

XI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES
VI COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES
I COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES

Conferência de Abertura – dia 18 de setembro de 2014

Universidade do Minho – Braga, Portugal

**Currículo na Contemporaneidade:
Internacionalização e Contextos Locais**

Alfredo Veiga-Neto *

Este texto é dedicado aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Pós-Modernidade, da UFRGS.¹

Queridas Colegas,

Queridos Colegas,

Especialmente minhas queridas amigas portuguesas e meus queridos amigos portugueses que, do lado de cá do imenso mar-oceano, sempre encurtaram as distâncias e nos receberam de modo tão carinhoso e acolhedor:

É com a maior satisfação que hoje estou aqui, para proferir a fala de abertura destes nossos já tradicionais colóquios sobre currículo: o *XI Colóquio Sobre Questões Curriculares*, o *VI Colóquio Luso-Brasileiro* e o *I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. À Comissão Organizadora —que me honrou com o convite— e a todos vocês —que agora me honram com suas presenças—, meu muitíssimo obrigado.

De novo, eis-me aqui de volta a este lugar que ocupei, naquele distante fevereiro de 2002, quando abri o *V Colóquio Sobre Questões Curriculares* e o *I Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares*. Doze anos depois, me ponho a olhar para trás e me dou conta do quanto todos nós devemos aos idealizadores das aproximações entre os curriculistas portugueses e brasileiros. Tenho a forte esperança de que, a partir de agora, com a inclusão dos colegas e das colegas africanas, não só estreitaremos ainda mais nossos laços acadêmicos e pessoais como, também, reforçaremos nossas investigações lusófonas no campo dos Estudos de Currículo. Assim, tomo a liberdade para, em meu nome e certamente em nome

¹ O GEPCPs/UFRGS foi criado no ano de 2001. Atualmente (2014), integram o Grupo: Alfredo Veiga-Neto, Antônio Luís de Moraes, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, Débora Duarte Freitas, Dora Lília Marín-Díaz, Gustavo da Silva Kern, Isabela Dutra C. Silva, Jairo Antonio da Cruz, José Luiz Straub, Kamila Lockmann, Maria Isabel E. Bujes, Maria Renata Mota, Maura Corcini Lopes, Rodrigo de Oliveira Azevedo, Roseli Belmonte Machado, Tatiana Luiza Rech, Karla S. Saraiva e Viviane Klaus.

da Comissão Organizadora e dos demais participantes históricos deste evento, saudar os colegas e as colegas que vieram das terras dalém Mediterrâneo.

*

Além desses agradecimentos, exponho-me a uma confissão. Desde que comecei a me preparar para este momento, fui tomado por duas sensações antagônicas. Por um lado, me senti —e ainda estou a me sentir...— bastante apreensivo e quase arrependido. Afinal, é um imenso desafio dirigir-me a tantas e tantas pessoas do mais alto destaque internacional no campo dos Estudos de Currículo. Por outro lado, me senti —e ainda me sinto...— lisonjeado e nada arrependido. Afinal, é um privilégio estar neste evento e falar um pouco sobre o trabalho que, há vários anos, desenvolvo com meu grupo de pesquisa, no Brasil: o GEPCPós — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Pós-Modernidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Numa (digamos) feliz coincidência, o tema-guia destes Colóquios que ora iniciam confunde-se com os interesses de pesquisa daquele grupo; vários mestrados e doutorados ali realizados estiveram relacionados, direta ou indiretamente, com questões relativas às articulações entre o currículo, a globalização, as contextualizações locais, o neoliberalismo, o cosmopolitismo e os novos processos de subjetivação e de governamento de si e dos outros na Contemporaneidade.

Por isso, parte do que direi aqui devo às pessoas que compõem aquele grupo; sem seus questionamentos, críticas e sugestões e sem a energia intelectual e afetiva com que aquelas pessoas me alimentam, eu não estaria aqui e até mesmo já teria “jogado a toalha” há muito tempo... Ou, como se diz do lado de cá do Mar Oceano, “teria deitado a toalha ao chão”. Por isso, a elas dedico este texto.

Mas ainda que antagônicas, as duas sensações que me atormentaram durante as últimas semanas acabaram por se revelarem complementares. Elas se combinaram e, da combinação entre ambas, consegui obter a coragem para falar para vocês e com vocês.

*

Feitos estes agradecimentos e esta quase confissão sobre minhas inseguranças e alegrias, vamos ao núcleo desta fala. Nos próximos minutos —e eu prometo que não serão muitos...—, ocupar-me-ei centralmente com uma problemática que, em termos gerais, não é nova, mas que considero da maior importância e atualidade no campo dos Estudos de Currículo. A saber e em termos gerais, a absoluta necessidade de, ao falarmos sobre currículo, sempre nos situarmos nos cenários sociais em que o campo está imerso e a partir dos quais tudo o que é pensado, dito e feito adquire determinados sentidos e produz determinados resultados. Em termos específicos, é no horizonte dos cenários sociais que coloco a tensão entre a *internacionalização* e os *contextos locais*, uma tensão que estará no centro desta minha fala. As ressonâncias entre o currículo e tal tensão são bem conhecidas por todos nós; se volto a elas é porque acho que vale a pena abordá-las um pouco mais.

Neste ponto, mesmo que desnecessário para todos nós, cabe um comentário geral acerca da importância social do currículo, uma importância que transborda completamente da instituição escola. Como já insisti por ocasião da abertura do V

Colóquio Sobre Questões Curriculares e do I Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares, em 2002,

o currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações do espaço e do tempo que aconteceram na passagem do mundo medieval para a Modernidade. (Veiga-Neto, 2007).

Mais de uma década depois, volto a reforçar: como todos sabemos, o currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida apenas à epistemologia tradicional. Agora vou um pouco adiante para dizer que o currículo também não deve ser pensado numa dimensão restrita a qualquer ideologia, seja ela de matriz política e econômica, seja ela de matriz cultural ou filosófica. Ele deve ser pensado a partir de complexas miradas sobre o social; miradas ao mesmo tempo panorâmicas e focais, abrangentes e específicas, disciplinares e transdisciplinares, macroscópicas e microscópicas.

E insisto mais: ao longo da Modernidade, o currículo funcionou como máquina disciplinar e, portanto, como máquina espaço-temporal a formar e a formatar indivíduos disciplinares —mas não necessariamente disciplinados, é claro. Como nos mostrou Michel Foucault, a disciplina aplicada no eixo do corpo traz, como resultado, a criação de corpos dóceis e, em consequência, almas dóceis, sujeitos dóceis. Como eu tenho argumentado, no eixo dos saberes a disciplina produz o mesmo efeito. A partir da articulação entre os dois eixos —o eixo do corpo e o eixo dos saberes—, o currículo foi decisivo para a invenção, disseminação e consolidação de um tipo de individualidade muito específica e conhecida como “o sujeito moderno” —um indivíduo dócil, reflexivo e pretensamente autônomo.

Na Contemporaneidade, o currículo continua a ter um papel decisivo na individuação. Mas agora ele opera não tanto pela via do poder disciplinar, mas por dispositivos de controle, normatização e normalização. Portanto, o currículo continua envolvido no engendramento, difusão e legitimação de um novo tipo de sociedade, agora povoada por novas subjetividades cada vez mais flexíveis, líquidas, voláteis, inacabadas, cosmopolitas e performativas.

Os sujeitos dóceis estão dando lugar aos sujeitos flexíveis. É claro que não se deve pensar em substituições totais e descontínuas de um tipo pelo outro; tampouco se deve pensar em uma separação estanque entre docilidade e flexibilidade. Cada um de nós combina —e cada um que passa hoje pela escola aprende a combinar— de distintos modos e com ênfases diferentes, a docilidade com a flexibilidade. Entre uma e outra, trata-se sempre de diferenças de ênfases.

A preocupação no sentido de pensar as questões curriculares atreladas aos cenários sociais constitui-se num truísmo. Há muito tempo, muitos, muitíssimos de nós aqui presentes —e, talvez, até mesmo todos nós— temos trabalhado com um olho no currículo e o outro no social.

Aliás, as diferentes histórias do Currículo —feitas nas mais diferentes perspectivas epistemológicas, que vão das historiografias tradicionais e críticas às histórias genealógicas de inspiração foucaultiana— têm apontado no mesmo sentido: a radical inseparabilidade entre as práticas curriculares e a constituição social da Modernidade. Pergunto se é preciso lembrar, por exemplo, o quanto a Teoria Educacional Crítica ocupou-se com as articulações entre o currículo e o mundo social? E mais: alguns de vocês aqui presentes conhecem meu particular interesse pelo papel da maquinaria escolar e, nela, pela máquina currículo na

constituição do sujeito (moderno) como uma das condições de possibilidade da própria Modernidade.

Até aí, nada de muito novo. O que está a se constituir crescentemente, nas últimas 2 ou 3 décadas, é a emergência das novas tensões no que concerne às relações entre o geral e o particular, entre a internacionalização e os contextos locais, e suas implicações em termos curriculares.

Em suma, para seguir o mote do nosso evento que agora inicia e sem pretender ser exaustivo, centrar-me-ei em algumas questões de fundo; são questões de ordem filosófica e metodológica, que se colocam em relação ao campo dos Estudos de Currículo, frente à tensão entre o *geral* e o *particular*. Ou, se quisermos, ocupar-me-ei das relações do currículo com a crescente tensão entre o *global* e o *local*, ou, ainda, entre a *internacionalização* e os *contextos locais*. No horizonte dessas relações está a conhecida pergunta: “o planejamento e a execução curriculares devem privilegiar o universal ou o devem privilegiar o particular?”.

Não pretendo, de modo algum, ensaiar uma resposta a tal pergunta. Pretendo, tão somente, discutir alguns problemas nesse horizonte e mostrar que alguns cuidados metodológicos acabam por mostrar que, a par da real complexidade, ora esses problemas são mais aparentes do que concretos, ora eles derivam de maus usos da linguagem, ora eles se alimentam de posições aprioristas carregadas de intolerância e preconceitos.

No meu entender, tais questões de fundo têm sido frequentemente negligenciadas e pouco problematizadas, seja no campo dos Estudos de Currículo seja, num nível mais abrangente, na pesquisa educacional em geral. No Brasil, essa negligência me parece até preocupante. Mais uma vez, recorro à metáfora bachelardiana para argumentar a favor da descida aos porões do pensamento, de modo a colocar em xeque nossas certezas e compreendermos que “tudo é perigoso” (Foucault, 1995, p. 256).

Nas discussões que seguem espero não carregar demais nas tintas da Filosofia.

Alguns alertas

Para começar, um alerta metodológico de natureza semântica: ao falar em cenários sociais não me restrinjo às questões propriamente sociológicas dos agrupamentos humanos. Assim, como não restrinjo meu olhar à Epistemologia quando discuto questões curriculares, também não me restrinjo à Sociologia quando falo em cenários sociais. Tomo a expressão “cenários sociais” num sentido bastante amplo, ou seja, num sentido que abarca as mais diferentes facetas a partir das quais podemos tematizar sobre os agrupamentos humanos e agir *sobre* tais agrupamentos, agir *com* eles, *a partir* deles, *para* eles, *a favor* deles. Desse modo, quando falo em cenários sociais estou a falar em elementos culturais, econômicos, antropológicos, sociológicos, históricos, psicológicos, políticos, geográficos, pedagógicos e assim por diante. Ora é um, ora é outro elemento que é pensado com ênfase maior. Mas, a rigor, eles estão todos aí, misturados, e quando se separa um dos demais é por motivos heurísticos —um motivo sempre justificável— ou porque se colocou em ação a redução epistemológica —uma operação sempre injustificável.

Esse alerta semântico me leva a um segundo alerta, a um alerta de segundo nível; digamos que se trata, agora, de um alerta sobre o alerta anterior... Refiro-me à intenção subjacente nas minhas frequentes discussões acerca da necessidade de deixarmos claro sobre o que estamos a falar. Tenho reiteradamente insistido que nunca serão demais nossas preocupações com o significado que damos às palavras

e com o sentido que damos aos enunciados que as contêm. Em termos muito simples, a pergunta é: sobre o que se está a falar?

Assim como vale para a comunicação ordinária, tal preocupação vale também para a enunciação técnica, seja ela filosófica ou política, seja ela científica ou pedagógica. Em termos do Segundo Wittgenstein, atentos ao *sinn* e ao *bedeutung*, é preciso delimitarmos, da melhor maneira possível, os campos semânticos nos quais se situam as palavras que usamos e os enunciados que pronunciamos nos nossos discursos. Só assim aplacaremos —mas não eliminaremos— os problemas que, sendo do âmbito da linguagem, se transvestem e se mostram para nós como se fossem do âmbito dos próprios entes sobre os quais falamos ou das teorizações de que lançamos mão para descrever, compreender e explicar aqueles entes.

Tais preocupações nada têm a ver com a busca de supostos significados e sentidos verdadeiros; nem têm a ver, muito menos, com alguma tentativa de fixar o que essa ou aquela teoria considera ser o melhor conceito para uma dada situação. Ninguém aqui é polícia das palavras; ninguém aqui é guardião dos discursos; ninguém aqui partilha com os positivistas a rejeição à polissemia. O que está em jogo é, ao mesmo tempo, bem menos e bem mais do que isso. É *bem menos* porque não se pretende atingir alguma suposta totalidade ou perenidade do dito. E é *bem mais* por três motivos.

Em *primeiro lugar*, porque, na medida em que melhor se esclarece o dito, muitos mal-entendidos e muitas discordâncias teóricas e políticas se esfumam como por encanto.

Em *segundo lugar*, porque é preciso assumir o compromisso ético de nos comunicarmos o mais claramente possível com nossos leitores e interlocutores. Não tenho dúvida de que principalmente nós, professores e professoras que trabalhamos em pesquisa educacional, temos uma elevada responsabilidade ética na relação entre aquilo que produzimos e a sua disponibilização para aqueles de que nos valemos em nossas investigações e que são os principais personagens que habitam nossos trabalhos.

Em *terceiro lugar*, porque, ao assumir a incompletude, a abertura e a transitoriedade da linguagem, assume-se a possibilidade de infinitas interpretações e, por consequência, de operar constantes mudanças no entendimento sobre o mundo e de realizar transformações no *status quo*.

O primeiro alerta, o alerta semântico, tem um valor prático: ele também serve para nos darmos conta de que ao pensarmos e ao falarmos, por exemplo, sobre o currículo, devemos evitar qualquer forma de reducionismo epistemológico. Sempre que possível, os cenários sociais têm de ser abordados levando em consideração a sua complexidade.

O segundo alerta, o alerta do alerta, aquele que passa pelo caráter aberto e infinito da linguagem, tem, além do valor filosófico, também um expressivo valor político. Na medida em que, como bem nos mostrou Derrida, nunca se chega a uma única e definitiva leitura do cartão de Oxford, sempre é possível ir adiante e continuar a conversação. A história é infinita, sempre aberta. É justamente daí que vem a máxima de Richard Rorty, às vezes negligenciada nos Estudos de Currículo: “não deixar que a conversação degenere em inquérito, mas mantê-la sempre aberta para todos”. Para dizer de outro modo, nunca será demais a prática da humildade epistemológica. Nietzsche está aqui a falar para nós: “A maior inimiga da verdade não é a mentira, mas a convicção”.

Mais um alerta, o terceiro. Agora, ele é de ordem metodológica. Quando me refiro a “tensões”, assumo a possibilidade de extrair uma “energia” de um diferencial entre duas situações que tomo e tensiono como (mais ou menos) opostas. Tal energia só se mantém se não chegarmos a uma situação média ou a uma resolução dialética entre ambas as situações. Assim, o que me interessa não é tratar dialeticamente a relação entre *internacionalização* e *contextos locais*, nem, muito menos, buscar uma síntese que pudesse superar as eventuais contradições entre ambos. E que me perdoem os hegelianos —principalmente os hegelianos empedernidos—: não quero nada com a dialética. Nesse sentido, concordo inteiramente com o Papa Francisco, quando em sua recente Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* (*A alegria do Evangelho*) ele diz que

entre a globalização e a localização também se gera uma tensão. É preciso prestar atenção à dimensão global para não cair em uma mesquinha cotidianidade. Ao mesmo tempo, convém não perder de vista o que é local, que nos faz caminhar com os pés na terra. As duas coisas unidas impedem de cair em algum destes dois extremos: o primeiro, que os cidadãos vivam num universalismo abstrato e globalizante, miméticos passageiros do carro de apoio, admirando os fogos de artifício do mundo, que é de outros, com a boca aberta e aplausos programados. O outro extremo é que se transformem num museu folclórico de eremitas localistas, condenados a repetir sempre as mesmas coisas, incapazes de se deixar interpelar pelo que é diverso e de apreciar a beleza [...] fora de suas fronteiras. (Papa Francisco, 2014, p. 234)

Essa preocupação em manter a tensão entre o universal e o particular, entre o global e o local, produziu um conhecido efeito vocabular e tem uma implicação política importante.

O efeito vocabular se constituiu no neologismo *glocal*, criado há duas décadas pelo sociólogo Roland Robertson, com o significado de articular a globalização com a localização. Ligado ao *glocal*, está o slogan “pensar globalmente e agir localmente”; ele é interessante, mas nem sempre é de fácil execução. O neologismo *glocal* não está aí para resolver a tensão, mas para nos alertar para ela. Para complicar as coisas, os limites entre o local e o global variam em função dos critérios a partir dos quais cada situação é examinada. Além disso, sempre é possível tentar agir também globalmente. Aliás, o currículo pode se constituir —e, muitas vezes, tem se constituído— numa ferramenta local bastante poderosa para promover eventuais ações globais.

A implicação política, de certo modo explicitada na Exortação Apostólica que acabo de citar, está no fato de que a tensão global—local contribui para desmistificar a globalização, subtraindo-lhe tanto a glorificação quanto a execração. (Ferguson, 1992)

As consequências disso tudo para o currículo são evidentes. Cito apenas, como um bom exemplo, a no Brasil sempre polêmica questão da conveniência ou inconveniência de um currículo nacional, seja ele único ou mesmo matizado regional ou localmente. Eu e a maioria de vocês aqui presentes já nos posicionamos fortemente contra políticas curriculares universalistas, contra um currículo nacional, contra um currículo único e coisas desse tipo. No entanto, eu não considero essa uma discussão vencida. Na medida em que aquelas posições foram assumidas às vezes no calor de acirradas batalhas político-ideológicas muito bem datadas, talvez valha a pena repensá-las e colocá-las sob escrutínio, agora em novos contextos e dentro de novos cenários.

Passados alguns anos, cresce em mim a (digamos) sensação de que nunca será além da conta nos precaveremos contra os efeitos de halo, isso é, devemos evitar trazer para o interior do objeto a ser avaliado aqueles elementos que rejeitamos, mas que não são mais do que suas condições de possibilidade —tomada essa expressão no seu conhecido sentido kantiano. Avaliarmos e nos posicionarmos contra determinadas propostas simplesmente porque elas foram formuladas a partir de posições políticas e ideológicas contrárias às nossas é embarcar na tosca negação que Hegel adjetivou de “abstrata”. Cair na negação abstrata, isso é, na rejeição *in limine*, além de politicamente reacionária, não é uma operação inteligente. Não caímos, tampouco, na armadilha das convicções petrificadas. Vale lembrar a formulação nietzschiana: “A maior inimiga da verdade não é a mentira, mas a convicção”.

Além dessas precauções, vale estar atento ao célebre adágio da sabedoria popular que diz: “o ótimo é inimigo do bom”, ou seja, tenhamos sempre em mente que a busca de soluções ótimas não deve nos paralisar e impedir que tentemos colocar em movimento algumas soluções minimamente boas, ainda que provisórias. Não esperemos, outrossim, que se consiga desenhar políticas curriculares que agradem a todos e que deem respostas definitivas às imensas demandas e complexidades do mundo de hoje.

Assim como a escola não deve ser o escoadouro para toda e qualquer ação social, ela também não deve ser um campo para as experiências curriculares que privilegiam as contendas de cunho ideológico-partidário. Isso não significa cair no sonho positivista de deixar a ideologia de fora; significa, apenas, não conferir à ideologia a proeminência que ela não deve ter.

Vistos esses alertas iniciais —e me mantendo sempre atento a eles—, vamos adiante.

Internacionalização e contextos locais

Para nos situarmos melhor nas relações do currículo com a tensão entre a *internacionalização* e os *contextos locais*, convém começar pelo exame cada uma dessas duas expressões, a fim de explorarmos um pouco mais as tensões entre elas.

De modo bem resumido, podemos situar no âmago da globalização o processo que hoje se conhece sob a palavra “internacionalização”. Ambas são palavras fortemente polissêmicas. Mas o uso da primeira —“internacionalização”—, está cada vez mais restrita às relações comerciais entre diferentes nações, cujos fins são predominantemente econômicos e políticos. A palavra internacionalização está no centro dos interesses do grande capital.

Arrisco-me a dizer que internacionalização e globalização são moedas-fortes nos discursos neoliberais. Para compreender por que motivo o neoliberalismo se interessa tanto por elas —pela internacionalização e pela globalização—, lembremos das conhecidas lições de Economia Política de Marx: em termos de tempo e espaço, o capitalismo precisa acelerar e expandir o ciclo da produção—consumo—acumulação do capital. A expansão aumenta a acumulação, graças não só à ampliação dos mercados consumidores como, também, graças ao fato de que amplia planetariamente a disponibilidade da mão-de-obra ociosa. Ao promover uma forte competição internacional por postos de trabalho, a internacionalização e a globalização promovem o acentuado aviltamento dos salários, em nível mundial.

Se isso valia para o século XIX, hoje vale ainda mais. É fácil compreender que celebrar a internacionalização dos currículos significa “desparoquializar” a

educação. Mas significa, também, contribuir para o fortalecimento do capitalismo, seja em sua feição tradicional, seja na forma do capitalismo cognitivo. Graças à internacionalização e aos avanços das tecnologias telemáticas, ao celebrarmos a internacionalização contribuimos para a intensificação do trabalho imaterial e, no final das contas, para a expropriação do tempo do trabalhador e a consequente maximização da mais-valia.

En passant, lembro que tudo isso está na raiz do nosso próprio trabalho acadêmico e dos pesadelos que nos assombram cotidianamente, tais como a crescente papiromania, o incontornável endividamento no qual mergulhamos frente a tudo e a todos, a nossa progressiva falta de tempo e a disseminação dos dispositivos de avaliação e controle —cada vez mais monstruosos, invasivos, microfísicos e eficientes. E pergunto: nós mesmos não ajudamos a disseminar tudo isso? Parto de uma realidade brasileira para perguntar se não estamos, todos nós, comprometidos, direta ou indiretamente, com a invenção dos *controlatos* Lattes, Sucupira e outros que tais. Minha crítica não vai no sentido de rejeitar tais *controlatos*, mas, sim, no sentido de mostrar seu caráter ambivalente. De um lado, seu caráter fascista, em sintonia com o neoliberalismo; de outro lado, sua utilidade como instrumento clarificador do mundo acadêmico em que vivemos. (Veiga-Neto, 2009)

Em termos estritamente curriculares, nasce também daí o *desvio à direita* —a expressão com que designei o imenso destaque dado à avaliação, seja da aprendizagem, seja das instituições, seja das políticas educacionais (Veiga-Neto, 2013).

Com esses comentários, minha intenção não é, de maneira nenhuma, ir contra as políticas e práticas de internacionalização. Seja nas pesquisas realizadas mundo afora no campo do currículo, seja na pauta do que deve estar contido nos currículos escolares, parece-me sempre necessário tanto conhecer e até incorporar as propostas curriculares alheias que se mostraram exitosas, quanto propiciar, a todos, o acesso àquilo que (não sem problemas) se costuma denominar conhecimentos e saberes universais. Ao problematizar as políticas e práticas de internacionalização, minha intenção é, tão somente, lembrar o caráter ambíguo de alguns imperativos que, às vezes, são assumidos e defendidos sem mais nem menos.

Na outra ponta da questão está a paroquialização, está aquilo que o Papa Francisco chamou de “museu folclórico dos eremitas localistas” (Papa Francisco, p. 234). Em sintonia com o *Evangelii Gaudium*, pode-se dizer que, em termos curriculares, uma atenção focada sobremodo ou mesmo demasiadamente nos contextos locais trará, como resultado, a queda “em uma mesquinha cotidianidade”, formando sujeitos “condenados a repetir sempre as mesmas coisas, incapazes de se deixar interpelar pelo que é diverso e de apreciar a beleza [...] fora de suas fronteiras” (id.).

Nesse caso também, uma opção curricular que privilegie sobremaneira o pequeno, o aqui-e-agora, a experiência imediata dos alunos ou os interesses de uma comunidade restrita, trará, como resultado, uma lamentável miopia cultural. E, talvez mais importante: como muitos já argumentaram, ao sonegar, justamente às parcelas sociais mais despossuídas, a familiarização com as produções culturais mais amplas e sempre acessíveis às camadas sociais privilegiadas, a opção pelo paroquialismo desempoderará exatamente aqueles mais carentes de poder. Coloca-se em funcionamento, aqui e em termos laicos, a parábola evangélica do semeador, em Mateus 13:12: “Pois ao que tem se lhe dará, e terá em abundância; mas, ao que não tem, até o que tem lhe será tirado” (Bíblia de Estudo Almeida, p. 33).

Para adiante

Nós, brasileiros, vivemos num país no qual, em muitos aspectos e para muitas regiões vale a frase de Alain Touraine, no livro *Pensar de outro modo*: “o longo século XIX ainda não terminou” (Touraine, 2010, p. 10). E notem bem: Touraine e eu estamos a nos referir ao século XIX... Em sintonia com ele, ousa afirmar que boa parte dos nossos movimentos sociais ainda se apoia “na ideia de que a história política e social, a história das ideias e a biografia dos atores [...] são inseparáveis” (id.). Parte da nossa *intelligentsia* encalhou nos esquemas explicativos que, no século XIX, foram revolucionários, mas que, hoje, perderam força e parecem não responder satisfatoriamente aos fenômenos sociais contemporâneos, cuja complexidade se amplia e nos assombra.

Falar em “perder força” e “não mais responder satisfatoriamente” não significa dizer que aqueles esquemas explicativos estavam errados. Guardadas as condições segundo as quais eles foram desenhados, bem como os cenários de sua época, eles representaram então um avanço extremamente poderoso. Mas o tempo não para e o mundo está sempre em mudança. Por mais que se tente, não sendo deste mundo, as profecias teimam em não se realizarem completamente.

Em termos epistemológicos, a questão que se coloca é a seguinte: pode uma teoria, por mais elaborada e abrangente que seja, dar conta para sempre de todos os fenômenos sob sua jurisdição? Ou indo mais longe: pode uma teoria unificar, sob um único encadeamento explicativo, operacional e interpretativo, todo e qualquer fenômeno? Para perguntar com outras palavras: é possível chegarmos a uma teoria do tudo? Atualmente, os epistemólogos não-metafísicos são unânimes em responder a essas perguntas com um sonoro “não”!

Mesmo tomando o maior cuidado com as metáforas, vale fazer uma comparação que peço de empréstimo às Ciências Naturais. Temos um bom exemplo na Física. Trata-se da incompletude das diferentes teorizações sobre o movimento, desde Aristóteles até a Teoria das Cordas. Vamos ao exemplo, então.

A capacidade explicativa e operacional da mecânica newtoniana funcionou e ainda funciona muito bem dentro de um paradigma circunscrito a condições físicas muito específicas e familiares ao tempo de Isaac Newton. Quando, porém, se trata de condições outras, como fenômenos subatômicos ou em altas velocidades —impensáveis antes do século XX—, é preciso recorrer (respectivamente) à mecânica relativística ou à mecânica quântica. Além disso, a irreduzibilidade de cada um desses paradigmas aos demais —uma situação que Thomas Kuhn chamou de incomensurabilidade interparadigmática— nos aponta para a impossibilidade radical de uma suposta “teoria do tudo”. Estamos diante da situação que, no meu país, é jocosamente sintetizada na máxima: “uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa”.

O antigo sonho de chegarmos a uma teoria única jamais passou de um sonho; o sonho da completude teórica jamais foi mais do que um sonho. A busca de uma descrição, explicação, compreensão e previsão unificada e completa para todo e qualquer fenômeno, na esfera da natureza ou da sociedade, sempre se mostrou mais difícil do que encontrar o pote de ouro no fim do arco-íris...

Escorado no não-fundacionismo, não-representacionismo e não-realismo do neopragmatismo e da virada linguística, tenho argumentado que a não consecução de um projeto unificador não decorre de alguma suposta limitação do intelecto humano. Decorre, sim, da própria ideia de unificação a partir da qual são pensados e desenhados tais projetos. Construídos no interior de uma racionalidade ancorada

no monoteísmo que, arrogante e dogmaticamente, se fundou a si mesmo e, a partir daí, passou a se autodeclarar uma verdade verdadeiramente verdadeira, os projetos que visam à teoria do tudo pretendem e prometem chegar ao núcleo da Verdade: uma Verdade com V maiúsculo, uma Verdade única, uma Verdade transcendental e, por isso, uma Verdade das verdades. Em termos epistemológicos, isso constitui-se num *non sense*. Ele vale para a Física, para a Biologia, para a Antropologia, para a Sociologia, para a Pedagogia e por aí afora.

É no interior de tal racionalidade *non sense* que alguns alimentam a esperança de chegar a uma teoria curricular única e definitiva, capaz de submeter sob sua égide todos os edifícios teóricos até hoje construídos nesse campo. Da mesma maneira, outros sonham com uma política curricular única e definitiva, capaz de fazer da educação escolarizada aquilo que até hoje ela não conseguiu fazer plenamente. Aliás, a própria ideia de que a escola chegue a atingir plenamente as funções para as quais ela foi pensada é, por si mesma, um sonho metafísico. Para esse tipo de pensamento, chegar lá é apenas uma questão de mais tempo e muito esforço. Como sagazmente argumentou Feyerabend (1975), para esse tipo de pensamento de matriz positivista, o conhecimento é comparável a um queijo suíço, cujos buracos estão à espera de serem preenchidos com novos, melhores e mais detalhados conhecimentos, bem como ações mais efetivas. Para mim, nada disso faz sentido nem deve ser levado a sério. Não nego o valor do sonho e da esperança. Acho até mesmo que devemos nos valer dele e dela, como combustíveis para o pensar e o agir; mas desde que se tenham claras suas limitações gnosiológicas.

Em outras palavras, tenho argumentado que o problema não está na não consecução de um programa cuja completude foi sonhada por tantos e tantos teóricos; o problema está nos pressupostos unitaristas a partir dos quais se inventou e alimentou esse sonho.

Por que me detive nessas referências à radical incompletude e parcialidades das teorizações e dos correlatos edifícios teóricos, das políticas e correlatos sonhos de transformação? Se me detive nessas referências foi para lembrar algo que todos nós sabemos, mas cuja repetição nunca será excessiva: por mais que nos reunamos em eventos como este que agora estou a ter a honra de inaugurar, por mais que se discuta e que se apresentem novos dados e inovadoras propostas teóricas, por mais interessantes e produtivas que venham a ser as discussões que aqui se travarão nos próximos dias, sempre teremos trabalho pela frente. Sempre ressoarão sobre nós as ambiguidades e as tensões, seja entre a internacionalização e os contextos locais, seja entre o currículo idealizado e o currículo realizado. O astuto e teimoso Sísifo está aí e continuará sempre aí. Não tentemos ir em busca do fim da história, mas nos mantenhamos mais modestos e abertos ao caráter infinito do devir.

A todos nós, o maior sucesso.

A todos vocês, muito obrigado.

Referências

BÍBLIA DE ESTUDO ALMEIDA. *Novo Testamento*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

FEYERABEND, Paul. *Against method*. London: NLB, 1975.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FERGUSON, Marjorie. The mythology about globalization. *European Journal of Communication*, v. 7, n. 1, London: Sage, 1972. p. 69-93.

PAPA FRANCISCO. *Exortação Apostólica "Evangelii Gaudium"*. São Paulo: Loyola, 2014.

ROBERTSON, Roland. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott; ROBERTSON, Roland. *Global Modernities*. London: Sage, 1995. Acesso em 7/set/2014:

<http://www.worldhistory.pitt.edu/DissWorkshop2011/documents/rolandrobertsonglocalization.pdf>

TOURAINÉ, Alain. *Pensar de outro modo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Campinas: CEDES, Educação e Sociedade*, a. XXIII, n. 79, 2002. p. 163-186.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-25.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

* **Alfredo Veiga-Neto** é Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
alfredoveiganeto@gmail.com