

MUDANÇA SOCIAL, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: APROXIMAÇÕES PÓS-CRÍTICAS E PÓS-ESTRUTURALISTAS¹

HELENA C. P. O. MORITA E ELIZABETE FRANCO CRUZ

INTRODUÇÃO

A ideia de mudança social figura nos discursos políticos e acadêmicos de maneira frequente. No entanto, sua evocação agrega uma diversidade de interpretações e sentidos os quais se associam ao desenvolver de parte das principais searas de pensamento no âmbito das Ciências Sociais. Em paralelo, nota-se, como problematizaremos ao longo deste texto, uma intersecção entre a ideia de educar a população e a intenção de promover, a partir da educação, determinados tipos de mudança social. Neste âmbito, o eixo de conexão entre a mudança social e a educação se cristaliza no currículo em associação à demanda de formar cidadãos. Em outras palavras, a tarefa de educar para a cidadania atribuída à educação se mescla a um ideal de sociedade o qual seria alcançado mediante a formação de cidadãos adequados e munidos dos saberes e habilidades necessárias ao modelo de sociedade desejado. Neste contexto, este artigo propõe problematizar o discurso de formação para a cidadania visando à transformação da sociedade.

Assim, considerando o objetivo acima enunciado e o espaço deste texto, organizamos este artigo de maneira que haja uma breve apresentação das noções que se cristalizaram ao longo do desenvolvimento das Ciências Sociais acerca do tema da mudança social. Nesta seção, apresentaremos o pensamento direcional e o cíclico, os quais, segundo Piotr Sztompka (2005) se estabeleceram como as duas grandes vertentes de entendimento das transformações sociais. Em seguida, promovemos o encontro entre estes modelos de compreensão da mudança social com as discussões sobre o currículo para demonstrar como a Educação foi

1. Este texto é produto do trabalho de pesquisa realizado na elaboração da dissertação “Mudança social, cidadania e educação: conversas com professoras e professores do Ensino Básico em São Paulo”, apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo em 2016.

instrumentalizada, sobretudo sob a demanda de educar para a cidadania, para promover mudanças sociais que estivessem em acordo com os modelos de sociedade vigentes a cada momento histórico. Por fim, buscamos problematizar as noções de mudança social, currículo e cidadania de modo a desnaturalizá-las a partir de um referencial teórico pós-crítico e pós-estruturalista².

SOBRE A NOÇÃO DE MUDANÇA SOCIAL

No campo da Sociologia, a noção de mudança social se apresenta como um processo que culmina na “*transformação do conjunto das relações sociais*” (VIANA, 2006 p. 132). Giddens (2012) afirma a mudança social como um marco que insere na História a percepção de uma descontinuidade manifestada como alteração não efêmera no engendramento social. A identificação de um processo de mudança envolveria, neste âmbito, constatar a relevância de eventos que ocorrem e reorganizam instituições e relações de poder.

Na tradição sociológica, de acordo com Sztompka (2005), os processos de mudança social têm sido pensados a partir de duas grandes vertentes interpretativas. A primeira, denominada **direcional**, compreende a mudança social como um processo de aperfeiçoamento contínuo, como um desenvolver linear, inexorável e finito de potencialidades latentes as quais culminariam em uma sociedade evoluída. A segunda, nomeada **cíclica**, coteja a ideia de recorrências, de oscilações que conduziriam a sociedade a um eterno retorno a situações e conjunturas sociais já vivenciadas.

Em ambas, a intencionalidade do processo de mudança não está sob o controle absoluto dos indivíduos. Em outras palavras, em nenhum dos dois entendimentos acima citados, a sociedade mudaria por força exclusiva dos agentes sociais. No entanto, a ação dos movimentos sociais e das ações políticas não é considerada nula; admite-se que os variados atores sociais interfiram no curso dos acontecimentos, muito embora os resultados de suas ações não se manifestem exatamente conforme planejado.

2. A filosofia pós-estruturalista procura desfazer pares de normalidade-anormalidade; padrão-desvio, desta forma, colabora no processo de problematização e desnaturalização de conceitos, assim, questiona o monopólio do saber científico sobre as outras formas de saber, assume que a verdade é uma produção discursiva contingente e pertinente às relações de poder que se estabelecem na sociedade. Os estudos pós-críticos em educação se beneficiam do pensamento pós-estruturalista para pensar a educação como uma ferramenta social cuja ação deve se projetar sobre todas as formas de desigualdade, seja social, de gênero, étnica, etária, regional etc..

Em relação à perspectiva direcional da mudança social, ressalte-se que a teorização acerca desta noção se forma em um ambiente de intensas transformações sociais as quais se subscrevem como parte do processo de construção da modernidade industrial e do esvaecimento do mundo feudal na Europa. Assim, os pensadores preocupados com este processo de transformação se devotaram a dois problemas: o primeiro se traduz na tentativa de compreender como a sociedade teria alcançado a modernidade industrial; o segundo se refere à constatação dos conflitos pertinentes ao modelo social formatado sob a égide do capitalismo industrial (VIANA, 2006). No primeiro grupo, inserem-se nomes como Auguste Comte, Herbert Spencer e Emile Durkheim, os quais buscaram compreender a mudança da sociedade sob a perspectiva do evolucionismo. O segundo se constitui a partir do legado teórico e político reunido no campo do materialismo dialético.

Na concepção evolucionista sobre a mudança social, há uma analogia entre a sociedade e um organismo visto como uma unidade funcional formada por partes singulares e responsáveis por atividades específicas, porém completamente integradas e solidárias entre si. Nesta percepção, também há a noção de um tempo linear durante o qual as sociedades se transformam no despertar de potencialidades latentes. Neste escopo, as forças propulsoras das mudanças situam-se na própria sociedade e desabrocham espontaneamente, isto é, de forma não intencional, como se fossem parte de um processo de desenvolvimento natural, necessário, previsível e ordenado rumo aos estágios mais avançados. Os estudos sobre a mudança social assim caracterizada trabalham com a possibilidade teórica de compreensão do processo em sua totalidade, isto porque a evolução é vista como uma sucessão lógica de etapas pelas quais todos os grupos sociais irão passar rumo ao seu aperfeiçoamento máximo, compreendido dentro desta esfera em sinóníma com a modernidade industrial. No âmbito das teorias evolucionistas, portanto, mudança é evolução, evolução é progresso e o ponto culminante desta trajetória é o alcance da modernidade industrial tal qual sucedeu com os países desenvolvidos do mundo ocidental (JOHNSON, 1997).³

Em resumo, no entendimento evolucionista, havendo um tipo adequado de povo – secular, urbano, disciplinado, instruído – se processaria, espontaneamente, a transformação social direcionada para o alcance do que se considerava o seu auge: a modernidade industrial tal qual ocorrera nos países capitalistas desenvolvidos do ocidente.

3. Note-se que o desenrolar da história no continente europeu serviu, no âmbito da teoria evolucionista, como parâmetro de mensuração de desenvolvimento social, sendo, desta forma, os países capitalistas europeus os representantes do auge do processo de desenvolvimento, enquanto todos os demais seriam postulantes à mesma trajetória.

No entanto, paralelamente ao desenvolvimento do pensamento evolucionista sobre a mudança social, consolida-se o campo interpretativo do materialismo dialético, o qual, segundo Sztompka (2005), também presta tributo a um entendimento direcional da mudança social por aventar um caráter finalístico para o curso da história, divergindo em relação aos evolucionistas ao apresentar a sociedade moderna capitalista como uma etapa que antecede um momento de maior aperfeiçoamento social: o comunismo.

Este pensamento é oriundo da obra de Karl Marx (1818-1883) e de Friedrich Engels (1820-1895), os quais se dedicaram a compreender as relações de trabalho no capitalismo e a maneira como a concentração de riqueza e o empobrecimento dos trabalhadores criam uma sociedade cindida pelo antagonismo pertinente ao conflito entre aqueles que detêm a posse dos meios de produção em contraposição àqueles cuja sobrevivência só seria possível mediante a venda de sua força de trabalho. Desenha-se, desta maneira, uma relação de exploração, a qual é a responsável por fazer transparecer a contradição capital-trabalho, cerne da teoria marxista sobre a mudança social (QUINTANEIRO, 2009).

Nesta perspectiva teórica, as forças de produção poderiam sofrer mudanças – sobretudo técnicas – que interfeririam no pacto colaborativo entre forças e relações de produção. Assim, membros da sociedade associados ao antigo regime de relações de produção seriam substituídos por novos membros, os quais estariam aptos ao desenvolvimento das novas relações de produção. Este processo gera conflitos e é compreendido por Marx como um período revolucionário (ABBAGNANO, 2014).

O materialismo dialético, portanto, consolida-se como uma teoria da mudança social que prevê a criação de sínteses estabelecidas a partir das tensões que se formam no âmbito das contradições intrínsecas ao modo de produzir e organizar as relações de trabalho no capitalismo (JOHNSON, 1997).

Embora o materialismo dialético se assemelhe ao evolucionismo no sentido de considerar a mudança social como um processo direcional e inevitável a ser vivenciado por todas as sociedades, ele contribuiu para trazer o debate sobre a possibilidade de uma mudança na qual haja, pelo menos em parte, maior protagonismo popular e contribuiu ainda para tensionar e visibilizar as injustiças sociais ligadas ao capitalismo.

Por outro lado, materialismo dialético e evolucionismo se assemelham quando defendem a existência de um caminho único e pré-determinado a ser trilhado pelas sociedades. Neste entendimento, ambas se apresentam como metanarrativas, ou seja, como explicações universalizantes e racionais que procuram compreender a sociedade e pressupõe antever o rumo dos eventos. Ao mesmo

tempo, as duas perspectivas tomam os acontecimentos europeus ocorridos no transcorrer da consolidação da modernidade industrial como paradigma de compreensão válido aos mais variados grupos sociais existentes no mundo (SZTOMPKA, 2005). Evidentemente, estas formas de análise social influenciaram pensadores ao redor do mundo e, assim, difundiram-se esforços acadêmicos e políticos empreendidos por países em suposto atraso na direção de emular as condições sociais, políticas e econômicas vivenciadas pelos países considerados desenvolvidos (VILLAS BÔAS, 2006).

No início do século XX, com menor destaque do que o pensamento direcional sobre a mudança social, foi desenvolvida uma forma diferente de analisar as transformações sociais. Marcados pelo pessimismo próprio do período em ocorreram as duas grandes guerras mundiais, vários pensadores se lançaram no questionamento da ideia de progresso inexorável, de aperfeiçoamento contínuo da sociedade e, assim, passaram a aventar a possibilidade de oscilações e recorrências no curso da história. Estes são agrupados como aqueles que entendem a mudança social como um movimento cíclico que comporta retrocessos seguidos por avanços e novos retrocessos (SZTOMPKA, 2005). Neste campo, Oswald Spengler (1880-1936) desenvolve uma análise em que as sociedades seriam entes cuja existência teria um começo, um auge e um fim. Nomeando-as como civilizações, afirma que cada sociedade, antes de seu declínio e desaparecimento, produziria um legado a ser incorporado por novas civilizações. Pitirim Sorokim (1889-1968), por sua vez, aponta as manifestações culturais do início do século XX como sinais da decadência do mundo ocidental (SZTOMPKA, 2005).

Por fim, todas as teorias aqui estudadas apresentam modelos interpretativos que transfiguram a mudança social como um processo universalista, isto é, compreendido em uma escala macrossociológica. Em paralelo, todas têm em comum o fato de terem sido inspiradas em acontecimentos europeus e terem sido tomadas como parâmetros para o resto do mundo, sobretudo por expressarem um caráter racional, isto é, foram formuladas sob a chancela do pensamento científico que lhes concedeu o atributo de verdade. Desta maneira, perpetuaram-se como balizas para pensadores que se voltavam aos problemas de seus grupos sociais. Tais teorias, portanto, apoiam-se na credibilidade que a ciência lhes confere para arrogar a si a prerrogativa do deslindamento da complexidade social de modo a torná-la compreensível, controlável e previsível.

A discussão sobre a mudança social se fez como uma reflexão acerca da sociedade moderna, organizada sob a forma de um Estado-nação o qual se caracteriza pela formalização das relações entre governantes e governados a partir da ideia de cidadania. Nesta acepção, o indivíduo membro da sociedade se tornaria detentor de direitos e deveres no âmbito da sua relação com o Estado e com os demais membros da sociedade (GIDDENS, 2012). Assim, o debate sobre a mudança social implica o ente cidadão como agente e alvo das transformações sociais, à medida que caberia ao cidadão e ao Estado atuarem mediante prerrogativas oportunamente cedidas em função do lugar ocupado por estes entes no pacto de formação da sociedade moderna. Entretanto, as diferentes perspectivas sobre a maneira como a sociedade se modifica se projetam sobre o que é esperado dos indivíduos. Em outras palavras, para cada paradigma de sociedade se estabelece um arquétipo de cidadão ideal. A educação, neste contexto, destaca-se como um dos instrumentos colocados em ação para que se formem os cidadãos adequados a cada modelo de mudança social, fato que podemos observar na análise das teorias do currículo.

Segundo Silva (2007), a noção de currículo desponta nos anos 1920, nos EUA como uma tentativa de criar um método por meio do qual fosse possível racionalizar resultados educacionais. Nesta concepção e, a partir dessa demanda, a educação se materializa como um processo de moldagem que deveria ocorrer de maneira eficaz, calcada em pressupostos científicos que permitissem alcançar metas específicas. Este modelo, denominado “tradicional”, buscou, segundo crítica realizada por Michael Apple (2006), incutir determinados valores nas massas e, desta forma, criar uma cosmovisão, um entendimento de mundo que se afina com um modelo de sociedade em que as pessoas, em posse de suas capacidades e graças à segurança e igualdade pertinentes ao pacto de formação do Estado, cooperam, trabalham e prosperam, o que resulta na evolução do conjunto da sociedade. Neste contexto, a educação teria como função formar um cidadão disciplinado, capaz de cumprir seus deveres e de obedecer à ordem e estima-la junto aos valores cívicos. Este projeto associa-se ao modelo evolucionista da mudança social, segundo o qual seria preciso haver uma sociedade formada por pessoas racionais, urbanas, ordeiras, seculares e voltadas ao trabalho as quais, assim formatadas, colaborariam – mediante a ordem, a liberdade e a igualdade garantidos pelo Estado – para o seu progresso pessoal e, por consequência, nacional.

No entanto, a tríade formada pelo pensamento evolucionista, o currículo tradicional e a ideia da existência de um cidadão livre e racional encontrou crítica e oposição entre pensadores influenciados pelo materialismo dialético. Eles demonstram que a noção de cidadania e os ideais de igualdade e liberdade que ela comporta, terminariam por sublimar o caráter assimétrico das relações entre trabalhadores e proprietários, isto é, a desigualdade pertinente ao modo capitalista de produção se eclipsaria sob a legalidade que institui o Estado e cria a noção de igualdade entre os entes sociais. Assim, de maneira a formular objeções à tese da igualdade entre cidadãos, denuncia-se, a partir de uma análise marxista, a seletividade de absorção das demandas sociais por parte do Estado, afirmando-se que este estaria predominantemente voltado aos interesses dos proprietários em detrimento dos trabalhadores. Neste sentido, o Estado moderno, teria legitimado a divisão social do trabalho e, concomitantemente, ocultado, sob a legalidade das relações trabalhistas, a parcela não paga ao operário sob a forma de mais-valia (SADER, 2014).

Neste entendimento, a Educação não poderia se prestar a tornar perene a fé no Estado, no civismo e na concepção liberal de cidadania e sociedade. Demanda-se, a partir do questionamento deste modelo de sociedade, que a Educação se volte a produzir cidadãos críticos e prontos para questionar a ordem social, tendo em vista a produção de mudanças. Neste âmbito, Tomaz Tadeu da Silva (2007) propõe analisar o legado marxista na educação como parte das teorias críticas do currículo, as quais se consubstanciaram no ambiente contestatório dos anos 1960/70 para colocar em questão os pressupostos das teorias tradicionais, contribuindo para questionar o caráter neutro, científico e racional da educação.

A aceção crítica do currículo se molda no campo da desconfiança, do questionamento e da desnaturalização, promovendo a crítica social, a observação das injustiças e a denúncia das desigualdades. Busca, por conseguinte, apresentar as fissuras existentes no pacto de formação da democracia liberal e entende como estratégica a conscientização da população, sobretudo em relação aos diferentes papéis exercidos por cada um dos cidadãos no âmbito de uma sociedade entendida sob a ótica da luta de classes. Ao mesmo tempo, denuncia o modelo tradicional de educação como um instrumento de manutenção de privilégios, à medida que se presta a propagar um modelo cultural hegemônico forjado nos valores burgueses ocidentais. Assim, demonstra que o currículo escolar é resultado de uma seletividade artificial e ideológica de informações e, portanto, demanda sua transformação de maneira a possibilitar uma leitura crítica da realidade social, a partir da qual se formariam cidadãos cientes de sua condição e engajados na superação dos conflitos sociais.

MUDANÇA SOCIAL, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ATRAVESSAMENTOS PÓS-CRÍTICOS E PÓS-ESTRUTURALISTAS

Os pensamentos sobre mudança social, cidadania e currículo apresentados até este momento convergem ao se apresentarem como teorias racionais e científicas voltadas ao entendimento do mundo. Desta forma, apoiam-se na possibilidade de desvendamento da complexidade social, tendo por objetivo torná-la apreensível, previsível e controlável. No entanto, se atravessarmos estes pontos de vista com as contribuições prestadas pelos estudos pós-estruturalistas e pós-críticos, teremos a oportunidade de reavaliar e problematizar paradigmas sociais até então naturalizados.

De início, é pertinente que se questione a noção de ‘teoria’. Este termo, amplamente difundido no mundo acadêmico e no senso comum, unge os discursos expressados sob a chancela do que conhecemos como ciência de uma conotação de neutralidade, objetividade e verdade. Sua emanção faz parecer que certos enunciados, certos entendimentos sempre existiram em um plano metafísico, aguardando por seu descobrimento. No âmbito social, portanto, quando se admite que o que conhecemos como teoria é o fruto imaculado do esforço do método científico cujo engenho é capaz de desvelar verdades, ocultam-se as relações de poder que se estabelecem de modo que essas ‘teorias’ emergem. A este respeito, o campo pós-crítico nos propõe como horizonte de análise a premissa de que teorias são discursos (SILVA, 2007) cujo acontecimento ocorre mediante a interdição de temas, a aquisição de permissões e procedimentos que terminam por controlar e determinar o que se produz como verdade (FOUCAULT, 2013). Assim, o que se aceita como a teoria sobre a mudança social, o currículo ou sobre modelos de cidadania, antes de serem produtos da formulação neutra e racional da ciência, são parte de redes de poder e de saber que se articulam e, assim, produzem fatos e sujeitos contingentes. Desta forma, no lugar de aceitar a existência pura e natural de ideias sobre como seria uma sociedade transformada e de como seriam os cidadãos e a educação a eles destinada, propomos analisar as relações que se estabelecem e que produzem consensos sobre estes fenômenos (VEYNE, 1998).

Outro aspecto relevante a ser questionado e problematizado é a onipresença da figura do ‘ser racional’ como agente das transformações sociais e membro eleito de uma hipotética sociedade ideal. Forjado no pensamento liberal, este arquétipo de indivíduo seria, como descrito anteriormente, alguém ilustrado, educado, coerente, capaz de negociar com seus pares e, por meio do consenso, agir de maneira orientada para o progresso social. Em adição, no escopo da

crítica marxista ao pensamento liberal, este indivíduo pode se consubstanciar no ser crítico e ativo que irá desvelar injustiças sociais e trabalhar coletivamente para a superação dos antagonismos de classe. Nos dois casos, o processo educativo se colocaria de maneira central para munir as pessoas dos conhecimentos e habilidades necessárias para que se tornem úteis aos propósitos destes modelos interpretativos de sociedade.

No entanto, a centralidade do que se chama de racionalidade – como mola propulsora da mudança social – configura-se como aliada da necessidade de controle e ordenação do mundo a partir de uma determinada lógica a qual promete libertar a humanidade da angústia de estar à mercê das forças da natureza e solucionar problemas sociais como a desigualdade. Todavia, ao mesmo tempo, a eleição de um tipo específico de lógica permite a consolidação de uma cosmovisão em que a ciência moderna prescinde os conhecimentos tradicionais; em que a máquina substitui a natureza; em que a razão sobrepuja a emoção; em que o trabalho é condição para a fruição da vida. Nesta cosmovisão, o que importa é a ordem que resulta da atuação dos seres que agem balizados pelo que se convencionou racionalidade, para evitar a instalação do caos. Contudo, a despeito do incessante esforço ordenador, racionalizador e classificatório empreendido pela sociedade, não cessam de surgir situações e formas de existências não previstas, inclassificáveis e absolutamente refratárias ao enquadramento as quais são relegadas ao patamar da anormalidade e se tornam a imagem do medo, da ameaça, do caos, isto é, daquilo que precisa ser corrigido e evitado (BAUMAN, 1999).

Paralelamente, o binômio “racionalidade-ordem” se consolida em associação com a noção de continuidade, de linearidade e de causalidade, neste entendimento, fatos e/ou objetos muito distantes entre si poderiam ser explicados como elos de uma única corrente (NICOLESCU, 1999). A ideia de tempo linear constitui-se, portanto, em conjunto com a noção de ordem, de progresso, de razão, de método, como cerne do ideário sobre a mudança social no pensamento moderno, no entanto, como estabelecer um ponto de origem e um ponto final para a história? Não seria esta lógica linear do tempo articulada com a ideia de evolução constante responsável por deslocar as preocupações e ações sociais em direção a um futuro hipotético inalcançável como o horizonte?

A crítica ao suposto caráter finalístico da evolução social apoia-se no pressuposto de que a história é uma narrativa, um acontecimento discursivo. Isto não quer dizer que a história seja uma retórica absolutamente controlada pelos interesses daqueles que detêm o monopólio da sua interpretação, mas quer dizer que, além daquilo que ela produz como verdade, há uma série de outras informações cuja existência foi omitida. Desta maneira, os fatos que temos

como parte de nossa história estão ligados a um sem-número de outros cuja existência nos escapa. Assim, há de se considerar omissões e exclusões realizadas no processo de formulação dos sistemas de verdades sobre o passado histórico, donde se abre espaço para o questionamento do caráter supostamente totalitário, neutro e coerente dos fatos apresentados. A este respeito, Foucault (2005) ressalta que as coletâneas de obras, fatos e acontecimentos são arbitrárias à medida que expressam o resultado das disputas que se estabeleceram naquele campo discursivo.

Em uma aceção não linear e direcional do tempo, os fatos, os eventos, as narrativas históricas, os acontecimentos discursivos surgem no âmago de relações, portanto, não permanecem como elos de uma corrente, mas sim se colocando ao lado novas irrupções, inserindo-se como parte de antigos conceitos e conhecimentos, isto é, formando um amálgama cujos efeitos se fazem perceber em todas as dimensões do tempo. Desta maneira, acontecimentos discursivos contemporâneos revisitam e reformulam o passado. Da mesma forma, noções elaboradas no passado são parte de noções recém-elaboradas. Logo, no lugar de uma linha na qual cada acontecimento ocupa uma posição singular, durante um tempo determinado, a concepção não linear e não direcional do tempo se demonstra fluida, incontrolável, inassimilável em sua totalidade. Nela, os eventos não se encadeiam de forma causal, isto é, de modo que o passado tenha causado o presente e o presente se torne o causador do futuro; ao contrário disso, há inter-relação recíproca e constante entre todos os instantes do tempo (WILLIANS, 2013).

Este entendimento do tempo sob a concepção de contestação de sua linearidade coloca em questão a possibilidade de planejamento do futuro e da preparação educacional de indivíduos úteis a este fim. Defende-se, por conseguinte, que os tempos que se seguirão ao presente estarão sempre atravessados por novas e imprevisíveis relações. Nestas relações futuras, novos objetos se produzirão e novas necessidades surgirão. Isto não quer dizer, entretanto, que o que se faz hoje não ressoe no amanhã, tampouco, poder-se-ia afirmar a possibilidade de controlar o amanhã por meio do hoje (VEYNE, 1998).

A partir desses entendimentos, vislumbra-se a potência da observação crítica do cotidiano não no sentido de procurar por verdades ocultas ou de fundar novas normas universais, mas no sentido de trazer à consciência o emaranhado de relações de poder que formam o tecido social. Para isso, é preciso colocar em questão os atuais modos de agir, de pensar. É necessário e estratégico não perder a perspectiva da realidade como emanção de um discurso que não determina os indivíduos, nem é determinado por eles. Portanto, no lugar de criar o futuro, como pressupõe o pensamento moderno sobre a mudança

social e a ideia de educação para a cidadania, o pensamento pós-crítico propõe problematizar cotidianamente o que está normalizado, colocar em questão o que é tido como verdade, rever modos de ser e agir (CALOMENI, 2011).

Diante disso, ressaltamos a importância de se pensar o indivíduo como um sujeito que não existe a priori da sociedade, pensado como alguém que se constitui enredado por relações sociais dinâmicas, como produto e produtor de jogos de poder e verdade cuja articulação cria, à maneira de um caleidoscópio, novos e constantes significados para a existência. O sujeito membro da sociedade, portanto, não é unitário, não é completamente livre, tampouco se encontra em estágio de completa e permanente dominação (DEACON & PARKER, 2011). Eles estariam em constante processo de perfazimento, dissolvidos em seu contexto, sem serem determinados, nem determinadores absolutos (REVEL, 2005).

O sujeito, portanto, não age em total autonomia. Não é o senhor das circunstâncias, não cria seu destino, tampouco está sujeito a uma sina inexorável, não sendo, assim, produtor exclusivo da história nem vítima indefesa das circunstâncias. Neste sentido, suas necessidades não são completamente previsíveis, o que torna frágil a ideia de estabelecer um rol de direitos e deveres pertinentes à categoria universal de cidadão, assim como se torna questionável a ideia de criação de um modelo fixo e universal de educação que tenha por princípio sujeitar as diversas formas de existência em nome da criação de um tipo de ser que seja útil a um modelo hipotético de sociedade, sobretudo porque, como indicado, os acontecimentos sociais extrapolam as possibilidades de compreensão, previsão e enquadramento elaboradas pelo conhecimento.

Em paralelo, a ideia de controle da realidade pelo ser racional e de criação de um futuro enquadrado nas expectativas de mudança social também pode ser problematizada a partir dos pensamentos de Foucault sobre o poder, tendo em vista que, quando se supõe uma articulação social, objetivando a transformação da sociedade ou de aspectos dela, supõe-se também a existência de algum tipo de poder que subsidie a ação dos indivíduos. No entanto, segundo a concepção foucaultiana, o poder não tem uma existência natural, concreta, essencial, universal e imutável. Não há “o” poder; há práticas, relações, interações que perpassam a sociedade de maneira constante, porém sempre contingentes. Significa dizer que não há um poder inabalável e atemporal que possa ser disputado, conquistado e controlado por um grupo em detrimento de outros. O poder se configura como um vasto tecido composto por todas as relações sociais que atravessam diferentes tempos e espaços, de modo que não há indivíduo desprovido de poder, não há posse absoluta de poder, não há centro e periferia nas relações de poder (MACHADO, 2013). Assim, pen-

sar na promoção de mudanças sociais provocadas pelos cidadãos envolve ter em mente a não existência de um poder total, o que implica a não existência de um poder nulo. Sob esta perspectiva, pensar a mudança social promovida pelos agentes da sociedade corresponde a acatar a impossibilidade do poder total de transformação e, ao mesmo tempo, a impossibilidade da absoluta não interferência no rumo dos acontecimentos. Diante disso, como agir? Foucault assinala que sempre há espaços para resistência, que sempre há brechas por onde se pode operar mudanças, não necessariamente mudanças em nível macro, mas também em nível micro (BRANCO, 2011).

Explorar ações em nível micro significa abandonar as metanarrativas e questionar a ótica totalizadora que defende que as mudanças sociais devam ocorrer de maneira universal e idêntica, mesmo diante da diversidade de arranjos sociais e necessidades apresentados ao redor do mundo e ao longo do tempo.

No escopo do pensamento pós-crítico, considera-se a potência contida na eliminação das hierarquias entre as lutas e na dissolução dos limites criados pelas ideologias (WILLIAMS, 2013), os quais dotariam de maior visibilidade demandas que, por muito tempo, estiveram ofuscadas pela questão econômica – seja na perspectiva da modernização ou da luta de classes. Deste modo, colocam-se no campo de interesse a questão do gênero, da sexualidade, da etnicidade, das pautas referentes a diferentes grupos étnicos, das questões ligadas ao multiculturalismo, entre muitas outras que poderão ser plotadas no mapa – sempre em aberto – do terreno das disputas (PARAÍSO, 2012).

A diversidade de pautas, portanto, alinha-se à ideia de explorar as microescalas, tendo em vista a impossibilidade de controle absoluto do devir. Neste sentido, em vez de buscar “a” mudança social, é preciso estar atento para as diáclases que dão acesso às oportunidades que se engendram de forma contingente e, nestas conjunturas, agir de modo a promover variados tipos de mudança na sociedade. Contudo, para perceber estas brechas e definir modos de ação, é imprescindível que se adote uma atitude que possibilite uma análise constante do cotidiano. Também requer o desvendamento das condições que convergiram a ponto naturalizar comportamentos, de normatizar a vida, de promover práticas de sujeição (SEIXAS, 2011). Para tanto, é necessário, inclusive, questionar a noção moderna de cidadania, já que ela termina por criar um entendimento de que o poder político se exerce dos cidadãos em direção ao Estado e do Estado em direção aos cidadãos, como em um modelo linear e bidirecional sustentado pela necessidade do estabelecimento de uma hierarquia entre estas duas categorias. Ao mesmo tempo, convém repensar o papel da educação, sobretudo ao que se refere à criação de um currículo adequado a formação para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da educação, a defesa da formação para a cidadania assume a existência de uma cidadania pré-formatada, universal e atemporal conquistada mediante a assimilação de um rol de intenções prescritas sob a forma de um currículo. Entretanto, como destacado ao longo deste texto, o currículo não se apresenta como um produto neutro do engenho científico voltado à evolução social, tampouco como o instrumento messiânico da libertação, mas como um espaço de disputa constante onde se colocam em ação formações discursivas que criam sujeitos e jogos de verdade (SILVA, 2010). A potência de desconstruir o currículo como expressão de uma verdade natural é a abertura para oportunidades de criação, de subversão de determinadas visões de mundo que criam normalizações, que criam a diferença. Portanto, é uma possibilidade de intervenção política em um mundo que não se constitui como um depósito de conteúdos fixos, essenciais e naturais.

O currículo pós-crítico se associa a múltiplas dimensões do social para defender a diversidade e a não hierarquização das culturas, isto tendo em vista o entendimento de que a existência do diferente, do anormal, do irracional e do atrasado nada mais é do que o produto de um discurso que cria todas essas diferenças. Deste modo, alinha-se aos esforços pós-colonialistas quando reivindica a inclusão das manifestações culturais e sociais de grupos que foram marginalizados pela tradição europeia. Em adição, preocupa-se com as relações de gênero e com a desconstrução da ideia de essência e fixidez das identidades da mesma maneira em que nas questões étnico-raciais preconiza a elucidação das relações de poder que se serviram da suposta neutralidade do biológico para atribuir a determinados grupos de seres humanos a identidade da submissão. Em complemento, questiona a racionalidade moderna a partir dos passivos moldados no interior das empresas capitalistas e das grandes estruturas governamentais burocráticas, assim, põe em questão a noção de progresso e a centralidade de um arquétipo de ser racional no processo de ação social (SILVA, 2007).

Em síntese, propõe-se pensar em que medida uma educação e um currículo estruturado em torno da normalização da conduta, da naturalização de relações sociais e da aniquilação da diversidade produz sujeitos capazes de agir eticamente e posicionarem-se em uma sociedade fluida e contingente. Neste ponto, o campo teórico em que este trabalho se situa aponta para possibilidade de pensarmos uma estética da existência em que se valorize o encontro con-

sigo e com o outro, tendo em vista o fato de as relações cotidianas exigirem concessões, negociações e arguições (LEITE, 2010).

Por fim, sugerimos como pista a perseguição de modos de luta e rebeldia que permitam a indignação sem que se eleja “o” mal; que permitam insurgências que não se desenvolvam capturadas a totalitarismos; que se valham das brechas e oportunidades apresentadas de modo conveniente àqueles cuja vida é precária. Em suma, espreitamos e desejamos elaborar uma existência cujo destino não descreva uma caminhada aprisionada no início-meio-fim das trajetórias lineares cujo ponto de chegada é paradoxalmente fixo, visível e inalcançável. Ao contrário, propomos construir uma caminhada em que o caminhante se permita provisório nas paisagens pelas quais transita e em que a vastidão do que se vê não seja motivo de angústia, estímulo para eliminação de possibilidades e criação de classificações, mas sim que sejam possibilidades a serem contempladas e passeadas com o vagar dos andarilhos que reinventam suas jornadas de modo aberto às contingências, tendo em vista que, como nos alertou Caetano Veloso, “tudo é perigoso, tudo é divino, maravilhoso”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRANCO, G. C. Os nexos entre subjetividade e política. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALOMENI, T. C. B. A Intempestividade da filosofia: a tarefa filosófica de pensar o presente. In: RESENDE, H. **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 153-170.

DEACON, R & PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 97-110.

FOUCAULT, M. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. In: MOTTA, M. B. (org.). **Arqueologia das Ciências e His-**

tória dos Sistemas de Pensamento. [Ditos e Escritos vol. 2] Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005. 2ªEd. p. 82-118.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GIDDENS, A. **Sociologia.** 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

JOHNSON, A. **Dicionário de Sociologia:** guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LEITE, Lidiane; ARAGAO, Elizabeth Maria Andrade. O exercício ético na constituição do sujeito político como cidadão. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 543-556, Dez. 2010. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000900007&lng=en&nr-m=iso. Acesso 22. ago. 2015.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 27 ed. São Paulo: Graal, 2013. p. 7-34.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. & PARAÍSO, M. A (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

QUINTANEIRO, T. et. al. **Um toque de clássicos:** Marx, Durkheim e Weber. 2ªed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

SADER, E. **Estado e política em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2014.

SEIXAS, R. L. R. Uma ontologia crítica da racionalidade política na atualidade. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Foucault: filosofia e política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 333-347.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 1ª ed. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SZTOMPKA, P. **A Sociologia da Mudança Social.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2005.

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In: **Como se escreve a história**. 4ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 239-285.

VIANA, N. **Introdução à Sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VILLAS BÔAS, Gláucia. **Mudança provocada**: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.