



O CURRÍCULO COMO CAMPO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS: FOUCAULT, SUBJETIVAÇÃO E (PÓS)MODERNIDADE

THE CURRICULUM AS A FIELD OF A DISCURSIVE PRACTICE: FOUCAULT, SUBJECTIVATION AND (POS)MODERNITY

José Luís Schifino Ferraro¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo reforçar uma visão Foucaultiana de estudo, entendimento e análise do currículo como prática discursiva, não simplesmente no sentido de uma “teoria do currículo”, mas de uma representação do real (re)inventada. Tomá-lo como campo discursivo onde se desenrolam as relações de saber-poder, verdade e dominação tendo como pano de fundo a sua influência no processo de subjetivação e na construção de identidades na sociedade multicultural (pós)moderna.

Palavras-chave: currículo, discurso, subjetivação, pós-modernidade, multiculturalismo.

Abstract: This work aims to strengthen a Foucaultian view of study, comprehension and analysis of curriculum as a discursive practice, not simply in the sense of a "curriculum theory", but of a reinvented representation of real. Taking it as discursive field where power-knowledge, truth and domination relations develop themselves having as back-cloth its influence in the process of to render subjective and in construction of identities in a (post)modern multicultural society.

Key Words: curriculum, discourse, subjectivation, postmodernity, multiculturalism.

I – Introdução.

A noção de discurso teria uma vantagem adicional. Ela nos dispensaria de fazer o esforço de separar (...) asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser a realidade (SILVA, 2000, p.13).

Sem dúvida a discussão em torno do currículo tem múltiplos enfoques. O que ensinar? Como ensinar? Como a carga horária será dividida entre as disciplinas? Para que sujeitos ensinar (no sentido de que tipo de sujeito queremos formar)? Privilegiar o aspecto global ou local? Como pensar o currículo? De que posição analisá-lo? Devemos nos colocar dentro dele, e só ao preencher seus interstícios seremos capazes de emitir juízos ou devemos assumir uma posição exterior observando como ele se regula (ou é regulado) para um melhor entendimento de como

¹ José Luís Schifino Ferraro é professor de Ciências Naturais e Biologia na rede de ensino privado em Porto Alegre/RS, Mestre em Biologia Celular e Molecular e Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - joseluis@via-rs.net.



interferir, de como sugerir melhorias? Inúmeras são as questões que atravessam o estudo das “teorias curriculares”.

Quando se toma o termo “teoria do currículo” começamos de antemão tratando o próprio currículo como objeto. Um objeto sobre o qual temos algo a dizer, pois toda a teoria tem uma forte ligação com a realidade (uma espécie de duplicação da mesma), de uma realidade que é de cada um.

(...) a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente – a precede (SILVA, 2000, p.11).

Isso nos reporta a uma questão extremamente interessante: ao propor uma teoria, seja ela qual for e acerca de qualquer objeto, estamos não apenas descrevendo-o, mas julgando-o, emitindo juízos de valor sobre o mesmo, produzindo conceitos, hierarquizando categorias, enfim, produzindo verdades. Verdades essas que só terão valor dentro de um campo delimitado que é a própria concepção do pesquisador, fruto de suas vivências, resultado de sua experiência. A partir daí cria-se um discurso, toma forma um campo discursivo que produzirá rótulos de verdade, saberes acerca de seu objeto de estudo que podem ser divergentes quando o mesmo é colocado diante de outros olhares. Aquele que postula a “teoria” acaba sempre por (re)inventar esse objeto.

A “teoria” não se limitaria pois a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto” a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (SILVA, 2000, p.11).

A partir disso, tomarei Michel Foucault como referência. Aí está a beleza, a genialidade do projeto Foucaultiano, que cada vez mais tem me seduzido. Foucault retrata uma realidade fruto de um discurso, ressaltando nesse sentido a importância da linguagem que o mantém vivo, vibrante, na perspectiva da descrição de uma realidade contingente.

Minha aventura neste trabalho é demonstrar o quanto de discurso há no currículo. Analisá-lo como um campo de práticas discursivas para tentar desvelar o quanto as relações que nele se estabelecem (e tomam forma) interferem no processo de subjetivação na sociedade atual.



II - O currículo como campo/prática discursivo(a)

Michel Foucault afirma existir:

(...) um nível singular, dentre todos os que permitem analisar os sistemas de pensamento: o nível das práticas discursivas (...) uma sistemática que não é do tipo lógico nem do tipo lingüístico (...) caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, de uma definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas e elaboração de conceitos e teorias. Cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusão e escolhas (FOUCAULT, 1997, p.11).

Tudo é discurso, e esse discurso é que constitui os limites de um campo onde verdades possam ser proferidas, ou seja, é nele (e só dentro dele) que funcionam os efeitos da representação dessa realidade onde constantemente são submetidos às tensões das relações saber-poder.

O currículo visto como texto, como discurso, como matéria significativa, tampouco pode ser separado das relações de poder (...) as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo (SILVA, 1999, pp.24-25)

A verdade dentro de um campo discursivo nada mais é do que efeito dessas relações e, ao serem chanceladas e sustentadas por estas começa a surgir um estatuto epistemológico nesse campo específico ao qual me referia: o próprio discurso, onde as verdades produzem efeitos de poder e o poder produz condições ideais de emergência dessas verdades.

Para Foucault:

(...) em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, p.9).

Analisando o trecho de sua obra intitulada *A ordem do discurso*, podemos sem maior esforço transpô-lo à discussão que proponho neste artigo. Tomando o estudo do currículo não mais como o estudo de uma teoria e sim como a análise de um campo discursivo, observamos claramente que o que existe é um “controle”, uma “seleção”, uma “organização” que acabam impondo uma condição de “dominação” para uma hegemonia (que visa produção de homogeneidades) a partir de um discurso unísono, afinado.



As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p.12).

Para Torriglia (2008, p.2), *todas as dimensões e mediações inerentes à organização curricular, ao currículo e à produção de conhecimento, de maneira direta ou indireta, interessam à formação e à prática docente.* De acordo com a diversidade curricular surgem realidades totalmente diferentes à medida que todo o processo de formação, práticas e o próprio tratamento (e produção) dos saberes adquirem conotações diferentes, há uma interferência direta nesse sentido. A autora salienta que o *papel da linguagem, o sentido de conhecer a realidade e o conceito de cotidiano* constituem-se como alguns dos aspectos que devem ser analisados dentro da realidade escolar (TORRIGLIA, 2008, p.2).

Voltando à questão a qual me propus analisar e trilhando ainda nessa direção, a de tratar o currículo como discurso, Pereira (2008, p.3) alerta para questões fundamentais:

Como operam os jogos de poder no interior dos textos de formação que concorrem para a produção desses saberes da formação profissional? (...) Como funcionam os jogos de saber/poder no interior da língua escrita? Como funcionam os dispositivos de saber/poder em textos acadêmicos? De que maneira eles podem interferir nos processos de formação docente?

Esses questionamentos tornam-se extremamente pertinentes à medida que todos eles dizem respeito à linguagem, e como bem sabemos, ela se constitui como discurso proferido. Ao tentarmos ir atrás das respostas a essas perguntas em uma realidade pedagógica, encontraríamos o que realmente há por trás delas (independentemente de respostas divergentes): um currículo.

O que podemos observar é que embora existam realidades curriculares diferentes, por haver um discurso pedagógico diferente, que por sua vez visa atingir realidades diferentes, temos nessas distintas esferas de formação a produção de subjetividades homogêneas. Cada uma delas é preparada por sua Escola para inserir-se em certa posição dentro da sociedade, pré-determinada pelas práticas discursivas de um currículo que tem cada vez mais contribuído para um processo de subjetivação pautado na conformidade.

Antônio Flávio Barbosa Moreira, ao realizar um levantamento de artigos produzidos sobre a questão curricular e o multiculturalismo, toca exatamente nessa questão. O autor faz uma crítica ao discurso de igualdade da escola contemporânea:



Entre os temas abordados nos artigos, podem-se mencionar: o caráter homogeneizador da escola (justificado por meio de um “discurso da igualdade” que acaba por provocar exclusões e reforçar desigualdades), os desafios postos à escola pela diversidade cultural contemporânea (MOREIRA, 2001, p.70).

Os currículos são estruturados dessa maneira. Claramente arbitrária ela atende às inúmeras condições as quais lhes são impostas, é dentro desse espaço de jogos de poder que ele emerge e influencia os sujeitos do processo educativo.

O sujeito pedagógico aparece então como resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pelas massas (LARROSA *in* SILVA, p.52, 1994).

Trago ainda, e novamente, Foucault para corroborar a discussão. O filósofo afirma que:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder (...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo qual se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2008, p.10).

É fato que, nessa altura do texto, o leitor pode começar a se perguntar: o que há por trás do currículo? Quais são as suas intenções (e o porquê de suas diferentes formatações, de acordo com diferentes demandas)? Por que privilegiar alguns saberes em detrimento de outros?

As políticas curriculares (...) fabricam objetos “epistemológicos”(...) interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem atribuindo-lhes ações e papéis específicos (...) movimentam enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia) (SILVA, 1999, p.11).

A partir desse momento, entramos num viés de análise de cunho sociológico. Não que até aqui eu não houvesse abordado uma relação entre currículo e sociedade. Talvez tenha tangenciado até então essa questão, ou a colocado de maneira mais implícita. O fato é que a questão sociológica encarna-se no currículo, é impossível dissociar.



O currículo atende a uma necessidade. Dependendo do local, do tipo de curso, da classe econômica, da instituição, da demanda social e de outras inúmeras condições, ele irá se constituir, como já dissemos, de forma arbitrária. Remetemo-nos então à pergunta: que tipo de cidadãos se quer formar? É, então, a partir disso, da resposta a essa questão, que o currículo começa a tomar forma, a se constituir.

O currículo, assim como nossa visão de mundo, nada mais é do que pura representação. Veiga-Neto aborda essa questão:

No lugar de entender o mundo como uma totalidade, como um todo único por fora de nós, como um tudo no qual estaríamos inseridos por um ato criador, podemos entendê-lo como uma representação. Isso equivale a compreender que aquilo que dizemos sobre o mundo não é, em si, o mundo, mas sim o que pensamos e dizemos ser o mundo (VEIGA-NETO, 2005, p.2).

Podemos tomar como exemplo a maneira com que o currículo se relaciona com a sociedade capitalista, o modelo de organização social contemporâneo, trazendo para discussão as teorias pós-críticas. Nesse sentido é possível observar que existe um efeito representação e reprodução:

(...) através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável (SILVA, 2000, p.148).

De fato, o currículo expressa um projeto social. Dentro desse contexto podemos enxergar em suas micro-relações (de sala de aula, de Escola) uma visão de macro (de organização de uma sociedade), que nele está impregnada por aquele segmento social que vige, que domina e que o construiu, representando assim um discurso de dominação, de como se quer que se veja, que se leia, que se interprete as relações do mundo.

III – Currículo, (pós)modernidade e subjetivação.

Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental. Essa maquinaria, além de inventar *espaços* específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de *saberes* e seus respectivos *especialistas*,



encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade (VEIGANETO, 2008, p.142).

A idade Moderna (e ainda não quero crer que já tenhamos definitivamente abandonado nossa condição de modernos) foi de fundamental importância para o advento do *logos*, de um racionalismo crítico, de uma argumentação no campo da formalidade. O Século das Luzes e seus ideais de progresso ainda reverberam na sociedade contemporânea e influenciam na organização de suas instituições, na construção de subjetividades, e na organização dos sistemas de pensamento (de como ainda hoje se encaram as coisas desse mundo) frente à fugacidade das verdades científicas. A partir do *Aufklärung*, a humanidade passa a querer entender, organizar, compreender e ordenar os signos do mundo, sempre (e sem abrir mão) do crivo da razão, da reflexividade da crítica e de toda a disciplina que esse exercício demanda.

Sem dúvida o Iluminismo impulsionou a modernidade. Através do *Aufklärung* (esclarecimento) instaurou-se o Tribunal da Razão, houve um rompimento com a fé dogmática da Religião e uma incitação à humanidade para que através desse esclarecimento tão fundamental (por ser tão libertador) pudesse abandonar a sua condição de minoridade rumando na direção do desenvolvimento do autogoverno.

Governar-se, conduzir-se, só é possível para aqueles que ousam saber. *Aude sapere*, já incitava Kant na sua *Resposta à pergunta: O que é o “Esclarecimento”?*:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado. A minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo (KANT, 1784).

Foi nessa situação que a Escola aparece institucionalizada com a necessidade de atender uma demanda que é a de ensinar não apenas conteúdos, saberes, mas a disciplina e o autogoverno. Os alunos deveriam primeiramente aprender a serem governados para posteriormente aprenderem a se governar.

Passados pouco mais de dois séculos a Escola mantém-se dentro de uma condição pouco mais diferenciada. A visão de educação muda bastante, a Escola assume também um papel socializador, passa a organizar-se de maneira diferente, a enxergar o aluno no centro do processo educativo em um contexto plural, global, multicultural: é a pós-modernidade.



A denominada pós-modernidade marca uma condição social própria da vida contemporânea, onde características sócio-político-econômicas são determinadas pelo processo de globalização, pelo livre comércio. O pensamento marcante dessa fase enfatiza uma descontinuidade (que até certo ponto parece carente de fundamentos), uma diversidade e incerteza na cultura, nas ciências, nas artes e na filosofia. Outras características apareceriam nesse contexto como a perda da fé no progresso, o pragmatismo como forma de vida e de pensamento, o desencanto, a indiferença, a flexibilidade na política e tomada de decisões, uma redução nas especializações (mescla de papéis), o historicismo, o multiculturalismo e uma primazia da estética sobre a ética (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, pp.26-29).

O intuito, ao trazer todas essas questões no sentido de uma caracterização de uma realidade, é o de ressaltar que não podemos desvinculá-las do currículo, mas sim entendermos como elas contribuem, afetam a organização, a constituição curricular. Marcos Vilella Pereira, ao comentar sua intenção como pesquisador, sobre o foco de concentração de suas pesquisas, ressalta a importância da estética (uma das questões abordadas anteriormente) e sua relevância no processo de subjetivação:

Há muitos anos, meu objeto de investigação é a formação de professores. E tenho sido recorrente na remessa que faço a esse entrecruzamento entre os processos de subjetivação e o entendimento estético. Aliás, nada original: a estética da existência é tema clássico na história da humanidade. A formação como um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividade. Formar os outros e formar a si mesmo como uma intrincada arte de existir (PEREIRA, 2008, p.1).

É dentro desse “complexo e multifacetado processo de produção de subjetividade” que nos deparamos, entre muitas outras coisas, com a questão do currículo.

Zygmunt Bauman, diferentemente de Jean-François Lyotard, trata a pós-modernidade ainda como modernidade e afirma:

(...) pode-se definir a modernidade como a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do dismantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente (Bauman, 1998, p.20).

É nesse sentido que devemos pensar o currículo. Tudo aquilo que estava tão organizado, seriado, classificado, hierarquizado agora pede uma nova organização (global, múltipla, plural)



talvez sem tanto rigor (e sem tanta profundidade). A metáfora ideal aqui seria a da neblina. Pensar o currículo como uma névoa onde tudo que ao mesmo tempo está fora do lugar está em seu lugar, onde os saberes (e tudo mais que o possa constituir) que pairam contendo as propriedades de uma sutileza etérea aparecem ao se condensarem e desaparecem quando as forças de coesão que os mantêm (as relações e necessidades dos sujeitos da educação) se desfazem. Tudo aparece quando se tem um sentido e rumar para outras direções do conhecimento significa materializar todo o conhecimento que dentro dele é possível.

O projeto da (pós)-modernidade inicia-se por volta da década de 1950, numa época pós-industrial onde a *crise da ciência* no final do século XIX produz efeitos de modificação na própria natureza dessa ciência tendo como resultado as transformações tecnológicas sobre o saber.

(...) o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Esta passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50, marcando para a Europa o fim de sua reconstrução (LYOTARD, 2008, p.3).

Nesse contexto de (pós)modernidade, começam a emergir diferentes sociedades, com identidades culturais plurais, e juntamente com tal emergência, inicia-se uma organização de movimentos sociais que pretendem valorizar a cultura local.

Zygmunt Bauman, ao discutir a emergência dessa condição, utiliza a metáfora da fluidez:

A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que associa à idéia de “leveza” (...) à mobilidade, à inconstância (...) Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase (...) (Bauman, 2001, pp.8-9).

Esse exemplo metafórico da *liquefação* de que Bauman faz uso pode ser colocado para que se possa discutir o currículo. Como liquefazer o conhecimento dentro de uma grade curricular atendendo de maneira mais abrangente a demanda epistemológica, cultural, histórica e social daqueles para os quais esse currículo pretende ser construído? Como definir *o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação?* (VEIGANETO, 2008, p.141).

Tais elementos encontram-se, de poucas décadas para cá, sob sucessivas saraivadas de novas análises e de novas propostas. Algumas de cunho acentuadamente tecnicista, outras de caráter humanista e outras mais de cunho claramente político e crítico, o fato é que têm sido numerosas as alternativas



que, no campo do currículo, se apresentam aos educadores e aos planejadores e gestores das políticas educacionais (VEIGA-NETO, 2008, p.141).

Essas questões permanecem latentes quando se discute currículo. Como dar conta disso? E a partir daí surgem novas dúvidas e angústias para o professorado.

Vivemos uma realidade onde a cada dia organizações educacionais com uma visão utilitarista da educação têm comprado escolas em diferentes estados do Brasil: privilegiar o local ou o global? Será que verdadeiramente há uma preocupação com a cultura local? Hierarquizar conceitos? Privilegiar certos saberes ou buscar diminuir a abismal diferença na ênfase existente entre diferentes áreas do conhecimento? Que olhar devemos lançar sobre o processo educativo: uma escola educativa, instrutiva ou socializadora? Há possibilidade de uma “liquefação”?

Uma das conseqüências da “virada culturalista” na teorização curricular consistiu na diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa (Silva, 2000, p.139).

Além disso, muito tem-se falado, e muitos dos olhares dos pesquisadores da Educação têm-se voltado para o estudo da constituição do sujeito, da construção de uma identidade subjetiva. Para um melhor entendimento desse processo de subjetivação é necessário analisarmos não apenas o sujeito descolado da realidade, mas o próprio inserido na malha de relações com o mundo e com os outros, no local onde ele é posto à prova num campo real de experiência. O que nos remete sempre a pensar no currículo, mote deste artigo.

Falar sobre o currículo como campo de uma prática discursiva no contexto multicultural atual não é uma tarefa simples. São muitas coisas que atravessam a organização curricular da escola: conteúdos, conceitos, saberes, poderes, experiências, práticas, habilidades, competências, valores, realidades sociais distintas, políticas, história, cultura, verdades, etc. Falar de currículo é complexo no verdadeiro sentido da palavra, visto que tudo isso que perpassa esse assunto poderia organizar-se em forma de rede, pois todas essas questões se tocam: umas influenciando outras.

Em meio a tudo isso, uma das coisas que a discussão acerca da questão curricular nos permite contemplar (e que me apetece muito) é a do governmentação, da naturalização de normas que permitem a construção de subjetividades dentro de um campo de produção de verdades, de um discurso (aqui, seria o próprio currículo). Alfredo Veiga Neto (2008, p.141), ao debruçar-se



sobre essa questão, lança um olhar na direção da *disciplina*, do *controle*, da *arquitetura curricular* e (das significações e usos) do *espaço* e do *tempo* escolares.

O autor em questão vai mais além, engajando-se declaradamente no projeto Foucaultiano na busca de uma análise das:

(...) discussões iniciais e as bases teóricas para uma diferenciação que me parece bastante produtiva e que atualmente estou começando a desenvolver. Trata-se da diferenciação entre *docilidade* e *flexibilidade*, de modo que se possa dizer: enquanto a disciplina moderna funciona para produzir *corpos dóceis*, o controle pós-moderno funciona para produzir *corpos flexíveis* (VEIGA-NETO, 2008, p.141).

Outra preocupação do trabalho de Foucault foi tentar entender exatamente como esse campo de experiência anteriormente citado, através de suas condições e acontecimentos, forja o sujeito. Jorge Larrosa sintetiza de maneira muito clara a intenção do filósofo francês nesse aspecto:

Lo que Foucault estudiaría sería algo así como las condiciones prácticas e históricas de posibilidad de la producción de sujeto a través de las formas de subjetivación que constituyen su propia interioridad en la forma de su experiencia de sí mismo (LARROSSA, 1995, p.28).

Nesse sentido observamos que a ontogênese dos sujeitos da educação (de como a gente se torna o que é) é extremamente influenciada pela organização curricular. O currículo constituiria então o campo de relações que molda, através da ação do processo educativo, o sujeito da educação, fazendo-o identificar-se ou não com certas práticas pelas quais ele passa durante sua estada em uma instituição escolar.

Aquilo que Michel Foucault cunhou como *práticas de si*, o conhecer-se a si mesmo para então começar a caminhada da formação subjetiva, aplica-se muito bem a essa questão de quais efeitos o currículo escolar deveria produzir no educando:

A prática de si é concebida como um combate permanente. Não se trata, simplesmente, de formar para o futuro um homem de valor. É preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão lutar durante toda a sua vida (Foucault, 1997, p.124).

É claro que nunca estamos isentos de uma propagação ideológica, nem devemos acreditar na existência de uma neutralidade, mas fica claro que a intenção do currículo seria a de dar os



subsídios necessários para que o sujeito (sua identidade) pudesse emergir, se (re)construir a cada dia como obra inacabada a partir do próprio sujeito, de seus conflitos internos a partir da vivência de situações reais.

(...) as identidades culturais não são rígidas e nem imutáveis porque são sempre resultados transitórios de processos de identificação e em constante processo de transformação, identidades são, pois, identificações em curso (SOUZA, 2005, p.90).

Dependendo de como o currículo é organizado, constituído, das verdades que ele profere, de como ele condiciona o processo de ensino e o de aprendizagem, e de outras condições anteriormente citadas neste texto, não resta dúvida que a desigualdade atinge (em cheio) a escola atual formado pessoas diferentes. Como contemplar culturas diferentes? Como o currículo pode produzir sentido, significação, sem contemplar o social? Como afirma o próprio Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.17), tão citado neste estudo, *a cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido*.

Os próprios professores oriundos de culturas e de experiências diversas (principalmente aquelas vivenciadas durante a sua graduação) como alunos em cursos de licenciatura, submetidos a uma organização curricular acabam (naturalmente) por ensinar de maneira diferente. Adotam uma postura divergente frente aos conteúdos e conceitos que constam na organização curricular. A adoção de outra postura no tratamento dos saberes, pode dar-se por uma questão meramente divergente entre professores, subjetividades diferentes (o que é muito comum) ou pela constante pressão que o professor sofre no sentido de revisitar suas práticas de acordo com (novas ou antigas) bibliografias que (res)surgem. Muitas vezes a própria grade curricular é repensada, é revista a partir disso. Segundo Marcos Villela Pereira, existe o que ele chama de *traços de fundamentalismo pedagógico* que influencia diretamente a prática docente. O autor constata que:

A produção desses saberes resulta, não raras vezes, da captura do autor por dispositivos de poder que proliferam nas diferentes instituições, sob a forma de moda, de pensamento hegemônico, de paradigma dominante ou de ideologia preponderante. Cada tempo tem os seus heróis, tem os autores da moda, tem as palavras de ordem, os emblemas. Cada época levanta seu estandarte. E os professores pesquisadores, transitando por esse campo magnético amplamente dinâmico que é o ambiente acadêmico, acabam praticando modos de olhar a sua própria prática, acabam exercitando juízos de valor com base em idéias, princípios, valores, conceitos e definições tomadas com status de verdade instrumental, a partir de textos publicados por outros intelectuais (PEREIRA, 2008, p.3).



Com isso temos naturalmente alunos aprendendo de maneira diferente, pois além do vestígio ideológico que passa pela subjetividade do próprio professor no tratamento dos saberes e de sua própria subjetividade, existe uma submissão a discursos diversos que produzem esquemas mentais também diferenciados nos protagonistas do processo educativo. São polimorfismos naturais que fazem a educação se metamorfosear de tempos em tempos, buscar outros paradigmas. É uma constante busca por uma ressignificação.

Assim como “o Estado é uma prática”, a escola também o é. E, enquanto tal, ambos podem adquirir variadas formas e configurações, sem deixarem de ser o que são. Mesmo diante de notáveis polimorfismos, sabe-se quando se trata do Estado e das questões estatais; da mesma maneira, sabe-se quando se está diante da escola e das práticas escolares (VEIGA-NETO, 2008, p.142).

Quando se fala sobre diferença polimórfica, cabe fazermos uma referência à questão do multiculturalismo. Segundo Moreira (2002, p.16), *na esfera da educação, multiculturalismo corresponde à natureza da resposta que é dada em ambientes educativos.*

O multiculturalismo, como corpo teórico e campo político, tem sido trazido à tona com intensidade, nos debates atuais. Referindo-se à necessidade de compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários(...) contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução (Canen & Oliveira, 2002p.61).

Ainda sobre a questão cultural, Antônio Flávio Moreira afirma:

(...) a cultura tem adquirido crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos (...) o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significativamente reforçado. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares (MOREIRA, 2002, p.16).

O currículo então pode ser entendido a partir daí como elemento de construção de identidade. Um dispositivo de subjetivação por interferir na produção de subjetividades, de identidades sociais a partir de um olhar sobre as diferenças.



A tradição crítica compreendeu, há muito tempo, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade (SILVA, 1999, p.10).

A partir disso, podemos observar que o currículo é uma ferramenta muito poderosa, pois ao encerrar práticas discursivas conduz o processo de subjetivação. Essa subjetivação é capaz de (re)construir a cada dia a identidade do sujeito colocando-o em contato com o discurso e com outras subjetividades que por sua vez habitam uma realidade objetiva. O objeto é tomado como uma corporificação do currículo (é o próprio) no momento em que aparece, em que vigoram na prática suas relações, quando ele entra em ação.

Assim como os indivíduos passam por processos de individuações, e mais tarde, como sujeitos, o da subjetivação, o currículo (tomado como objeto) também passa por um processo de objetivação. Tal processo constitui sua criação, a gênese curricular, o pensar o currículo: como planejá-lo, direcioná-lo, instituí-lo, aplicá-lo, normatizá-lo, modificá-lo?

Esse exercício, o da objetivação curricular, nasce de um processo de representação subjetiva na esfera do abstrato, pois ao mesmo tempo em que o currículo contribui para a formação do sujeito ele é objeto de uma construção subjetiva coletiva que tem como intenção a naturalização de procedimentos de conduta. Sendo assim, e a partir dele, aqueles que o vivenciam são convidados a participar de um modelo de sociedade real reagindo, mesmo sem perceber, de uma forma previsível, resultante dos valores que lhes foram inculcados e das vivências e experiências que lhes foram permitidas.

IV – Vestígios: restos do até aqui.

Definitivamente não me apraz a utilização do termo “Conclusão” ou “Considerações Finais”. É bem sabido que essa discussão não começa e nem se encerra aqui, então me interessa ir em direção ao resto, daquilo que sobrou, do vestígio do que até aqui foi colocado e continuar participando dela, contribuindo sempre.

O que tentei enfatizar ao tocar no aspecto curricular é que o currículo é algo vivo, vibrante e circulante. Currículo é discurso, é construção e independentemente da sua intenção é arbitrário, é aparelhamento da escola, dispositivo de poder, de disciplina, de subjetivação, maneira de seleção, de exclusão e inclusão de saberes.

É no currículo que observamos a emergência do discurso através da materialidade de suas práticas no cotidiano escolar. Currículo é objeto e tudo que se torna objeto passa por um



processo de objetivação, que pode ser trabalhado polimorficamente pelas representações e concepções diferentes de sujeitos que ele mesmo, em um determinado período temporal, ajudou a subjetivar. O currículo se cria e se recria num movimento de *autopoiese* (pois ao produzir subjetividades oportuniza possibilidades futuras de possíveis modificações em sua estrutura). Todo esse movimento se dá a partir de campos de representações mentais que o tomam como objeto e são os limites dessa representação abstrata que o mantém atuante e vivo, que lhe possibilitam a existência e que o fazem emergir na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- Canen, Ana; Oiveira, Ângela M.A. **Multiculturalismo e currículo em ação**: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, 2002 n° 21.
- Foucault, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 17ªed, 2008.
- Perez Gómez, A.I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Kant, Emmanuel. **Resposta à pergunta: O que é o “Esclarecimento”?** 1783.
- Larrosa, Jorge *in* Silva, Tomaz T. da (org). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Larrosa, Jorge. **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995.
- Liotard, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- Moreira, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000)**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001 n° 18.
- Moreira, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n°79, Agosto/2002.
- Pereira, Marcos Villela. **Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo**. *In*: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GE-01 (Educação e Arte). Caxambú, 2008.
- Pereira, Marcos Villela. **Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores**. Revista Iberoamericana de Educación, n° 47, 2008.



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

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ªed, 2000.

Souza, Maria Helena Viana. **Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaço para discussões étnicas de alteridade.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, 2005

Torrighia, Patrícia Laura. **Organização escolar: o currículo como mediação do conhecimento.** In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT-12 (Currículo). Caxambú, 2008.

Veiga-Neto, Alfredo. **Memória, tempos, cotidianos.** Texto apresentado e discutido no *Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos* (Universidade Federal Fluminense, Niteroi, agosto de 2005).

Veiga-Neto, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle.** Revista de Ciências da Educação, n.º 7, 2008.