

Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados

A Teoria Crítica do Currículo tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social. As teorias da reprodução social, por exemplo, nos mostraram como a distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social. Perspectivas mais culturalistas, como a de Bourdieu, por exemplo, contribuíram para nos fazer compreender como as desigualdades escolares escondem fundamentais relações entre cultura e poder. Apesar disso, entretanto, boa parte da teorização crítica do currículo permanece presa a certas concepções, seja do saber, seja do poder, ou ainda, da relação entre os dois, que têm sido questionadas pela teorização social e cultural mais recente, particularmente, por aquilo que passou a se chamar de “pós-estruturalismo”. Assim, para dar um exemplo inicial, tem sido muito pouco questionada a própria noção realista e representacional de conhecimento, uma noção que continua implícita na maior parte das análises neomarxistas sobre currículo. Nessas análises o nexo entre saber e poder é concebido como uma relação *externa*, com o poder, geralmente, distorcendo a distribuição de conhecimento, mas no qual suposições realistas sobre a natureza desse último permanecem inquestionadas. Este ensaio é uma tentativa de mapear e desenvolver algumas das compreensões mais recentes sobre as relações entre currículo, identidade e poder. Meu objetivo é o de

estender alguns dos desenvolvimentos recentes da teorização social para o campo do currículo, focalizando algumas das contribuições do pós-estruturalismo e dos estudos culturais.

Teoria do Currículo: conhecer para governar

Não é apenas o currículo — aquilo que ocorre na experiência educacional — que está implicado em processos de regulação e governo da conduta humana. É o próprio *discurso* sobre o currículo — a própria Teoria do Currículo — que constitui um dos elementos dos nexos entre saber e poder analisados por Foucault. A moderna “ciência educacional” pode ser analisada como um daqueles domínios de conhecimento sobre o homem em que a “vontade de saber” não pode ser separada da “vontade de poder”. A Teoria do Currículo, juntamente com a Psicologia Educacional, a Psicologia do Desenvolvimento, a Orientação Educacional e agora, mais recentemente, a Psicopedagogia — mas também a Filosofia e a Sociologia da Educação — é um dos componentes centrais dessa “ciência educacional” voltada para o conhecimento da criança e do adolescente, com a finalidade de melhor administrá-los. Conhecer para governar.

Para Foucault (1993), o que caracteriza as modernas formas de governo, entendido aqui não num sentido puramente administrativo ou burocrático, mas em seu sentido político de regulação e controle, é a sua dependência de formas de conhecimento sobre a população a ser governada. As modernas formas de governo da conduta humana dependem, assim, de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-las governáveis. Além disso, esse saber, para ser útil nesse sentido de governo, não pode estar limitado a um conhecimento abstrato, teórico, mas deve fornecer elementos concretos, materiais, calculáveis, sobre os indivíduos e as populações a serem governados. Daí a importância de exames, medidas, inquéritos, questionários, cujos resultados devem se expressar de forma concreta em gráficos, diagramas,

mapas, estatísticas. Se é conhecível, se é calculável, é também governável.

Obviamente, uma democracia liberal está baseada não em estratégias puramente externas de controle, mas no pressuposto do auto-governo dos indivíduos. O controle externo da conduta — aquilo que Foucault chama de “tecnologias de dominação” — combina-se com o auto-controle — aquilo que Foucault chama de “tecnologias do eu” — para produzir o sujeito auto-governável das sociedades modernas. A produção desse sujeito auto-governável é precisamente o objetivo da ação de instituições como a educação (o currículo), a igreja, os meios de comunicação de massa, as instituições de “terapia”... E aqui, outra vez, tornam-se importantes as formas de conhecimento, só que desta vez, dirigidas ao conhecimento do próprio eu. Se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para auto-governar-se é necessário conhecer-se a si próprio. Daí o estímulo a técnicas de auto-conhecimento e a suas formas concretas, materiais, de expressão: diários, auto-exame, confissões, auto-avaliação...

O campo do currículo, o campo da Teoria do Currículo, é precisamente um desses domínios particulares de conhecimento do indivíduo implicados em estratégias de governo. A Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformatista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas. A Teoria do Currículo é uma espécie muito especial de tecnologia de governo, na medida em que seu saber específico não lida apenas com um conhecimento sobre o indivíduo (como a Psicologia, por exemplo), mas com um conhecimento sobre os nexos entre conhecimento e indivíduo.

O saber das “ciências humanas” em geral torna o indivíduo calculável para melhor governá-lo. Ele tenta responder à pergunta: quem é esse indivíduo? O saber da Teoria do Currículo torna calculável o próprio nexo entre saber e subjetividade. A Teoria do

Currículo tenta responder à pergunta: dado o objetivo da produção de uma subjetividade determinada, quais saberes — conhecimentos, atitudes, valores — são adequados para obtê-la? A Teoria do Currículo é, assim, um saber especializado sobre os nexos entre o próprio saber e a subjetividade. O currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares. A Teoria do Currículo está envolvida na busca da melhor forma de produzi-los.

Se é assim, a própria Teoria do Currículo, em sua pretensão de crítica dos currículos existentes, não apenas não está engajada, como se quer, num processo de emancipação e libertação (que supõem uma impossível separação entre indivíduo e sociedade, entre governo e sujeito), como está ativa e centralmente envolvida em estratégias de governo e regulação. E essa cumplicidade com relações de poder é tanto maior quanto mais suas pretensões de emancipação tendem a ocultar precisamente seus aspectos de governo e regulação.

O currículo como produção

Duas concepções principais sobre conhecimento têm dominado o pensamento sobre o currículo e sua prática: o conhecimento como coisa e o conhecimento como idéia, abstração — obviamente, elas estão estreitamente vinculadas. A primeira delas é, talvez, a mais difundida e persistente. Tem até sua expressão visual nas famosas listas de conteúdos. As listas de conteúdos não são mais que “coisas” destinadas a uma operação de transporte: das listas para as cabeças dos/as estudantes. A segunda concepção não está menos cristalizada. O conhecimento não é apenas uma coisa, mas uma coisa abstrata, ideal. Seu aspecto abstraído, idealizado, facilita a realização do objetivo da educação expresso na metáfora do transporte: coisas ideais, abstratas e abstraídas, só podem passar de cabeça para cabeça. Essas concepções de conhecimento têm seu correlato em concepções paralelas de cultura.

Mas nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas. Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo. Em vez disso, o conhecimento

e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com coisas. Conseqüentemente, também o currículo é centralmente produtivo. Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico: podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles, e essas atividades podem variar, de acordo com as épocas e situações.

Há um outro sentido em que o caráter produtivo do currículo se opõe à sua concepção como coisa. O currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas. Mas uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento que é visto como uma coisa foi produzido através de relações sociais — e de relações sociais de poder. Esquecer esse processo de produção — no qual estão envolvidas relações desiguais de poder entre grupos sociais — significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, significa destacar seus aspectos de consumo e não seus aspectos de produção.

Assim, mesmo quando pensamos no currículo como uma coisa, como uma lista de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa. Mesmo uma coisa como uma lista de conteúdos não teria propriamente existência se não se fizesse nada com ela. Como tal, o currículo não diz respeito tampouco apenas a idéias e abstrações que passam de mente em mente, mas a experiências, a práticas. O que isso implica não é uma teoria sensualista, pragmatista, do currículo, mas, em vez disso, uma concepção de currículo que destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções.

Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas” mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em

suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.

O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos tendem a destacar o aspecto político do currículo. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com relações de poder. Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavaizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política. É para essas formas que me volto na próxima seção.

Currículo e identidade social

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos — e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos

sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe — noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.

E não são apenas as narrativas contidas em disciplinas como História, Geografia, Português, que estão implicadas nesse processo. Disciplinas tão “inocentes” a esse respeito, como Matemática e Ciências, também trazem, implícitas, narrativas muito particulares sobre o que constitui conhecimento legítimo, o que constituem formas válidas e legítimas de raciocínio, sobre o que é razão e o que não é, sobre quais grupos estão legitimamente capacitados a raciocinar ou não, como tão bem nos mostrou Valerie Walkerdine (1995) para o caso da Educação Matemática. Movimentos como o da Etnomatemática (Knijnik, 1995) nos mostram como também aí — mas depois da explosão dos mitos modernistas isso deveria realmente nos surpreender? — há saberes e conhecimentos excluídos, também aí há aquilo que o sociólogo Boaventura de Souza Santos chama de “epistemicídio”, isto é, o extermínio de formas “subordinadas” de conhecer.

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. É assim que o currículo nos interpela como

sujeitos (Althusser, 1983). Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Ligando currículo e identidade social: o poder

Depois de Foucault, sabemos que conhecimento/saber e poder estão estreitamente vinculados. Mas não no sentido convencional da equação “saber é poder”. Nem tampouco no sentido tão corrente na literatura educacional crítica do poder como distorcendo, desviando, desvirtuando elementos da vida social e educacional que, na sua ausência, poderiam aparecer em sua pureza ou essência original, não-contaminada. Nessa perspectiva, saber e poder pouco se opõe, com o saber constituindo uma espécie de antídoto ou freio ao poder. É essa última noção de poder que leva às noções associadas de “libertação” e “emancipação”.

Na perspectiva foucaultiana, saber e poder não existem numa relação externa, como na fórmula “saber é poder”, por exemplo. Em vez disso, eles estão mutuamente implicados numa relação necessária. A regulação da conduta, o governo dos indivíduos — e portanto, o poder — pressupõe seu conhecimento. Inversamente, o saber não está isento de intenções e efeitos de poder. Saber implica necessariamente dominação. É nessa relação de mão-dupla que saber e poder não podem ser separados.

É dessa forma que também currículo e poder estão mutuamente implicados. Não no sentido mais convencional, embora crítico, de que o conhecimento corporificado no currículo está contaminado, via ideologia, pelo poder. Mas no sentido foucaultiano de que o currículo, como corporificação de saber, está estreitamente vinculado ao poder. O poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo.

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo — que diz o que é conhecimento e o que não é — e aquilo que essa divisão divide — que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais — isso é precisamente o poder.

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos — e de que forma estão incluídos — e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais — de gênero, raça, classe — são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita, é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder?

Representação e currículo

A centralidade dos múltiplos movimentos sociais na cena social contemporânea colocou em foco a questão da política da identidade. Em essência, uma política da identidade pergunta: Como as diferentes identidades sociais são formadas? Que relações de poder estão envolvidas nessa formação, ou seja, de que forma são criadas, mantidas e reproduzidas relações de dominação e subordinação entre os grupos sociais definidos pelas diversas identidades sociais? Como as identidades sociais hegemônicas podem ser contestadas e subvertidas?

A questão da representação ocupa um lugar central na política de identidade. Identidades sociais e regimes de representação estão ligados através de um nexo íntimo e inseparável. Os diferentes regimes de representação funcionam como formas de conhecimento que são dependentes das identidades sociais daqueles

grupos que os produzem e esses regimes, por sua vez, fazem parte do processo de criação e manutenção de identidades sociais. Embora a política da identidade não possa ser reduzida às formas de representação, essas constituem um elemento crucial de sua dinâmica.

Dadas as relações de poder envolvidas na criação e manutenção de identidades sociais, é importante perguntar: Como os diferentes grupos sociais são representados? Quais grupos sociais têm o poder de representar e quais grupos sociais podem apenas ser representados (Marx, p. 127)? Que diferença faz ser sujeito da representação, em vez de seu objeto? Como essas representações fixam as posições desses grupos em posições subalternas e posições dominantes? Como o “outro” é “fabricado” através do processo de representação?

O conceito de “representação”, tal como usado nesse contexto, se opõe ao de representação contido na concepção da linguagem como mero espelho e reflexo de uma realidade anterior e independente do discurso que a nomeia, uma concepção que Stuart Hall (1995, p. 224) chama de “teoria mimética da representação”. Enquanto nessa conotação de “representação” a linguagem é vista como exercendo um papel meramente expressivo, reflexivo, na concepção aqui enfatizada a linguagem é vista não apenas como o meio pelo qual a realidade se torna “acessível”, mas, sobretudo, como constituindo, produzindo, formando a “realidade” (Hall, 1995, p. 224). Nessa perspectiva, as representações são “aferidas” não através de um confronto com algum suposto “real” ao qual elas corresponderiam mais ou menos acuradamente, mas em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhes dão sua credibilidade, seu caráter de verdade e sua sustentação. O que deve ser questionado aqui não é a maior ou menor correspondência com o “real”, mas as relações de poder que as instituem como “realidade”. É o próprio “real” que deve ser questionado como um produto da representação (Pollock, 1990, p. 203). É nesse caráter constituintor, formativo, que a linguagem e, portanto, o discurso e a representação se vinculam com o poder. Os processos,

os dispositivos, os suportes, os meios de representação são dependentes, pois, do poder e, ao mesmo tempo, têm efeitos de poder.

A eficácia de sistemas e regimes de representação reside precisamente em sua capacidade para ocultar sua cumplicidade na constituição, na fabricação do "real". A força de evidência da representação depende de sua habilidade em apagar os rastros que a ligam, *discursivamente*, ao "real" e, portanto, em se apresentar como o "real". Um dos efeitos da representação consiste exatamente em ocultar as formas pelas quais o "real" é mediado através de códigos, estilísticas, convenções, dispositivos retóricos e nunca "expresso" de algum modo direto, não-mediado. Esse conjunto de tecnologias e mecanismos discursivos nos quais se sustenta a eficácia da representação, é, por sua vez, função de relações de poder. Desconstruir o entrelaçamento entre os sistemas de representação e os sistemas de códigos e convenções que lhes dão sua eficácia retórica é, pois, traçar o caminho do poder na constituição daquilo que nos aparece como "real" ou "realidade".

A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. Essa "forma particular" é determinada precisamente por relações de poder. O processo de significação é um processo *social* de conhecimento. Os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada — eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder. Os significados carregam a marca do poder que os produziu. Esses significados, organizados em sistemas de representação, em sistemas de categorização, atuam para tornar o mundo social conhecido, pensável e, portanto, administrável, governável. É dessa forma que representação — como uma forma de saber — e poder estão estreitamente vinculados.

Como um processo semiótico, de produção de significados, a representação opera através do estabelecimento de diferenças. É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados "diferentes", é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos "nós" e eles, "eles", é em oposição à categoria "negro" que a de "branco" é construída e é em contraste com a de "mulher" que a categoria "homem" adquire sentido. As "diferenças" não existem fora de um sistema de representação (Lauretis, 1994, p. 214) que serve para criá-las e fixá-las e esse sistema de representação, por sua vez, não existe fora de um sistema de poder. A "diferença" é dependente da representação e do poder.

O currículo também pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as histórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais — e sobre os diferentes grupos sociais — estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes.

Fazer perguntas sobre representação é, pois, uma das formas centrais de uma estratégia crítica de análise do currículo. Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles são descritos? Quais são as idéias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? Quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? E quais são objetos? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as representações como "realidade" ou "verdade"? Ou, nos termos de Foucault, quais os

“regimes de verdade” instituídos pelas diferentes formas de representação contidas no discurso do currículo?

É através de perguntas como essa que o currículo pode se tornar um território contestado. Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos, estáveis, definitivamente estabelecidos, mas flutuantes, indetermináveis, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser refeitos, redefinidos, questionados, contestados. As representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação (Schostak, pp. 3, 6). O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder.

Currículo e regulação moral

Há, em geral, uma tendência a identificar o conhecimento inscrito no currículo com o conhecimento produzido no campo científico, artístico ou cultural. Nesse caso, o currículo e a pedagogia atuam apenas como meios ou correias de transmissão. Como Bernstein (1990) tão bem nos demonstrou, essa identificação é problemática, na medida em que o conhecimento produzido naqueles campos sofre uma recontextualização ao passar para o campo da educação. Essa recontextualização consiste essencialmente no estabelecimento de regras sobre qual conhecimento pode ser transmitido e a quem, quem está autorizado a transmiti-lo, quando e em qual ritmo deve ser transmitido, e assim por diante. O discurso do currículo, pois, não é apenas uma transposição do discurso científico, artístico, cultural, para o campo da educação. Tampouco se trata apenas de uma questão de “transposição didática”, como querem certas abordagens pedagógicas. As regras que estruturam sua transmissão transformam-no em algo que é substancialmente diferente do

discurso original. Essencialmente, essa recontextualização transforma-o num processo de regulação moral.

O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-constitutivo. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e à pedagogia.

Esse aspecto de regulação moral do currículo está estreitamente ligado à própria história da escolarização de massa. Historicamente, a gênese da escola está mais ligada à sua constituição como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos e populações do que a supostas funções de socialização de uma cultura comum. As funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral. No centro desse processo está precisamente o currículo, como elo de ligação entre o conhecimento e as regras que determinam sua transmissão.

Ver o currículo como sendo necessariamente constituído por regulação e controle não significa aceitar os regimes de controle e regulação existentes. Reconhecer a existência de um vínculo necessário entre currículo e governo significa, antes, apresentar uma disposição a examinar as formas pelas quais esse vínculo é realizado e efetivado. O vínculo pode ser necessário, mas suas formas não. A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação. Identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e a inferiorizá-los.

Currículo: corpos docentes, corpos discentes

Tendemos a ver o currículo como ligado ao cognitivo, a idéias, a conceitos, a informações. Com isso, deixamos de vê-lo em seus aspectos de disciplinamento do corpo, de moldagem dos impulsos físicos. Na visão educacional tradicional, o corpo é território exclusivo da Educação Física. Esquece-se que, assim como existe uma política do corpo, um biopoder, como demonstrou Foucault, existe também uma política educacional do corpo, de alcance muito mais amplo.

Basta examinar as organizações de tempo e espaço, os movimentos, os gestos regulados, os rituais e cerimônias — elementos centrais de qualquer currículo — para compreender a extensão na qual o currículo diz respeito, em grande parte, ao processo de controle físico e corporal. A moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes. Aqueles efeitos cognitivos, que consideramos tão centrais e característicos do currículo podem, há muito, ter se apagado. Suas marcas corporais, com certeza, nos acompanharão até a morte. Como dizia Mauss (1992, p. 458), “acho que sou capaz de reconhecer uma moça que foi educada num convento”.

É também através do currículo, entre outros processos sociais, que nossos corpos são moldados aos papéis de gênero, raça, classe que nos são “destinados”. O currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. O currículo torna controláveis corpos incontroláveis. Ao ter o corpo como seu objeto (invisível), o currículo permite torná-lo útil, produtivo, instrumental, capaz em determinadas direções e para determinados fins (Foucault, 1977). Como disse Mauss bem antes de Foucault, “as técnicas do corpo podem ser classificadas de acordo com sua eficiência, isto é, de acordo com os resultados de um treinamento. O treinamento, tal como a montagem de uma máquina, é a busca e a aquisição de uma eficiência” (Mauss, 1992 [1934]).

E não são apenas os corpos discentes que são objeto detalhado e cuidadoso de governo no currículo. Tende-se a esquecer o quanto os corpos docentes estão submetidos a um processo similar de disciplinamento, domesticação e sujeição. A separação entre mente e corpo — central ao processo educacional e ao currículo — implica uma negação, um ocultamento do corpo docente, um processo de descorporificação e desencarnamento. Na análise das formas pelas quais os corpos estudantis estão submetidos a um processo rigoroso de disciplinamento, esquece-se os enquadramentos físicos, espaciais e temporais a que estão submetidos os corpos professorais, num controle de sua proximidade de outros corpos, de seus movimentos, de seu ritmo. A contensão dos corpos docentes é parte central da experiência educacional e, portanto, do currículo. Constitui um elemento central das relações de poder inscritas na prática cotidiana da sala de aula e do currículo, instituindo, legitimando e reforçando hierarquias sociais e reproduzindo relações de saber e autoridade baseadas em noções desencarnadas e descorporificadas de conhecimento.

A Teoria do Currículo tende simplesmente a ignorar a política educacional do corpo. Para a Teoria Curricular, mesmo a crítica, o currículo diz respeito, sobretudo, à troca — embora assimétrica — de conhecimentos entre etéreos seres assexuados, descorporificados, abstratos. A Teoria do Currículo está preocupada com conhecimentos, matérias, saberes, conteúdos, desenvolvimento cognitivo. E o corpo? É ignorado, escamoteado, escondido. E, talvez, com isso, melhor controlado, melhor disciplinado, mais sujeito a ser moldado como identidade hegemônica, como corpo subalternizado. A descorporificação implicada no currículo contribui também para reforçar a separação entre corpo e mente, por sua vez, ligada à separação entre trabalho mental e trabalho manual. Trazer o corpo para a Teoria do Currículo significa, talvez, torná-lo mais subversivo e incontrolável, contribuindo também para solapar a divisão entre trabalho mental e trabalho manual.

O currículo como narrativa

As narrativas constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais. “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Larrosa, 1994, p. 69). É através das narrativas, entre outros processos, que o poder age para fixar as identidades dos grupos sociais subalternos como “outro”. Mas é também através das narrativas que esses grupos podem afirmar identidades que sejam diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas (Said, 1993, p. xii). Dessa forma, as narrativas não apenas nos ajudam a dar sentido ao mundo, a torná-lo inteligível, elas contribuem para constituir-lo e a nós. É através de histórias sobre o passado — narrativas — que podemos dar sentido ao presente e construir-lo e é também assim que podemos imaginar um outro futuro.

As narrativas são cruzadas pelas linhas do poder, mas elas não existem num campo tranqüilo de imposição. Ao contar histórias contaminadas pelos significados dominantes, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas. Entretanto, as identidades e as subjetividades sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes. Os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas. O terreno do significado é um terreno de luta e contestação. Há, assim, uma luta pelo significado e pela narrativa. Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas.

Podemos estender o conceito de narrativas para muito além daqueles gêneros formalmente conhecidos como tais: o romance, o conto, o filme, o drama. Existem muitas práticas discursivas não reconhecidas formalmente como narrativas, mas que trazem impli-

cita uma história, encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os “fatos” num enredo ou trama. Para todos os efeitos, funcionam como narrativas.

O currículo pode ser considerado como uma dessas narrativas. Ele traz implícita uma trama sobre o mundo social, seus atores e personagens, sobre o conhecimento. Mas, além de ser uma narrativa própria, o currículo contém muitas narrativas: a narrativa da Razão, da Moral, da Ciência, da História, etc. Como tais, elas nos contam histórias muito particulares sobre o mundo, sobre nosso lugar e o dos vários grupos sociais nesse mundo, sobre nós mesmos e sobre o “outro”.

Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. Significa poder romper a trama que liga as narrativas dominantes, as formas dominantes de contar histórias, à produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas. As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser inventadas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição.

Currículo: as vantagens de muitos olhares

Apesar de todos os avanços de sua vertente crítica, a Teoria do Currículo tem permanecido apegada a metáforas e a categorias psicológicas ou a definições oficiais. Minha tentativa neste ensaio foi a de mostrar que nossa compreensão do currículo pode ser ampliada com a utilização de recursos e metáforas que têm sido colocados à nossa disposição por desenvolvimentos recentes na teorização social e na teorização literária. A análise de um processo

social complexo como o currículo não pode ficar presa a umas poucas categorias, que nos têm sido passadas pela tradição oficial, psicológica e pedagógica e que apenas estreitam nossa compreensão do que ocorre em seu interior.

A Teoria do Currículo tem se beneficiado enormemente de uma abordagem voltada para sua economia política, uma abordagem que deve muito às influências marxistas. Essa abordagem nos permitiu analisar o currículo em suas vinculações com a economia e a produção e a descrever seu envolvimento em processos de produção de características pessoais para o mercado de trabalho capitalista. Essas compreensões constituem ainda hoje recursos importantes de uma Teoria Crítica do Currículo. Elas não devem ser abandonadas. Continuamos a ser uma sociedade capitalista, uma sociedade governada pelo processo de produção de valor e de mais-valia. Ligar o currículo a esse processo é um dos avanços fundamentais que devemos à vertente crítica da Teoria do Currículo. Isso não exclui, entretanto, outras abordagens, outras metáforas, outros conceitos, que possibilitem que amplie nossa compreensão daquilo que se passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais, isto é, no currículo. Acredito que o papel de uma Teoria Crítica do Currículo é o de ampliar essa compreensão, não o de estreitá-la.

social complexo como o currículo não pode ficar presa a umas poucas categorias, que nos têm sido passadas pela tradição oficial, psicológica e pedagógica e que apenas estreitam nossa compreensão do que ocorre em seu interior.

A Teoria do Currículo tem se beneficiado enormemente de uma abordagem voltada para sua economia política, uma abordagem que deve muito às influências marxistas. Essa abordagem nos permitiu analisar o currículo em suas vinculações com a economia e a produção e a descrever seu envolvimento em processos de produção de características pessoais para o mercado de trabalho capitalista. Essas compreensões constituem ainda hoje recursos importantes de uma Teoria Crítica do Currículo. Elas não devem ser abandonadas. Continuamos a ser uma sociedade capitalista, uma sociedade governada pelo processo de produção de valor e de mais-valia. Ligar o currículo a esse processo é um dos avanços fundamentais que devemos à vertente crítica da Teoria do Currículo. Isso não exclui, entretanto, outras abordagens, outras metáforas, outros conceitos, que possibilitem que amplieemos nossa compreensão daquilo que se passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais, isto é, no currículo. Acredito que o papel de uma Teoria Crítica do Currículo é o de ampliar essa compreensão, não o de estreitá-la.

Os Culturais Currículo numa Paisagem

uma esfera de produção e conhecimento. É de mesma visão do currículo um campo contestado de produção de cultura, analisa algumas questões da promissora área de História do Currículo. temas e dos autores cenologia da Educação também aqui passados A comparação que o autor apresenta entre as perspectivas de Bourdieu, por exemplo, pretexo para fazer um balanço de alguns pontos mais importantes da Educação contempor

O autor

Tomaz Tadeu da Silva, professor titular do Departamento de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Livro *O que produz e o que se produz em educação* (Editora Médica; edição argentina: Dávila Editores). É autora dos livros *Teoria da Educação em tempos pós-modernos* (Artes Médicas), *Cultura e educação: estudos sobre a educação* (Editora Vozes), *Os alienados da sala de aula* (Editora Vozes), *Curriculo, cultura e liberalismo, qualidade da educação* (com Pablo Genovez), *Curriculo, cultura e educação* (com Antonio Flóres), *Editora Vozes* e ao conselho editorial da *Discourse - Studies in Education, Politics of Education, Studies e Journal of Education*.

O currículo pode ser considerado o primeiro elemento educacional. Quando se pensa e fala em currículo, imediatamente se destacam questões de política educacional do sistema escolar, de financiamento de recursos, às vezes de métodos de ensino e de demonstrar as recentes discussões sobre currículo (por exemplo). Discussões sobre currículo só ganham importância quando surge alguma proposta de intervenção disciplinar (Educação Ambiental, Educação voltada para uma disciplina antiga e abandonada). No resto, o currículo é tomado como algo dado e inquestionável, sendo alvo de problematização, mesmo em contextos profissionais.

E, no entanto, o currículo — entendido como todas as experiências de conhecimento produzidas por estudantes — está no centro mesmo da atual discussão. Afinal, a escola não está apenas histórica e presente para organizar as experiências de conhecimento produzidas por jovens com o objetivo de produzir uma determinada individual e social. Ela, de fato — como o currículo — é o melhor produto da sociologia da educação dessa forma. Isto é, o currículo constitui o primeiro elemento institucionalizado de educação. O nexo entre educação e identidade social, entre escolariz