uma “cilada da diferença”, como acentuado por Pierucci.

Para Juarez Thiesen (2015), a ausência de perspectivas formativas futuras do pensamento pós-crítico tem consequências para a formação de professores e pode repercutir negativamente, ao esvaziar de sentidos os projetos de formação humana. Além disso, para ele, a proposta de uma educação pela indeterminação, por não poder demarcar padrões do que se almeja alcançar, pode ser bem recebida pelo mercado e por setores não comprometidos com uma educação de qualidade:

[...] considerando-se haver rejeição a fundamentos, perspectivas de projetos de futuro e orientação teórico-metodológica, pode, sob certo aspecto, ampliar ainda mais as fendas que separam os registros teóricos do campo curricular da prática dos professores e, sob outro aspecto, estimular certo esvaziamento de sentidos para projetos de formação humana, o que induziria o fortalecimento da iniciativa não estatal e privada nestes espaços politicamente menos marcados (THIESEN, 2015, p. 643-644).

No artigo “Currículo em tempos difíceis”, Lucíola Santos (2007) argumenta que, com a gradual influência de referenciais pós-modernistas no currículo, esse campo teórico deixou de oferecer contribuições efetivas para a prática pedagógica, nas escolas. Sob o crivo do campo hegemônico pós-crítico, tal tendência tem paralisado a crítica, engessado as

possibilidades de se avançar nas discussões em currículo, nas escolas. Conforme a autora, “[...] falar em currículo implica em pensar e analisar criticamente o que as escolas estão fazendo ou o que pretendem fazer. Para este grupo, como não há certezas objetivas que assegurem o que é melhor e pior, não há como trabalhar nessa perspectiva” (SANTOS, 2007, p. 294). Dessa maneira, sob o viés pós-moderno, o campo do currículo perde seu caráter crítico, “[...] não mais oferecendo reflexões, ideias e perspectivas que façam avançar o currículo escolar” (SANTOS, 2007, p. 295).

O que ocorre é que, ao discutir currículo, há um receio em se ser normativo, o que faz com que se impossibilitem orientações pedagógicas nas escolas: “[...] de uma maneira bem direta e simples, parece que fica quase impossível, para alguns, aprofundar problemas presentes nos currículos escolares sem ser prescritivo, e para outros, sem ser moralista, essencialista e metafísico” (SANTOS, 2007, p. 294). Ao se rechaçar as verdades objetivas, discutir currículo pensando na possibilidade de emancipação tornou-se, portanto, sinônimo de opressão. A crítica é para o normativo, que oprime ao imprimir regras, normas e convenções para a vida social; “[...] o não-normativo tornou-se a norma” (EAGLETON, 2016, p. 32).

Todavia, as normas nem sempre são restritivas. Santos (2007) argumenta sobre a importância em se estabelecer parâmetros futuros nas escolas, de modo objetivo, pontuando suas fragilidades e necessidades. A pluralidade, no plano relativista, desacompanhada do conteúdo objetivo, não supera os discursos do senso comum:

[...] sua preocupação com a diferença leva a um discurso acadêmico, em que, muitas vezes, a própria diferença na forma e conteúdo da produção não tem possibilitado um estranhamento, que leve a novas

interpeleções sobre questões naturalizadas pelo senso comum pedagógico (SANTOS, 2007, p. 305).

Ainda como outro risco advindo da adoção do discurso pós-crítico, Santos (2007) conclui sua argumentação alertando o quanto os valores efêmeros, defendidos por essa abordagem, podem aliar-se à sociedade do consumo, seguindo os ritos da cultura de mercado. Para a autora,

[...] é preciso examinar com cautela as ideias que circulam nesse campo, pois algumas delas parecem estar se alinhando à arquitetura dessa sociedade de consumo, em que a valorização do efêmero, do instantâneo, do que causa prazer imediato, reproduz a exclusão social de forma insidiosa e brutal (SANTOS, 2007, p. 305-306).

3.2.2 Análises conclusivas: problematização da educação e do currículo

Ao considerar que o ceticismo epistemológico, a desqualificação do conhecimento objetivo e o anti-humanismo, isto é, os núcleos centrais do pensamento pós-crítico que sustentam sua postura relativista, têm repercussões que incidem diretamente no papel da educação escolar, propomo-nos, neste tópico, analisar a recepção do pensamento pós-crítico no âmbito do currículo escolar, a partir das categorias dialéticas adornianas, buscando problematizar as possíveis ciladas pedagógicas em que o pensamento pós-crítico pode desembocar. Nossas acepções, com aspectos conclusivos, são tecidas com base em categorias dialéticas, tais como razão, objetividade e emancipação.

Na crítica da identidade, o currículo assume um viés caótico, na ordem das experimentações, voltada ao plano de contingência, da espontaneidade, com o discurso da pluralidade como algo dado: “[...]”

experimentar em um currículo: fazer currículo sem medo e sem programa. Arriscar!” (PARAÍSO, 2010, p. 602).

O irracionalismo do pós-estruturalismo transposto ao pensamento curricular, como currículo pós-crítico, currículo da diferença pura, entre outros, torna a crítica inócua. Como sustentar a crítica, sem alicerces? Como pensar um currículo em que seu terreno não é restrito nem demarcado, que emerge em “[...] todos os espaços em que um ser humano for subjetivado, encontros se realizarem, fluxos de saber se esparramarem, forças de vida se afirmarem, flechas de esperanças forem lançadas?” (CORAZZA, 2002, p. 110).

Adorno é incisivo em sua postura crítica quanto ao papel da razão, e isso não significa de maneira alguma a sua desistência. O filósofo frankfurtiano problematiza as agudas contradições da sociedade atual, que, em tempos de esclarecimento, ainda reproduz miséria, barbárie, num processo de frieza e embrutecimento dos sentidos. Na sociedade administrada, os modos de representação do mundo são mediados por modos de dominação, nos quais se exacerba o empobrecimento do espírito, intensificando o estado de não liberdade. Dessa forma, percebemos, com Adorno, que as práticas formativas são consentidas por uma racionalidade instrumental que limita a capacidade autorreflexiva e impede a realização de uma práxis fundada numa racionalidade objetiva e crítica, predominando o que o filósofo denominou semiformação.

O esforço filosófico de Adorno para empreender tal tese culmina no exercício autorreflexivo da razão, “[...] a insistência no qualitativo serve a essa autorreflexão, não evoca irracionalidade” (ADORNO, 2009, p. 45), “[...] é algo que precisa ser por sua vez pensado racionalmente” (ADORNO, 2009, p. 44). Em diversas passagens Adorno realça que o “[...] pensamento consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar de si” (ADORNO, 2009, p. 123). No fragmento inicial da *Dialética negativa*,

infez sobre *Possibilidade da Filosofia*, que não pode ser conduzida por questões externas à racionalidade. Assim, aponta o caminho equivocado das filosofias contemporâneas, no qual “[...] o ódio contra o rígido conceito universal fundou o culto à imediatividade irracional”, filosofias que indicavam para uma “[...] liberdade soberana em meio a não liberdade” (ADORNO, 2009, p. 15). Tal arcabouço argumentativo nos oferece *insights* significativos para pensar a educação e o currículo perante o quadro hegemônico do pensamento pós-crítico.

Percebemos que a postura cética adotada pelos enfoques pós-críticos leva ao esvaziamento das potencialidades críticas, exaurindo os conteúdos objetivos formativos necessários para a resistência aos modos de dominação do mundo administrado. Com isso, ao aludir a uma singularidade sem apelo à identidade, essas abordagens recaem em solo relativista, em um horizonte de indeterminação, anulando-se o investimento no conteúdo objetivo e nas potencialidades de resistência à reificação.

Conforme se pode observar, o caminho antirrepresentacional e anti-identitário, de renúncia à mediação racional, que corrobora o desprezo pelos conteúdos objetivos, pela teoria, impossibilita a consciência cognoscível, aprisiona a educação nos limites do imediato, aos limites da vida cotidiana, desprovida de objetividade, sem ensejar sua apropriação consciente.

Como vimos, ao transpor essa análise para os limites da escola e do currículo, tal postura se agrava. Ao renunciar às mediações representativas e valorizar o puro caos, no nível da espontaneidade, reforça as concepções de cunho pragmático, que “[...] equivalem ao princípio da subjetividade absoluta” (ADORNO, 2009, p. 50). Maria Célia Moraes (2004) refere-se ao movimento de “recuo da teoria”, uma retração teórica em decorrência do ceticismo pós-crítico, em “[...] que descarta-se a necessidade humana

de inquirir sobre questões relativas à natureza do objeto e do próprio conhecimento” (MORAES, 2004, p. 352), “[...] reduz o cognoscível à experiência sensível” (MORAES, 2004, p. 352), com implicações éticas e políticas que inviabilizam a potencialização do pensamento crítico. Esvazia-se a intervenção pedagógica, através da renúncia ao saber historicamente sistematizado e ao conhecimento acumulado. Reduz-se ao pragmático, à dimensão prática, na obstrução da apropriação dos conhecimentos elaborados, imersos a “[...] fragmentos descolados, nômades perdidas nas ilhas dos discursos” (MORAES, 2004, p. 353).

Conceber a ação pedagógica circunscrita aos limites da experiência imediata, aos limites rizomáticos da diferença pura, da multiplicidade das narrativas simbólicas, discursivas e parciais, dos “jogos de linguagem”, parece-nos emboscar em uma cilada pedagógica, que impede ainda mais a apropriação dos conteúdos objetivos formativos de forma crítica.

Na *Teoria da Semiformação* (2010), Adorno sinaliza o caráter pragmático da educação, a qual não estabelece os vínculos da crise da formação cultural com a realidade pedagógica. Como se pode notar, “[...] os indivíduos, tanto cognitiva quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo de semiformação que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes, em vez do discernimento e do inconformismo” (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010, p. 05). Desprover o pensamento de seus instrumentos necessários para a constituição do conhecimento, tomar a dimensão prática da educação como fim em si mesma, sem considerar os obstáculos culturais, contrastam com as expectativas de uma experiência formativa. Sob a égide da razão instrumental e da semiformação, o esforço pedagógico para responder aos anseios formativos não pode tomar a verdade e o conhecimento como ficção. Nos limites do dado, a educação segue limitada à autopreservação, à adaptação.

Concordamos com o diagnóstico de que a formalização da razão insufla os processos educativos aos mecanismos de integração e uniformização, na ânsia de que “[...] nada mais pode ficar de fora” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26). No entanto, prescindir do saber sistematizado na escolarização é o mesmo que “jogar a criança com a água do banho”. Nas palavras de Adorno:

[...] é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois se descuidou de suas possibilidades (ADORNO, 2010, p. 18).

Wolfgang Leo Maar (1995), ao discorrer sobre Adorno e a experiência formativa, refere-se ao esvaziamento desta, que pode agravar a continuidade de barbáries e atrocidades. Para ele, “[...] no capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história [...] é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz” (MAAR, 1995, p. 28).

A crítica endereçada à razão não inviabiliza o zelo por seu conteúdo objetivo, ou seja, não enreda para uma perspectiva irracional: “[...] essa aparência não pode ser sumariamente eliminada, por exemplo, por meio da afirmação de um ser-em-si fora da totalidade das determinações do pensamento” (ADORNO, 2009, p. 13). Nos debates radiofônicos realizados na década de 1960, Adorno expõe tal posicionamento, o qual se trata de um caminho equivocado:

[...] creio que filosoficamente é muito bem possível criticar o conceito de uma razão absoluta, bem como a ilusão de que o mundo seja o

produto do espírito absoluto, mas por causa disto não é permitido duvidar de que sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta. Simplesmente vincular a crítica filosófica do idealismo com a denúncia do pensamento constitui para mim um sofisma abominável, que precisa ser exposto com clareza para levar a este mofo finalmente uma luz que possibilite sua explosão (ADORNO, 1995, p. 174).

Para Adorno, portanto, no que tange às possibilidades emancipatórias, “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que [...] a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

Não significa, por certo, omitir os moldes opressivos nos quais a racionalidade iluminista se estabeleceu, nem mesmo negar a cumplicidade dos processos educativos no aprofundamento das mazelas engendradas pela divisão social, na reprodução das desigualdades e exclusões sociais. As bases racionais e representacionais precisam ser revistas. A crítica à razão, por meio dos instrumentos que ela própria oferece, na reflexão sobre as atrocidades que a própria razão e o conhecimento científico desencadearam.

Ao perfazer tal análise, poderiam nos indagar: o caminho adorniano da dialética negativa não equivale ao momento de valorização de uma dimensão metafísica que legitima discursos abstratos e universalistas, no mesmo plano das metanarrativas modernas, das amarras idealistas, tão rechaçadas na contemporaneidade? Em face de tais possíveis alusões, recorreremos à sugestiva análise da metafísica negativa, realizada em recente publicação.

Bruno Pucci (2014), no artigo intitulado “Dialética Negativa: Filosofia e Metafísica – tensões”, analisa as categorias metafísicas na perspectiva adorniana. Pucci (2014, p. 261) argumenta que as categorias metafísicas negativas seguem um percurso invertido do idealismo, sofrem uma conversão “[...] para as coisas aparentemente insignificantes”, por isso, uma “nova metafísica” (PUCCI, 2014, p. 257), todavia, sem abandonar as categorias que deram sustentação à metafísica tradicional: “[...] não abandona as categorias específicas que historicamente lhe deram sustentabilidade, porém, inverte-as na tendência de sua direção: a metafísica negativa emigra para a micrologia, para “a escória do mundo dos fenômenos” (PUCCI, 2014, p. 257).

A saliência da análise de Pucci é que a inversão da metafísica realizada por Adorno demonstra o quanto tais categorias metafísicas só se constituem a partir do confronto com o objeto concreto, histórico. Ou seja, à metafísica cabe aproximar-se daquilo que sempre rejeitou e inverter sua direção: “[...] se quiserem continuar sendo categorias metafísicas, devem reconhecer esse fato e se aproximarem, cada vez mais, dos objetos que as constituem” (PUCCI, 2014, p. 261). Em outras palavras, significa dizer que a metafísica, para evitar sua queda, deve rejeitar a si mesma, aproximar-se dos objetos reais, assim como o pensamento deve pensar contra si mesmo, de sorte que “[...] a metafísica só poderia vencer e evitar sua queda se rejeitasse a si mesma, se efetivasse sua passagem para o materialismo, para a priorização do objeto” (PUCCI, 2014, p. 261).

Assim, as análises de Pucci são extremamente profícuas para este debate, ao demonstrar as ressalvas que giram em torno das categorias da metafísica. Tal análise está em conformidade com as bases de sustentação do pensamento negativo, que, para atingir o objeto, deve pensar contra si mesmo, “[...] medir-se pelo que lhe é heterogêneo e lhe escapa” (PUCCI, 2014, p. 261).

O horizonte que pretendemos apontar, por fim, é que o movimento dialético negativo, de negação determinada, pereniza o exercício autorreflexivo e permite a crítica; é o que preserva as possibilidades para que a educação se realize, de modo indissociável, entre o momento de adaptação e emancipação dos sujeitos, de uma educação crítica que produza a identidade e a diferença. Em meio aos processos implicados no contexto da semiformação, a possibilidade da filosofia mantém-se como promessa face ao mundo danificado. Há um referente, a verdade possui um conteúdo objetivo, histórico, que se opõe tanto às perspectivas da eficiência empírica, do positivismo, bem como à verdade subsidiada meramente pelos processos linguísticos.

Diante do exposto, com rigor e seriedade, salienta-se a importância de *elaborar o passado*, de dotar os alunos de formação crítica, retomar os fundamentos da história da filosofia, como modo de problematização, resistência e enfrentamento da realidade reificada, ou seja, resistir, por meio do currículo, aos mecanismos da semiformação. A abordagem autorreflexiva adorniana sustenta o trabalho conceitual no desvelamento das contradições postas e a importância do conteúdo objetivo, desafio que se impõe aos educadores, nos dias atuais.

Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade marcada por traços de violência e preconceitos, arraigados historicamente. Dentre os desdobramentos, entendendo a educação enquanto prática social intimamente ligada aos processos sociais e culturais, nós nos deparamos com uma educação esvaziada, inserida na lógica da sociedade industrial, cumprindo o papel de legitimadora dos mecanismos que solidificam as contradições sociais, cúmplice de tendências regressivas. Vemos os processos educativos delineados pela primazia de uma razão instrumental que reforça o caráter adaptativo e privilegia a dimensão conformadora dos percursos formativos, fragilizando os processos de emancipação, autonomia e diferenciação.

As reformas pedagógicas atuam como veículo reforçador para a implementação de mudanças na esfera social. O currículo se insere nesse ínterim, como um dos elementos da organização das experiências escolares, mediado por concepções de homem e sociedade, que delineia as bases para um projeto formativo. A breve retomada histórica dos estudos do currículo nos permite compreendê-lo como espaço de lutas e controvérsias, animado por questões históricas, éticas e políticas. Os currículos são tensionados constantemente pelas demandas e exigências sociais, na apropriação de seus códigos, e carregam uma carga ideológica que pode conformar ao modelo social, na incorporação de uma racionalidade dominante.

Ao se ter em vista que o pensamento pós-crítico ganha a cena na década de 1990 e passa a ser considerado tendência dominante, na análise cultural, tal debate ressoa no campo educativo e, em grande medida, no

currículo. A crítica, de teor anti-humanista, enfatiza a descrença nos ideais Iluministas e segue na deslegitimação dos metarrelatos pedagógicos modernos. O diagnóstico é de que houve o predomínio de ideologias excludentes, no interior da escola, reproduzindo mecanismos repressores em nome de um modelo universalista, pautado no modelo de um projeto moderno e eurocêntrico. Nesse cenário, a diferença emerge como potencial.

Propusemo-nos, neste trabalho, realizar uma análise crítica da problemática epistemológica moderna pelo viés dos estudos da teoria curricular. A proposta empreendida foi de analisar a recepção do pensamento pós-crítico nos estudos do currículo, no intuito de compreender o campo de problematização filosófico-educacional acerca da teoria crítica e pós-crítica.

No Brasil, a área de estudos do currículo foi intensamente afetada pelo viés positivista, pela transferência de teorias curriculares de cunho tecnicista e instrumental, voltadas para a adaptação da escola à educação de massas e à formação da força de trabalho. Por mais que outras tendências tenham emergido, as escolas ainda são fortemente caracterizadas por uma forma tradicional de organização curricular, de orientação disciplinar e fragmentária, a qual propaga sua lógica na organização do trabalho pedagógico como um todo e impõe à escola uma perspectiva pragmática, voltada para a resolução de tarefas imediatas, que perde os nexos entre o particular e o universal, entre meios e fins. À escola é imputada a lógica marcada pela eficiência e pela competitividade, guiada por uma racionalidade técnica e instrumental que aprisiona os indivíduos nas condições da semiformação, direcionada à adaptação a uma ordem social que atende aos imperativos da profissionalização. Tal lógica imprime à formação uma força utilitária e conformadora, a qual inibe a reflexão e a crítica, suprimindo os potenciais emancipadores.

Hoje, a primazia do pensamento pós-crítico tem-se sobressaído, nos estudos curriculares. O que ocorre é que a abordagem pós-crítica representa uma crítica radical aos próprios princípios do esclarecimento, à concepção de sujeito, à metafísica, à razão, entre outros. Assumidamente de caráter antifundacionista, o pós-estruturalismo empreende sua crítica às formas de representação e de identidade, endereçada aos conceitos abstratos de ordem transcendental, da metafísica platônica à dialética hegeliana. Tais filosofias, para eles, sustentadas pelas representações metafísicas, negligenciam o múltiplo e aprisionam as diferenças reais, as diferenças puras.

A defesa é que as diferenças puras podem ser pensadas sem o recurso das representações e da identidade. Não é necessário ao pensamento dispor da identidade como alicerce; pelo contrário, o pensamento conceitual é que assenta e negligencia as diferenças. Assim, recusa a dialética, a identidade e o conceito. Para o pós-estruturalismo, o pensamento dialético, que dispõe do confronto negativo com a universalidade, ainda está submetido à identidade e, conseqüentemente, subordina a diferença à identidade. Desse modo, o pensamento dialético é substituído pelo emprego das diferenças puras, o qual se prolifera no solo rizomático, caótico e indeterminado.

Nossa problematização delineou-se a partir desse cenário. Com base em categorias dialéticas adornianas e em contraste a essa concepção, entendemos que o caminho pós-estruturalista recai no plano retórico de romantização da própria diferença, como se a diferença tal qual se apresenta na imediaticidade já fosse realizada. A questão é como conceber uma singularidade pura, sem mediação, a qual escape da totalidade instrumentalizada. Conceber a diferença, a singularidade, enquanto afirmação, sem problematizar seu caráter coativo e repressor, é insuficiente.

O enfoque pós-crítico, ao contestar a racionalidade moderna e sua pretensão universalista, recai em enfoques relativistas e irracionais que inviabilizam a crítica. Se levarmos em conta que se encontra, enquanto crítica hegemônica no campo educativo e da teoria curricular, no Brasil, estamos em um terreno repleto de problemas de ordem filosófico-educacional, que inviabilizam o pensamento crítico. Ficamos à mercê da espontaneidade, da diferença pura, de uma falsa singularidade solta, a qual põe em risco inclusive o que buscam defender.

A reivindicação da diferença, por sua vez, trata-se de um campo minado, o qual esconde muitos perigos e, no campo educativo, ciladas pedagógicas que podem resultar justamente na preservação do *status quo* e conformidade a ele. Assumida como bandeira pedagógica, a partir dos referenciais pós-críticos, embora sejam reivindicações legítimas, de oposição a práticas segregadoras, racistas e discriminatórias, acabam vulneráveis aos ataques conservadores, surtindo o efeito contrário ao almejado. Ao abdicar da razão e relativizar os conteúdos objetivos da verdade, abdicam dos próprios instrumentos intelectuais de contraposição ao instituído. O resultado é a desvalorização da escola e do trabalho educativo, a negação do trabalho educativo, em sua forma clássica, do saber sistematizado. Ou seja, ao recusar a tradição, engessa as potencialidades críticas – “o feitiço se vira contra o feiticeiro”. A ausência de mediação deixa as vítimas do preconceito expostas aos ataques conservadores, numa cumplicidade involuntária aos mecanismos de discriminação.

O atual contexto histórico tem demonstrado avanços na agenda conservadora, como é o caso do movimento da Escola sem partido, que põe em risco o próprio sentido da formação escolar. Esse movimento, que remonta a uma educação “neutra” e “não-ideológica”, tem ganhado visibilidade e força política, a qual incide diretamente no papel da escola e da formação.

Como pensar o currículo enquanto aparato capaz de instrumentalizar os alunos na problematização da formação cultural atual, nos moldes da semiformação, de caráter acrítico, tecnicista e não emancipatório? Como resistir e problematizar as propostas pedagógicas carregadas de preconceitos, tendo como recursos aparatos discursivos, sem a mediação conceitual? Como pensar na formação cultural das novas gerações, na valorização da cultura, em seu padrão mais elevado? Ao se defrontar com tais indagações, o pós-estruturalismo demonstra sua fragilidade, enquanto base teórica e conceito potencialmente pedagógico.

Ambicionamos sustentar, dessa forma, que a crítica à razão, a partir de tendências céticas e irracionalistas, é autodestrutiva. Na rejeição das bases da tradição, destrói justamente aquilo que poderia salvá-la. Tal postura fragmenta ainda mais o currículo e legitima práticas esvaziadas de conteúdo, podendo aprofundar ainda mais os problemas que já existem na formação educacional.

Entendemos, assim, que tomar a diferença no campo afirmativo aprisiona ainda mais os indivíduos nos moldes da sociedade administrada, no plano da não liberdade, privando-os do acesso aos instrumentos conceituais que poderiam promover a tomada de consciência sobre as condições objetivas que os aprisionam.

Apresentamos a dialética negativa como suporte teórico mais adequado para escapar das armadilhas conservadoras tão presentes no cenário nacional atual. A diferença, em termos dialéticos, nos permite realizar uma leitura para além da singularidade absoluta do plano empírico.

Para a teoria crítica, a autorreflexão crítica da razão, tarefa exigida na modernidade, pode ser empreendida pelo pensamento dialético, enquanto instrumento capaz de superar suas próprias limitações. O método dialético negativo é adequado para preservar as diferenças e as

singularidades do objeto, na confrontação permanente da identidade com a sua não identidade. Propõe-se pensar a realidade enquanto contradição, pensar a experiência com o mundo não reduzida ao imediato, confrontando com o processo histórico e seus desdobramentos. Embora precário e limitado, o instrumento para a filosofia escapar das amarras totalitárias e mergulhar no heterogêneo é o próprio conceito.

Logo, o pensamento filosófico crítico se volta ao fortalecimento das potencialidades latentes dos sujeitos, dos resíduos de autonomia e liberdade, em meio à realidade social contraditória que coisifica as relações sociais e os próprios sujeitos. À filosofia cabe a resistência e crítica à instrumentalidade e miséria da razão e suas consequências sociais, à vida danificada, à condição de miserabilidade humana. A dialética negativa é o método pelo qual se tensiona a dinâmica da realidade e suas contradições, com a força do próprio pensamento, no saber fundado na razão.

Cabe ressaltar, por certo, que o totalitarismo do esclarecimento é criticado e posto em pauta de maneira contundente, em diversos momentos, pelos teóricos críticos, que nos alertam sobre o quanto é preciso refletir sobre as novas formas de ofuscamento da realidade, as quais, sob a aparelhagem tecnológica, substituem as formas míticas. Na exposição do imbricamento inevitável entre progresso e regressão, denunciam o caráter totalitário do pensamento e suas pretensões autárquicas transpostas pelo princípio da identidade.

Conforme vimos no primeiro capítulo, na *Dialética do esclarecimento*, os autores denunciam o caráter instrumental e totalitário que a razão assume, ao imprimir no domínio cego da natureza sua forma de progresso, que desemboca, em sua forma mais sofisticada, nos moldes científicos positivistas que conhecemos hoje. O procedimento positivista reprime a diferença e elimina a possibilidade de expressão do diferente, exclui aquilo que não se enquadra na fórmula matemática, ao sempre

idêntico. Na *Dialética negativa*, Adorno refuta as pretensões de absolutização do pensamento postas pelos sistemas filosóficos e pela dialética hegeliana e dá ênfase ao caráter negativo que a dialética deve assumir, bem como no trabalho de autorreflexão crítica sobre essa insuficiência. Ou seja, em ambas as obras, o diagnóstico é de reificação do pensamento, o qual é submetido ao plano utilitário sob a ordem do enquadramento lógico, e as singularidades do objeto são recalçadas, aprisionadas pelo princípio da identidade. O pensamento da identidade assume como totalidade a lógica do mercado e reduz as relações humanas ao valor de troca.

Nesse exercício reflexivo, enfatizamos o quanto é importante que o currículo preserve a consciência sobre os processos ideológicos que permitiram e permitem a barbárie, na disposição, problematização e confrontação de conteúdos objetivos históricos, que possibilite o enfrentamento da instrumentalidade técnica e irracional presente nas relações pedagógicas, e alargue a maneira de olhar para o mundo. O aparato conceitual é necessário para o reconhecimento da relação entre educação e dominação, para a compreensão e a conscientização de como se articulam as contradições na preservação da heteronomia da organização social e das instâncias mediadoras reforçadoras de tal configuração, as quais, nesse bojo, legitimam a exclusão e o extermínio do outro.

Abdicar dos recursos da teoria é, portanto, negar possibilidades históricas, abdicar da compreensão da forma histórica pelo qual se objetivou o progresso que gerou as condições da barbárie, é abdicar da apreensão de suas determinações concretas, na emergência da noção de um sujeito fragmentado que liquida as promessas do sujeito como agente histórico. Tal postura renuncia pensar uma educação para a emancipação, uma formação para a autonomia.

Tomando como base de análise a teoria crítica da sociedade, entendemos a escola enquanto espaço social, para que os indivíduos percebam as relações sociais historicamente construídas. Sem a confrontação com conteúdos universais, os indivíduos são privados dos instrumentos intelectuais que poderiam habilitar a compreensão do entorno social, privados de compreender a constituição do movimento histórico, suas potencialidades e as promessas não cumpridas, limitados aos referentes estabelecidos no plano imediato, que é mediado e possui estreita relação com uma experiência formativa tolhida. Ou seja, cremos que a experiência formativa somente se realiza através da experiência autorreflexiva, da razão em sua dimensão emancipatória, o que buscamos fundamentar neste texto.

Para opor-se a tais movimentos, para que haja resistência e resgate da dignidade humana e seus direitos, a diferença deve ser acompanhada de uma reflexão mais ampla, de caráter dialético, sendo necessária a confrontação com os potenciais universais de racionalidade e liberdade. Apontamos o caminho da dialética negativa, como forma de superar os discursos pautados na ordem da estereotipia, que cristaliza discursos e práticas preconceituosas. É preciso munir-se de instrumentos teóricos que reflitam e problematizem sobre os potenciais universais de liberdade. O acesso ao saber sistematizado possibilita o combate ao preconceito, o rompimento com os estereótipos.

Como vimos, neste trabalho, conforme as categorias dialéticas negativas, entender a razão como categoria universal não se trata de abstração, pelo contrário, a verdadeira abstração é a absolutização da particularidade, que hoje se reveste tanto dos discursos conservadores, que visam a uma educação neutra, como de discursos de esquerda, os quais carregam a bandeira da diferença que se limita ao plano empírico da experiência sensível.

A tarefa vital que se coloca para a educação é dotar os indivíduos da capacidade crítica para enfrentar a aparência do mundo administrado, que permita a reflexão crítica sobre as condições objetivas, a consciência de que as condições que tornaram Auchwitz possível ainda permanecem.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz C. (org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985.

BONNET, R. Alberto. Antagonismo y diferencia: dialéctica negativa y el posestructuralismo ante la crítica del capitalismo contemporáneo. *In*: HOLLOWAY, John; MATAMOROS PONCE, Fernando; TISCHLER VISQUERRA, Sergio (org.). **Negatividad y revolución**. Theodor Adorno y la política. Buenos Aires: Herramientas, 2007. p. 37-72.

BUENO, Sinésio Ferraz. Dialética da diferença. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 36, p. 325-331, 2013.

BUENO, Sinésio Ferraz. Da teoria crítica ao pós-estruturalismo: breves apontamentos para uma possível confrontação entre Adorno e Deleuze. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 56, p. 149-161, abr./jun. 2015.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. *In*: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens** – filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. *In*: ANPEDSUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais** [...]. 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COTTINGHAM, John. **Dicionário Descartes**. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Estruturalismo e miséria da razão**. 2^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DELEUZE, Gilles. Mil Platôs não Formam uma Montanha, eles abrem mil caminhos filosóficos. *In*: ESCOBAR, Carlos Henrique de (org.). **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Relógio D'Água, 2000.

DESCARTES, René. **Meditações**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DEWS, Peter A. Pós-estruturalismo e a crítica da identidade. *In*: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

EAGLETON, Terry. **Depois da Teoria**. Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Tradução de Maria Lucia Oliveira. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GALLO, Sílvio. Modernidade/Pós-modernidade: Tensões e Repercussões na Produção do Conhecimento em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, 2006.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias!. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Currículo: conhecimento e cultura. **TV Escola/Salto para o Futuro**, ano XIX, n. 1, abr. 2009.

GERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: subsídios. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação**: para além das teorias da reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias Pós-críticas, Política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.).

Currículo: debates contemporâneos. 3. ed. SP: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. SP: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. William Pinar: para além da reconceptualização do campo do currículo. *In*: PINAR, William. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo, Cortez, 2016. p. 7-18.

LOUREIRO, Robson. Considerações Sobre a Filosofia de Theodor Adorno e o Pós-Moderno. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, p. 175-190, jan./abr. 2009.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Fernandes.; FUNDÃO, A. M. A produção do GT de Currículo da ANPed nos anos 90. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., Caxambu, 1996. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPed, 1996.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Saga, 1989.

MALACHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado) – Unesp/Araraquara, Araraquara, 2014.

MAUÉS, Josenilda. Conhecimento e currículo em composições pós-estruturalistas elementos para recomposição de saberes docentes. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2004. p. 1-10.

MAUÉS, Josenilda. O currículo sob a cunha da diferença. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., Caxambu, 2006. **Anais** [...]. Caxambu, 2006.

MORAES, Maria Célia M. de. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, 1996.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2001.

MORAES, Maria Célia M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, ago. 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e Multiculturalismo no Brasil. (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002a.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, nov. 2002b.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina L. (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, Lucineide Soares do. **Discurso e poder em pesquisas pós-estruturalistas-foucaultianas no GT de Currículo da ANPED no período de 2000 a 2005**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: as contradições (e dilemas) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 3, p. 49-71, 2000.

PACHECO, José Augusto; SOUSA, Joana. O (pós) na desconstrução curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão - SE, v. 9, n. 18, p. 65-74, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-111, jul./dez. 1994.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 591-609, 2010.

PEREIRA, Talita Vidal. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 419-430, 2010.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINAR, William. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 1 abr. 2012.

PUCCI, Bruno. Dialética negativa: filosofia e metafísica – tensões. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 257-270, maio/ago. 2014.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antonio A. S. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S. **A pedagogia radical de Henry Giroux**: uma crítica imanente. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A.; NABUCO, Calmon (org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na Modernidade**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1999b. p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A golpes de estilo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina L. (org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Teorias do currículo**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. Virada Epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 641-659, out./dez. 2015.

TÜRCKE, Christoph. Pronto-Socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa. *In*: ZUIN, Antonio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). **Ensaios frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 41-59.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno?. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 234-252, out. 2008.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. São Paulo: Vozes, 2012.

ZAMORA, José Antonio. **Th. W. Adorno: pensar contra a barbárie**. Tradução de Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforni
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Renata Peres Barbosa é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília e Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Desenvolve pesquisas no campo do currículo e das políticas curriculares tendo como referenciais conceituais a Teoria Crítica da Sociedade e Educação, em especial, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse.

A valorização orgulhosa dos particularismos culturais no campo educativo está longe de se constituir como um paradigma isento de problemas a serem pensados pelos educadores, e é justamente essa fraqueza da agenda pós-moderna que Renata Peres Barbosa se propõe apresentar e tensionar intelectualmente. Para esse objetivo, a autora conta com um instrumental teórico muito consistente, que se baseia nas reflexões dos filósofos da Escola de Frankfurt, em especial Theodor Adorno, que é um de seus mais importantes pensadores. O argumento central da autora consiste na tese de que a pós-modernidade, em sua atividade febril de contestar a universalidade ocidental, acabou produzindo efeitos irracionais, dadas suas tendências de fetichização da diferença como núcleo incontestável de libertação dos particularismos reprimidos. A partir da perspectiva de Adorno, Renata expõe a necessidade de uma confrontação dialética entre as particularidades culturais e os conceitos universais, com o objetivo de preservar a diferença em sua condição de não-identidade.

SINÉSIO FERRAZ BUENO



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

