

PÓS-MODERNIDADE, PÓS-ESTRUTURALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ESTA RELAÇÃO NO CURRÍCULO E NO COTIDIANO ESCOLAR

Zuleika Aparecida Claro Piassa¹
Renata Miranda de Araújo²

RESUMO

A finalidade deste artigo é analisar criticamente o impacto da pós-modernidade no cotidiano escolar, atentando para o principal conceito que se produziu decorrente da busca por alternativas à racionalidade moderna: a diferença. A partir de uma pesquisa bibliográfica em obras de autores como Peters (2000), Heller e Ferrer (2002), Rouanet (1987 e 1993) dentre outros, tomou-se como ponto de partida uma diferenciação entre pós-modernidade e pós-estruturalismo, uma vez que vários autores os utilizam como sinônimos, mas não são, embora tenham em comum a crítica e busca pela ruptura com a modernidade e seus elementos epistêmicos fundantes, principalmente a essencialidade racional e o universalismo. Em seguida analisamos a diferença como principal conceito forjados pelo Pós-estruturalismo e que se tornou a base epistemológica e ética da elaboração desta ruptura no campo social, de forma geral, e de forma específica na educação via currículo escolar. No último segmento do texto, analisamos o que chamamos de “cenas do cotidiano”, no sentido de estabelecer uma relação crítica entre o conceito de diferença e seu impacto no currículo escolar em movimento. Tomando o currículo enquanto um processo de sistematização da formação escolar que possui uma dimensão teórica e outra empírica e imanente. Consideramos que apesar de anos de discussão sobre o conceito de diferença e sua relação com o currículo escolar, o campo da educação ainda tem uma compreensão bastante superficial deste conceito. (resumo provisório)

Palavras chave: pós modernidade, pós-estruturalismo, diferença, currículo escolar e cotidiano

POST MODERNITY, POST STRUCTURALISM AND EDUCATION: THOUGHTS ABOUT THIS RELATION INSIDE DE CURRICULUM AND THE SCHOOL'S DAILY ENVIRONMENT

Abstract

This paper's goal is to critically analyze the impact of post-modernity into the school's daily environment, aiming at the main concept that came out of the search of alternatives to modern rationality: the difference. Through a bibliographic research in the work of writers like Peters (2000), Heller and Ferrer (2002), Rouanet (1987 and 1993) and others, the square one became differentiating post-modernity and post-structuralism, once many authors have

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação e Coordenadora do Colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “*Quo Vadis?* Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais”; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (GEPPE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: zuleikapiassa@uel.br.

² Docente da Faculdade FACNOPAR da área de Formação Docente. Professora, coordenadora pedagógica, da Rede Municipal de Educação de Londrina-PR. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do GP Filosofia, educação e condição humana. E-mail: mmiranre@gmail.com

used them as synonyms and, despite having a common critic and search for the rupture with modernity and its epistemological foundational elements, mainly the rational essentiality and the universalism, they're not the same. Following that, we've analyzed the difference as the main concept forged by the post-structuralism, that became the epistemological and ethical basis to creating the rupture in the social field, overall, and the specific way in education through school curriculum. In the last segment of the text, we've analyzed what we call "daily scenes", in the sense of creating a critic relation between the concept of difference and its impact in the moving school curriculum. Having the curriculum as a process to systematize the school education that has a theoretical dimension as well as an empirical and immanent one. We've considered that, despite years of discussion over the concept of difference and its relation to the school curriculum, the education field still has rather shallow comprehension of this concept.

Key Words: Post-modernity, post-structuralism, difference, school curriculum and daily environment.

Introdução

Entre os séculos XVI e XVIII a razão foi a grande protagonista da humanidade, uma vez que foi colocada como a responsável por "acordar" o homem do encantamento, principalmente aquele sustentado pela religião. Juntamente com o capitalismo, a razão representou nestes três séculos a fonte da liberdade do homem. Tanto a razão, quanto o capitalismo não cumpriram sua promessa. O capitalismo tirou o homem da servidão estrutural do feudalismo, mas o inseriu na lógica perversa do mercado. A razão, por sua vez, se instrumentalizou, submetendo e secundarizando a sua outra face, a razão emancipatória. Tais movimentos promoveram o progresso científico e tecnológico, levando o homem à Lua e a sonhar em habitar Marte, mas por outro lado, a subjetividade humana embruteceu, regrediu em direção a primitividade, dando lugar à barbárie.

Em meio a esta crise, o século XX foi marcado pela busca de formas de pensar que fossem capazes de resgatar o que a razão historicamente excluiu. Tal busca se intensificou em função de grandes acontecimentos bélicos, como as duas grandes guerras mundiais que desnudaram o destino para o qual a razão e seus frutos, ciência e tecnologia, conduziram a humanidade.

O que hoje chamamos de pós-modernidade é resultado de movimentos intelectuais, artísticos e de outras ordens que iniciaram ao final do século XIX e se intensificaram a partir de meados do século XX. Tais movimentos se puseram à tarefa de questionar os pilares da razão iluminista, seus frutos, seus modelos, seus valores, seus grandes metadiscursos e a condição humana que, a partir disso, se estabeleceu em todo o planeta. Heller e Ferrer (2002, p. 11) definem que:

a pós-modernidade não é nem um período histórico nem uma tendência cultural ou política de características bem definidas. Pode-se em vez disso entendê-la como o tempo e o espaço privado-coletivos, dentro do tempo e espaço mais amplo da modernidade, delineados pelos que têm problemas com ela e interrogações a ela

relativas, pelos que querem criticá-las e pelos que fazem um inventário de suas conquistas, assim como de seus dilemas não resolvidos. Os que preferiram habitar na pós-modernidade ainda assim vivem entre modernos e pós-modernos.

Como é possível apreender do excerto, o que chamamos de pós-modernidade ainda é um tempo incerto. Por isso, optamos por concordar com Habermas quando o mesmo afirma que a pós-modernidade é, na verdade, o projeto inacabado da modernidade. E Rouanet (1987, p. 230) corrobora quando afirma que “ Se o termo é indefinido, é porque reflete um estado de espírito, mais que uma realidade já cristalizada”. No entanto, não se pode negar que na busca por analisar criticamente a modernidade novos conceitos foram criados e transformaram a forma de ver a realidade e de conceber a própria razão. Tais conceitos influenciaram a concepção de homem, bem como sua formação e, conseqüentemente tem produzido reflexos no currículo escolar, aqui tomado como o processo de sistematização da formação escolar que é fortemente influenciado pelas correntes de pensamento hegemônicas na sociedade.

Esclarecidas tais premissas, o objetivo deste artigo é analisar criticamente o impacto da pós-modernidade no cotidiano escolar, considerado por alguns curriculistas como Silva (2000), Lopes e Macedo (2011) como o currículo em movimento, atentando para o principal conceito que se produziu, decorrente da busca por alternativas à racionalidade moderna: a diferença. Concebemos também que o currículo não é apenas um processo metafísico ou um artefato da organização do sistema educacional, mas que se materializa no contexto escolar, originando daí a pretensão de discutir “cenas do cotidiano” que demonstram a como o conceito de diferença tem desafiado a educação e os educadores.

Metodologicamente, dividimos em duas partes o artigo: a primeira discute a pós-modernidade enquanto um conceito incerto e destaca o pós-estruturalismo como o movimento filosófico que se tornou, de certa forma, representante do pensamento pós-moderno, trazendo a diferença como conceito condutor de uma crítica imanente à condição humana. Em um segundo momento trazemos as “cenas do cotidiano escolar”, que demonstram como o conceito de diferença tem participado da composição do discurso curricular e tem se materializado nas práticas pedagógicas.

A pós-modernidade e o pós-estruturalismo: quem é quem

Segundo Peters (2000), o que se convencionou chamar de pensamento pós-moderno refere-se, na maioria das vezes, ao movimento intelectual denominado Pós-estruturalismo.

Embora haja entre eles sobreposições históricas e filosóficas, ambos se distinguem conceitualmente.

A começar pelo pós-estruturalismo, o mesmo autor afirma que este buscou desenvolver uma espécie de “megaparadigma transdisciplinar” que evidenciava a centralidade da linguagem na definição do humano e da cultura, bem como destacava a “diferença” como conceito e como racionalidade. Foi um movimento que teve influência da virada linguística e do movimento estruturalista que o precedeu, mas se difere justamente por romper com a ideia de uma estrutura estática e universal subjacente às relações. Peters define o Pós-estruturalismo como:

Um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-se em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humano. (2000, p.10)

O citado estruturalismo tem a pretensão de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana de forma geral, e toma o sujeito como fundante da realidade. Segundo Foucault (2005, p. 311).

O problema da linguagem veio à tona, e pareceu que a fenomenologia não era capaz de dar conta, tão bem quanto uma análise estrutural, dos efeitos de sentido que podiam ser produzidos por uma estrutura de tipo linguístico, escritura em que o sujeito no sentido da fenomenologia não intervinha como aquele que confere o sentido. E, muito naturalmente, estando a esposa fenomenológica desqualificada por sua incapacidade de falar da linguagem, o estruturalismo tornou-se a nova noiva.

O pós-estruturalismo manterá a centralidade da linguagem e de seus jogos, concatenados nos chamados “discursos”, porém negará qualquer pretensão de universalidade, uma vez que esta deixa sempre alguém de fora e se converte em especialidade. Neste sentido, é que a diferença se tornou o principal conceito explorado pelos pós-estruturalistas e passou a compor as pautas sociais na pós-modernidade. Assim, criticam “os valores *supostamente universais* da cultura política (eurocêntrica) do iluminismo, questionando, em particular, as justificações fundacionais e filosóficas fornecidas para o estabelecimento de certos direitos (...)”. (PETERS, 2000, p. 42). Também criticaram a ideia de um sujeito racional a priori, ao contrário, defendem que o sujeito é fruto da linguagem, dos discursos das intersubjetividades em relação.

O Pós-estruturalismo defende a diferença que se manifesta na cultura, na política e em outras esferas, mas em nosso caso, a diferença que se manifesta na educação e no currículo. Isto leva a uma descentração do sujeito, como entidade abstrata e universal, e valoriza-se as

particularidades como fonte do movimento da realidade que é imanente. Não há uma uniformidade entre os autores do pós-estruturalismo, apenas alguns pontos de convergência. Tais autores assumem a tarefa de examinar radicalmente a cultura do iluminismo, principalmente no que tange à concepção universal de razão. Peters (2000) destaca que para o iluminismo, todo esforço da humanidade está em buscar uma moral universal e uma autorrealização intelectual. Para o Pós-estruturalismo não há uma única razão, há razões, produzidas segundo diferentes discursos, diferentes lógicas ou epistemes. Também não há uma única metanarrativa, eurocêntrica em sua concepção de história e de mundo. O Pós-estruturalismo toma a ciência e as várias outras áreas do saber como “discursos” e suas críticas contestam também a ideia de essência imutável, presente na Filosofia Moderna. Além disso, defende que os diferentes atores³, mergulhados em diferentes contextos produzem diferentes lógicas e diferentes discursos interpretativos do mundo que não são melhores nem piores que as metanarrativas iluministas, somente “diferentes”.

A diferença enquanto conceito se torna também uma bandeira junto aos movimentos sociais. As ciências sociais, como por exemplo a antropologia e a educação, tiveram nas teorias dos autores pós-estruturalistas um aporte epistêmico que possibilitou não só compreender a diferença, mas transformá-la em uma bandeira para a instituição de direitos políticos e sociais, negados a populações subalternizadas em função dos estereótipos criados a partir das concepções universalistas próprias da modernidade.

Debruçando-nos sobre o pós-modernismo, Peters (2000) argumenta que para alguns de seus autores, o pós-estruturalismo é um movimento dentro do próprio pós-modernismo e que este, por sua vez, tem dois significados gerais, por um lado é a denominação de um movimento no campo das artes, portanto, neste caso assume um caráter estético como reação ao modernismo, ou referir-se a um período histórico que envolve um *ethos* relacionado, porém diferente do modernismo.

Como já apresentamos em nossa introdução, significa mais um espírito, uma atitude de crítica à modernidade em seus estatutos, em sua ética, em sua razão, seus saberes e em como a humanidade se movimentou nesses meandros, chegando a evoluir científica e tecnologicamente a ponto de levar o homem a Lua, mas permitiu e continua permitindo que milhares de humanos morram de fome, ou por falta de vacinas, ou por falta de médicos, ou porque a natureza reage ao seu processo predatório, ou simplesmente por trabalhar demais. Em

³ Para Stuart Hall (2002) somos atores sociais, pois assumimos diferentes papéis de acordo com o contexto e situação em que estamos inseridos

suma, critica-se as promessas não cumpridas pela razão e seus frutos (filosofia, ciência e tecnologia) e pelo capitalismo, buscando-se uma ruptura. Ambos prometerem levar o homem à liberdade e à emancipação, mas os caminhos construídos nos trouxeram a uma sociedade eticamente danificada e altamente administrada. (PIASSA, 2020)

Nesse sentido, o pós-estruturalismo forneceu elementos epistemológicos para a crítica e seus conceitos reverberaram com grande aceitação em movimentos sociais identitários. É por meio de tais movimentos que este conteúdo chega à educação e ao currículo escolar, constituindo bandeiras políticas a favor da diferença.

Pós-modernidade, diferença e o currículo escolar

Apoiados em Nietzsche, os autores do Pós-estruturalismo desenvolveram o conceito de diferença, em contraposição ao essencialismo das denominadas “metanarrativas” ou metadiscursos. Este termo foi cunhado por Jean Francois Lyotard em 1979 e segundo o autor (1993, p. XV)

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar.

164

Para Lyotard (1993), o uso desses metarrelatos conferia valor de verdade não só às ciências que deles se valiam, mas também às instituições que trabalhavam a partir de seus pressupostos, como é o caso da educação e do currículo escolar. “Considera-se pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos” (p. XVI).

Ainda com base no mesmo autor, a partir de meados do século XX, os estatutos da identidade, da universalidade, do sujeito a priori e do essencialismo passam a ser debatidos de forma crítica por vários teóricos, uma vez que as grandes narrativas perderam a legitimidade, na medida em que buscam a verdade, metafisicamente justificada no âmbito do espírito. Na pós-modernidade não se quer a verdade, o aceito, o que se quer é encontrar “o erro” que impede a eficiência seja do estado, das instituições e dos próprios indivíduos. Assim, a natureza do próprio saber, decorrente dos metadiscursos passa a ser questionada e o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação provoca também um questionamento na forma de aprender e na forma de circulação desses saberes.

Além disso, um outro argumento dos pensadores da diferença é que o universalismo e a forma de aprender baseada na reconhecimento de saberes já legitimados, produziram uma legião

de excluídos das instituições, dos direitos sociais, sendo a educação um desses direitos, e a escola uma dessas instituições. Uma exclusão que passava não só pela ausência física nesses espaços, mas também de suas identidades, que quando não eram ausentes, eram subalternizadas.

Os movimentos sociais, a partir da década de 1950, passaram a se apropriar dos elementos das correntes de pensamento dentro da Filosofia, da Sociologia e de outras áreas que tomam a diferença, a particularidade, as identidades locais como uma fonte de direitos sociais. Estes movimentos chegaram também aos currículos escolares e suas críticas assumiram centralidade entre muitos pesquisadores, educadores e nas práticas pedagógicas delas emanadas.

Assim, receber, aceitar, tolerar a diferença e o diferente passou a ser uma postura ética objeto de reflexão no contexto escolar. O currículo passou a ser visto como um discurso produzido dentro de uma dinâmica de relações de poder. Os saberes curriculares passaram a ser selecionados mediante o critério da inclusão do diferente. E quem seria o diferente? Segundo Skliar:

A diferença sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade, etc, tudo envolve, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, desse modo, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiência de alteridade, um estar sendo *múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo. Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não acabar com elas, não para domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério. (SKLIAR, 2005, p. 59):

165

Como o autor explica, a diferença acomete a todos, ela sim é universal. De nossa parte, acrescentamos que a diferença possui um viés político, relacionado à subalternização do outro com o intuito de sua dominação ou exclusão. Sua identidade é perversamente atacada por representar uma ameaça a uma ordem ideologicamente concebida. Ao se buscar inverter este processo histórico, não basta criar direitos que assegurem a diferença, mas é preciso romper com a própria forma de conceber os saberes, sua produção, como também os estatutos éticos que balizam nossas relações humanas.

Nessa esteira, os movimentos em torno das políticas curriculares, desde, principalmente a década de 1990, no caso brasileiro, tem buscado integrar as categorias da diferença na definição dos currículos. Assim, relações entre etnia e raça, religião e práticas religiosas, cultura universal e cultura particular, gênero e sexualidade, identidade e alteridade e

cotidiano estão presentes nas políticas curriculares nacionais tanto na Educação Básica quanto na formação dos próprios professores em nível superior.

Destacamos o cotidiano enquanto categoria conceitual a ser investigada por ser fonte de saber, de pesquisa, de reflexão para a constituição do currículo escolar. Com referência ao Pós-estruturalismo, o cotidiano se enquadra no princípio de não haver saberes fundacionais sobre os quais se constroem outros, mas sim a produção de saberes a partir das rupturas que se repetem e denunciam a necessidade do novo.

O que se pretende na atualidade é que no processo pedagógico se viva a complexidade no/do cotidiano em sua diversidade e riqueza. Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar as diferenças dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento. São históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os dados e para considerarmos todas as possibilidades da vida. Isso não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. As diferenças não devem, pois, constituir-se num critério de hierarquização da qualidade humana. (MARQUES, 2012, p. 105)

Como podemos ler na citação de Marques, o cotidiano é multirreferencial e a partir dele é possível construir um currículo e uma escola significativa para o estudante e para sua comunidade, porém há uma cilada presente neste processo, uma vez que se corre o risco de uma formação tão imanente que limita o indivíduo em seu trânsito em outros espaços que vão além daquele vivido. Não podemos esquecer que estamos em um contexto de globalização que vai além de relações econômicas e geográficas, mas atinge a subjetividade dos indivíduos e os toma como cidadãos planetários.

A partir dessas considerações, analisamos algumas cenas do cotidiano que retratam o currículo escolar em movimento.

Cenas do cotidiano

Falamos de currículo escolar no sentido proposto por Arroyo (2014) de um projeto de formação cultural para a sociedade em termos gerais, mas também enquanto um processo cotidiano de sistematização da formação escolar, o que significa atentar para a dimensão empírica deste projeto (PIASSA, 2020). Como docentes com muitos anos de experiência na Educação Básica, construímos cenas que nos sobrevieram à memória, com as quais, imaginamos e esperamos, muitos educadores irão se identificar, pois podem ser consideradas comuns no cotidiano escolar.

A partir destes relatos que misturam vivência, memórias e imaginação vamos analisar como a diferença, enquanto conceito e enquanto demanda empírica, adentrou o cotidiano escolar e se tornou lugar comum, mas que carece constantemente de ser revisitado criticamente.

Cena 1⁴

O dia da escola começa, professoras apostas, crianças chegando, o burbúrio típico de uma escola para crianças pequenas. Duas professoras estão apreensivas, Patrícia e Valéria (nomes fictícios). Atravessando o amplo espaço para brincadeiras, do lado esquerdo, na última sala estuda o Joaquim. Nessa sala com crianças de 5 anos, Joaquim andou por muito tempo meio cambaleando, tendo sempre um adulto segurando seus braços, ou em uma cadeira de rodas. Suas pernas nasceram tortas. Aliás, muitas coisas, na verdade, foram julgadas tortas nele, desde a fala, sua aprendizagem, sua forma de interagir com as pessoas. Usava fraldas, precisava e continua precisando de duas professoras de apoio que o atendem exclusivamente em função de sua deficiência física. Uma delas disse no ano passado: “Ai, ai! Nem sei porque vem, não dá conta de nada, só quer ficar passeando pela escola”. Este ano, a mesma professora disse para a mãe do menino “não traga a cadeira do Joaquim não, precisamos lidar com a diferença dele, eu o ajudo a andar”. A professora começou a envolver o Joaquim nas atividades escolares junto com as outras crianças. E, para a surpresa de todos, no meio deste ano ele começou a andar sem ajuda. No ano passado, a professora reclamou sobre ter de trocar o Joaquim por várias vezes, mas ao mesmo tempo expressou a seguinte frase: “ A gente reclama porque é ruim trocar, mas é direito dele estar na escola e é nosso dever ensiná-lo”. Depois de muitas tentativas e experimentos para ensinar o Joaquim ir ao banheiro, ele aprendeu a indicar a necessidade de usá-lo. Ele agora até foge das professoras, mas já não é mais visto como a criança torta, mas como uma criança que é capaz de aprender.

A história de Joaquim reflete o contexto atual de muitas escolas. A Educação, como reflexo da sociedade pós-moderna, e em especial a sociedade brasileira, criou uma série de dispositivos legais para valorizar a diferença como direito, resultado dos movimentos sociais que encontraram no pós-estruturalismo seus argumentos de convencimento. Dentre tais dispositivos figuram uma série de leis que se estendem desde a Constituição Federal de 1988 e que regulam a inclusão do deficiente em escolas regulares. Porém, a sensibilidade de quem trabalha com a educação deste deficiente não se transforma mediante leis por um passe de

⁴ Todos os nomes aqui utilizados são nomes fictícios

mágica, há que se considerar todo um movimento histórico em torno deste objetivo que se intensificou a partir da década de 1990. É certo que leis criam parte das condições e acionam o comportamento deontológico, mas longe estão de serem suficientes para mobilizar a consciência. A cena narrada mostra em alguns momentos a contrariedade das professoras em conflito com sua consciência já mobilizada, considerando que o tema da diferença e da inclusão do deficiente povoa a literatura pedagógica que vem sendo produzida nesses últimos 30 anos.

Nessa cena, vemos um aspecto que os movimentos sociais e pedagógicos em torno da diferença produziram em nossa cultura, alterando os valores relacionados ao processo de produção da identidade pela identificação. A escola, desde sua forma moderna tem trabalhado com a ideia proposta por Comênio (2006) desde 1632, que é educar a todos como se fosse a um só, partindo da consideração do homem em sua essência universal: racionalidade e emancipação. A racionalidade moderna, com seu aporte clássico buscava ler a realidade a partir de conceitos metafisicamente elaborados. O que fugisse aos mesmos era desprezado enquanto anomalia. Assim, como afirma Carvalho (2016), as ideias de aluno, de escola, de metodologia se fundem em representações coletivas que por sua vez configuraram a ideia de educação e delimitaram quem dela poderia participar.

Em contraposição, a pedagogia da diferença assim propõe uma escola, um currículo e um professor e alunos que sejam includentes, uma vez que sensibiliza a humanidade a olhar para o outro, para o fugidiu dessas representações. No entanto, esta mudança exige antes um olhar para si, uma reforma de si, um reconhecer-se como parte de uma cultura excludente, que historicamente tratou a diferença, o diferente como patologia. Como afirma Skliar (2003, p. 39):

Pensamos, agora, a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. A mudança educativa nos olha, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem. Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro.

O autor chama a atenção para a burocratização do currículo como condição objetiva para que a aceitação do diferente se torne um valor subjetivo. O currículo, enquanto projeto institucionalizado, assume um caráter universal, uma vez que é para toda uma nação, mas as práticas pedagógicas que traduzem este currículo são locais, por mais padronizadas que algumas políticas educacionais e curriculares as desejem. Nesta lacuna encontramos o devir da pedagogia da pedagogia da diferença.

Mesmo assim há que se reconhecer que a universalidade não cabe, mas a particularidade ainda não encontrou um espaço definido. Quando a professora diz “Nem sei porque vem, não dá conta de nada, só quer ficar passeando pela escola”, em sua concepção somente um tipo de aluno tem direito ao espaço escolar, um aluno, como já mencionamos, que povoa as representações de outros alunos, professores, famílias, cujo futuro será se tornar um ser produtivo que ocupa um espaço no sistema mercadológico, que sustenta a sociedade. Suas singularidades incomodam, ao mesmo tempo a professora se vê responsável pelo desenvolvimento do Joaquim. Sentimentos que parecem opostos, mas que coexistem em uma mesma pessoa, a pessoa da professora.

A professora aqui retratada é um ser da pós-modernidade, que reflete as multiplicidades de uma realidade em transformação, em que os elementos não estabelecem entre si uma relação de contradição exatamente, mas se relacionam como forças distintas coexistentes, contudo, longe de ser uma coexistência harmônica. De um lado a legislação, de outro a alteridade do aluno; em outra dimensão a formação acadêmica que lhe interpela a ver este outro, mas também a tradição que lhe dava segurança ao localizar os sujeitos no tempo e no espaço de forma bem definida. Assim, lugar de deficiente não era na escola regular e agora é, como lidar com ele se a formação se dá a partir de um aluno pedagogicamente ideal?

É neste momento que se convoca o cotidiano como fonte de saberes, ele é real e traz toda a complexidade de relações que precisam ser consideradas para que o processo educativo seja realmente significativo aos indivíduos, de forma que sua atitude se constitua como pós-moderna, dentro de conceito proposto por Heller e Ferrer (2002) de lidar com toda esta multiplicidade que existe em um tempo espaço que se transforma, mas ainda contém elementos da modernidade. Mas, a princípio, podemos dizer que este aspecto tem se configurado como positivo para o desenvolvimento da humanidade.

Cena 2

A professora de artes, Mariana, dá aulas para estudantes do segundo ano do Ensino Médio em uma escola da periferia pobre de uma grande cidade. Em uma manhã promoveu um debate sobre as relações de classe e sobre a condição do negro e da mulher. Joana, uma estudante bastante participativa, questionou Mariana se em uma disputa por direitos sociais o que deveria prevalecer: o fato de uma pessoa ser pobre ou o fato dela ser negra? Mariana fez uma extensa explicação sobre as relações de classe e chegou à conclusão de que deveria prevalecer a condição de classe, mas Joana insistiu: Mas se envolve um caso de racismo e a

disputa é entre uma pessoa pobre racista e uma pessoa rica e negra que sofreu o racismo? E a pessoa além de pobre tem pouca escolaridade e não tem condição de pagar um advogado. Mariana respondeu: aí tem de seguir a lei. Racismo na lei é crime, pobreza não. Os alunos saíram da aula um pouco confusos.

Esta cena retrata uma condição muito própria da pós-modernidade brasileira. Rouanet (1987) explica que na esfera das pluralidades de linguagens e discursos próprios da pós-modernidade, alguns irracionalismos ascendem no cenário intelectual. As categorias próprias da filosofia da diferença tais como etnia e raça, sexualidade, gênero, cultura, identidade, religião foram apropriadas por pensadores modernos cujos matizes são universalistas, como foi o caso de muitos intelectuais marxianos. Tais intelectuais sempre trabalharam com categorias conceituais universais, como é o caso do conceito de trabalhador. Assim, trabalhadores são concebidos enquanto uma classe social, antagônica à classe proprietária dos meios de produção e que sofre desta os efeitos da exploração de sua força de trabalho com o objetivo de se produzir o lucro. Assim, “trabalhador” não tem gênero, não tem cor ou raça, não tem religião ou outra categoria que internamente divide a classe segundo suas diferenças, muito pelo contrário. Daí a ideia de ser uma classe.

170

No entanto, o irracionalismo assinalado por Rouanet (1987) se mostra justamente no fato de que muitos desses intelectuais abraçaram as bandeiras da diferença com uma base teórica universal. O autor afirma que no Brasil a razão “está encurralada por um estranho exército, composto em sua maioria de pessoas que se consideram de esquerda ou pelo menos de oposição ao sistema” (p.124), considerando que ser de esquerda é tomar o pensamento materialista histórico dialético como base teórica neste caso. Encurralada no sentido de que tais intelectuais querem construir explicações para a historicidade das categorias da diferença com um referencial que nunca lhe apeteceu, ou seja, discutem a condição do negro e a condição do negro trabalhador, a condição da mulher e a condição da mulher trabalhadora e até a condição dos homossexuais, que nunca foi uma discussão contemplada por Marx e seus seguidores, por exemplo. Isso acaba por produzir um discurso de certa forma confuso, que carece, segundo Pierucci (1999) de inúmeras notas de rodapé, o que termina por ser um pensamento tão elaborado que se afasta muitas vezes daqueles a quem ele deveria atingir: os sujeitos da diferença. Prova disso é o questionamento feito pela estudante de nossa narrativa, que apesar de fictícia não é incomum em uma sala de aula.

Veja que no fato narrado a professora se vê em um dilema irracional, pois a questão da raça é transversal à questão das classes sociais, assim como a questão do gênero e outras categorias da diferença.

Consideramos importante acentuar que não estamos negando a necessidade da discussão e enfrentamento das atrocidades provocadas pelo racismo, pelo preconceito e pela estereotipia, muito pelo contrário, mas precisamos fazer com um discurso coerente, que seja consistente e que possa instrumentalizar os sujeitos sociais para este fim.

Pierucci (1999), nos motiva à cautela no sentido de que esta incoerência pode armar ainda mais os conservadores, ou a chamada direita, para quem o discurso da diferença é extremamente palatável, pois foi a direita que inventou a diferença no advento da revolução francesa. Foi afirmando a diferença que a direita justificou as desigualdades sociais, afinal defendiam que os seres humanos são diferentes e que, portanto, não há como garantir a igualdade de fato. O que acabou na igualdade abstrata dos direitos, deixando que todos fossem “iguais” perante a lei. Nas palavras do mesmo autor:

[...] a direita já escolheu desde sempre a diferença. E ela o fez logo de saída, em seu nascedouro. Já a primeira formação direitista que a história conheceu, a direita tradicionalista e contra revolucionária, constituiu-se, de um lado, rejeitando a noção de igualdade como radicalmente incompatível com sua concepção de vida em sociedade, com seu amor a um passado de ordens e privilégios, com as “lições da história” mais remotas e com seus interesses políticos imediatos; de outro, assumindo como um dado incontornável da natureza – ah, as “lições da natureza!”-, que todo organismo vivo é diferente e diferenciado, ou seja, acoplando a diferença e a hierarquia, o antiuniversalismo e o anti-igualitarismo. (1990, p. 15)

171

E Pierucci (1990) ainda acrescenta que o discurso que mais encoleriza um conservador é o discurso da igualdade e dos direitos humanos. Este “lhe arranca imprecações, injúrias, acusações não raras ferozes e lhe causa urticárias, mesmo duzentos e tantos anos depois. Assim também, é em nosso país a abolição da escravatura um discurso nada palatável para a direita conservadora. É lhe encolerizante discutir problemas relacionados à igualdade ou a promoção de políticas afirmativas cujo objetivo é corrigir a desigualdade racial histórica entre negros e não negros. Então, estejamos atentos às necessárias discussões sobre a diferença, para que as mesmas não recaiam em ciladas e fortaleçam ainda mais os discursos conservadores.

Tais apontamentos, a partir do relato cotidiano que apresentamos, aponta-nos para a vulnerabilidade, ou para as “ciladas da diferença”, de um discurso irracionalmente construído, que por outro lado representa este tempo de incerteza, de ruptura, de busca por caminhos não percorridos que representam a pós-modernidade.

Os dois relatos apontam: um para o avanço, outro para o necessário cuidado de se construir um pensamento coerente que mesmo sem verdades, possa pelo menos abrir novas fronteiras para nosso olhar. A racionalidade, a educação e o currículo como materialização das anteriores requer uma postura de abertura para um ser e estar múltiplos, em que todos tenham lugar. Assim, um currículo pós-moderno não é feito de verdades, historicamente consolidadas em conteúdos e práticas, mas de espaços e tempos abertos à reflexão, à inclusão como direito e como dever da humanidade para com seus neófitos, independentemente de suas idiosincrasias.

Desta maneira, constitui um desafio universal pensar em uma educação e um currículo que modifiquem as consciências de forma que o local se veja concretamente ressignificado por cada estudante e que o mesmo possa localizar a si e seu em torno em espaços e tempos mais amplos, compreendendo seus nós críticos, suas verdades provisórias e o devir que é próprio de si e do outro.

Reflexões finais

Ao longo do texto mostramos que o discurso da diferença, em um sentido inclusivo, fora aprofundado pelos filósofos pós-estruturalistas e chegaram ao currículo pela via dos movimentos sociais. Mas o mesmo discurso, em sentido oposto, nascera para explicar as desigualdades no século XVIII, daí a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre tais bases teóricas.

O currículo escolar é um artefato cultural e objeto das relações de poder que se processam na sociedade. Expressa um projeto cultural para toda uma nação como resultado dessas relações.

Assim, a pós-modernidade impactou o currículo escolar enquanto um tempo e um espaço de muitas incertezas. Ao mesmo tempo que temos avanços no sentido de que discursos e seus autores que antes eram negados, ou muitas vezes classificados como patológicos em função de não estarem enquadrados dentro de uma representação coletiva universalista, agora ganham voz, ampliam seu lugar de fala e garantem direitos a partir de suas diferenças, também temos discursos vulneráveis em uma perspectiva racional que podem ameaçar estas mesmas conquistas.

Constantemente o cotidiano escolar desafia os educadores e reverem seus posicionamentos e a produzirem com os estudantes novas respostas, que não possuem mais o *status* de verdade, mas anunciam que não há lugar mais para modelos curriculares fechados, pré-determinados, segundo racionalidades totalizantes, ao contrário, precisam estar propensos

a assimilar de forma crítica a diferença, a diversidade como própria do humano. Parece simples quando contemplada em palavras, mas esta tarefa é extremamente complexa se admitirmos o quão complexa é a relação com o outro e com a própria história da humanidade, que até aqui foi excludente e propositalmente preconceituosa para justificar a injustiça social.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2016.
- COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2011
- HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 4a edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1993. 124p.
- LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 4a edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1993. 124p.
- MARQUES, L. P. Cotidiano escolar e diferenças. **Educ. Foco**. Juíz de Fora, v.17, n.1, p. 101-117, mar./jun. 2012. Acesso em 02/06/2021, disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf>.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96p. (coleção de estudos culturais). Foucault (2005, p. 311).
- PIASSA, Z. A. C, O conceito de diferença no currículo escolar: Uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC. Tese de doutorado. Marília. UNESP, Departamento de Educação, 2020.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo, Editora 34, 1999.
- _____, A. F. (1990). Ciladas da diferença. **Tempo Social**, 2(2), 7-33. Acesso em 02/06/2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ts.v2i2.84798>>
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: companhia das Letras, 1993.

PÓS MODERNIDADE, PÓS-ESTRUTURALISMO E EDUCAÇÃO...

Zuleika Aparecida Claro Piassa / Renata Miranda de Araújo

SKLIAR, Carlos B. e SOUZA, Regina M. de. **Considerações sobre as diferenças – caminhos para se (re)pensar a educação** in Núcleo Temático Escola, Diversidade e Educação: workshop. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta2.1.htm> acesso em 06 maio 2021.

SILVA, Tomaz T. **Teorias do currículo**. Cidade do Porto-PT: Porto Editora, 2000