LUCINEIDE SOARES DO NASCIMENTO

DISCURSO E PODER EM PESQUISAS PÓS-ESTRUTURALISTAS-FOUCAULTIANAS NO GT DE CURRÍCULO DA ANPED NO PERÍODO DE 2000 A 2005

BELÉM-PA
2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

LUCINEIDE SOARES DO NASCIMENTO

DISCURSO E PODER EM PESQUISAS PÓS-ESTRUTURALISTAS-FOUCAULTIANAS NO GT DE CURRÍCULO DA ANPED NO PERÍODO DE 2000 A 2005

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª Drª Josenilda M. Maués da Silva.

BELÉM-PA
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Central/ UFPA, Belém-PA

Nascimento, Lucineide Soares do.
Discurso e poder em pesquisas pós-estruturalistas-foucaultianas no GT de Currículo da ANPED no período de 2000 a 2005 / Lucineide Soares do Nascimento; orientadora, Josenilda M. Maués da Silva. – 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

1. Currículos. 2. Educação. 3. Análise do discurso. 4. Pós-estruturalismo. I. Título.

CDD - 21. ed. 375

À minha Princesa de Olhos Penetrantes, Letícia Vitória Nascimento Magalhães. E, ao meu Cavaleiro de Armadura Reluzente, Elton William Nascimento Magalhães.

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
A palavra no muro
Ficou coberta de tinta

Apagaram tudo
Pintaram tudo de cinza
Só ficou no muro
Tristeza e tinta fresca

Nós que passamos apressados
Pelas ruas da cidade
Merecemos ler as letras
E as palavras de Gentileza
Por isso eu pergunto
A vocês no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola
A vida é o circo
Amor palavra que liberta
Já dizia o profeta.

Gentileza (Marisa monte).

À Professora Dra. Josenilda Maués, pela orientação desta Dissertação.

À Professora Dra. Sônia Araújo e à Professora Dra. Betânia Albuquerque pelas importantes intervenções e contribuições ao trabalho. E, mais uma vez, usando de minha liberdade e submetendo-me à possibilidade de pagar um preço alto por seu uso, agradeço especialmente à Professora Dra. Sílvia Chaves, adjetivando sua contribuição como imbuída de sensibilidade, coerência epistemológica e respeito às perspectivas teórica e metodológica manejadas na construção deste trabalho, dando exemplo de que a paixão pelo conhecimento está intimamente ligada à forma com que se lida com o poder nas instituições e nas relações entre os indivíduos.

A todas as professoras e professores do Programa, em especial, àqueles e àquelas que ministraram disciplinas durante a vigência do meu curso.

Ao “Coração do Mestrado”, Maria da Conceição S. Mendes – Secretária da Pós-Graduação do Centro de Educação - prova viva de que a inteligência e a competência não são antônimas da sensibilidade e da solidariedade.

A todas as colegas (meninas e meninos) de turma, especialmente à Ana Cláudia Cristo, Gleice Oliveira, Amélia mesquita, Hérika Nunes, Joana D’ Arc Neves,

Marilene Maués, Sandra Karina Mendes, Solange Mochiutti e Vera Solange Gomes (Sol), pelos momentos de alegria e angústias vivenciados mutuamente.

À Letícia Vitória Nascimento Magalhães e ao Elton William Nascimento Magalhães, que estiveram comigo sempre e nunca duvidaram que chegaríamos até aqui.

Á Valeriana Soares do Nascimento pela presença constante em minha vida.

A todas as minhas irmãs, irmãos, parentes e amigos que quiseram e puderam acompanhar alguns dos momentos desta trajetória.

Ao grande amigo, Jesus Inácio Paes do Nascimento (Gel), pelas palavras encorajadoras e por ter cuidado de mim em meu pré e pós-operatório.

À minha Amiga Peletiê dos Santos (Pelê), por ter ouvido sua intuição e me levado para o mundo que aprendi a valorizar e onde ainda quero estar.

À minha Amiga de todas as horas, Maria José Braz, a Zezé... Teria que escrever uma tese se fosse agradecer a tudo de maravilhoso que fizeste desde que entraste em minha vida! Jamais te esquecerei.

À minha Amiga Querida, Tatiana Charone, uma espécie de orientadora-orientanda, com a qual já compartilhei muitos sentimentos e estudos.

À Minha Amiga e Irmã de Alma Alcilene Ferreira, que me motivou nas horas mais difíceis e previu o que aconteceria, exatamente como aconteceu.

À minha Amiga Eulália, por sua ajuda durante o processo de me tornar um “João-de-barro”.

Ao Meu Amigo Querido, Sr. Eládio Nascimento, por nunca deixar de me atender nas horas mais imprevisíveis.

À Minha Querida Amiga Rosângela (Ro), por sua ajuda na captação dos dados junto à Internet, por seu carinho e amizade.

A Dra. Maria do Carmo Alonso, “Mulher Guerreira”, comprometida com os seus pacientes, por ter cuidado de minha saúde durante todo esse processo e por ter me obrigado a não desistir.

A todos os meus amigos e amigas da Escola Tenente Rêgo Barros, pelo apoio, solidariedade, paciência e amizade.

Enfim, a todos que, em momentos estratégicos, atiraram-me discursos que causaram efeitos surpreendentes. Se com tanta coisa a fazer, eles não esqueceram de mim, por que eu os esqueceria agora?:

“Tudo posso Naquele que me fortalece” (Marlene Souza); “Será que nós somos as únicas ‘normais’ deste curso?!” (Ana Cláudia); “Vai lá, minha filha, continua estudando e deixa a oração por minha conta!” (Sr. Claudomiro Nazareno); “Égua! Eu não sei como tu agüentas isso. Eu não sei se suportaria, mas eu tenho muito orgulho de ser tua amiga. Você já é vitoriosa!” (Pelê); “Olha Lu, Não te preocupas com isso. Deixa que o que eu puder fazer por ti, eu farei.” (Washington Penço); “E aí maninha? Já terminou esse ‘babadinho’! Tô preocupada contigo, tive um sonho horrível, sonhei que... Termina logo isso que eu quero a minha amiga de volta!” (Elis Regina Almeida); “Não esqueça de pedir tudo de bom para as pessoas que te desejam ou te fizeram mal, quanto mais pensamentos positivos você enviar para essa pessoa, mais tranqüila e feliz, você ficará” (Raimundinha Lucena); “Eu já te disse, não é que você seja diferente, é que ninguém é igual a você” (Lúcia Valéria Nascimento); “Olha mãe, a senhora não é uma mãe muito normal, mas é a melhor de todas!” (Elton William Magalhães); “Mãe, se a senhora terminar esse trabalho, a senhora termina o mestrado? Então não dorme não, mãe, volta pra mesa, agora!” (Letícia Vitória Magalhães); “Eu não sei não, Lucineide, pelo menos é um emprego federal e efetivo, se eu fosse tu, tentaria conciliar” (Damião Bezerra); “Olha Lu, eu aprendi uma coisa na vida, a gente precisa criar um campo de força, alguma coisa que nos proteja dessas maldades e imbecilidades das pessoas. Pensa assim: essa raiva, esse ódio é teu, chega bem perto de mim, mas volta pra ti, porque eu não estou sentindo esse ódio. Faz esse exercício, experimenta e depois tu me contas o que tu sentiste, ok?!” (Sílvia Lobato); “Lu, eu fico muito feliz por ti, o mestrado é realmente uma vitória na nossa vida, daqui a pouco termina e tu vás ver como vale à pena” (Denise Lopes); “Quando vi a comemoração da tua aprovação no vestibular

eu ainda era moleque, então eu pensei que eu também poderia conseguir, mesmo sem as condições adequadas como você também não teve, foste uma inspiração para mim e olha no que eu me transformei!" (Paixão, amigo e professor de meu filho) "O quê? Um curso de inglês em um mês? Tu estás louca, né?! (Rafaelle Castro, minha professora de inglês); "É, queimou outra placa. Eu já tô até com pena da senhora! Vou lhe emprestar uma depois a senhora compra e eu substituo" (Diego dos Santos, técnico em computação) "Ei mulé, larga esse trem aí, e vamo dá uma volta!" (Inesquecível Eliane); "De novo! Essa mulher é doida Tia?! Quer mexer nesses gráficos de novo?!" (Jéssica Braz, sobrinha de minha amiga e digitadora dos gráficos); "Não se preocupe dona Lu, eu cuido disso" (Érika Soares); "Tenho muita admiração por ti, minha irmã, pra mim você não é dez, é mil!" (Luis Wilson - Paquito); "Tia, a senhora tá com uma cara de quem não dormiu de noite.", "Tia, hoje a senhora tá chata.", "Tia, a senhora é linda! Olha o desenho que eu fiz pra senhora." , "Tia, a senhora tá grávida? Então por que a sua barriga tá tão grande?" (Meus PEQUENOS Alunos!).

[...] gostaria de desvincular a análise dos privilégios que se atribuem normalmente à economia de escassez e aos princípios de rarefação, para, ao contrário, buscar as instâncias de produção discursiva (que, evidentemente, também organizam silêncios), de produção de poder (que, algumas vezes têm a função de interditar), das produções de saber (as quais, freqüentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos); gostaria de fazer a história dessas instâncias e de suas transformações [...]
(FOUCAULT, 2005, p. 17)

RESUMO

A presente Dissertação corporifica o trabalho de pesquisa sobre os artigos aprovados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no Grupo de Trabalho de Currículo, no período de 2000 a 2005. Dentre os setenta e seis artigos, escritos em Língua Portuguesa e disponíveis no site desta Instituição, foram selecionados quatorze que se explicitaram ou foram arrolados como inseridos na concepção pós-estruturalista-foucaultiana. O problema foi construído e delimitado a partir da seguinte questão: Como os conceitos de discurso e poder são imbricados teórica e metodologicamente nos textos pós-estruturalistas-foucaultianos publicados pela ANPEd, no período de 2000 a 2005? Objetivou-se saber quais as estratégias metodológicas utilizadas nas análises que operam com os conceitos supracitados, a partir da acepção utilizada por Foucault; qual a produtividade do currículo e da pesquisa inseridos ou vislumbrados a partir dessa perspectiva teórico-metodológica e quais os seus possíveis efeitos de conjunto nas discussões curriculares da atualidade. A metodologia foi engendrada a partir das contribuições foucaultianas contidas em obras e em discussões desse autor que permeiam a teorização curricular da atualidade no cenário nacional. A teoria foi utilizada como forma de exercício de problematização e desconstrução de discursos, conceitos e perspectivas que medeiam e fabricam o currículo e a pesquisa no campo das teorizações curriculares contemporâneas. Dentre os resultados mais significativos, apresentam-se as discussões em torno da diferença do caráter "inventivo" do currículo e da pesquisa pós-estruturalista como acontecimentos; o currículo "pós" ainda não teve a materialização de sua condição de possibilidade de existência, ou seja, o mesmo não existe como prática discursiva efetiva e nem como objeto de investigação das teorizações "pós"; a pesquisa "pós", ao contrário, apresenta-se como conhecimento em sua acontecência e exibe seus efeitos: a construção de uma narrativa repetitiva sobre algumas dimensões, funções e efeitos do poder e do discurso acerca da análise dos diferentes textos curriculares; a presença de *interditos* nos discursos curriculares como a exclusão/substituição ou timidez no uso de palavras que possam remeter a alguma forma de prescrição e, a vontade de verdade e de poder como efeitos discursivos de conjunto das pesquisas pós-estruturalistas. Atentando para a orientação foucaultiana, esses *interditos* foram analisados em sua produtividade e positividade discursivas.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; discurso; poder; pós-estruturalismo.

ABSTRACT

This dissertation renders the searching about articles approved by the National Association of Post Graduation and Educational Research – ANPEd, at the curriculum work group, from 2000 to 2005. Among 76 articles, written in Portuguese and easily found in the Institution site, they selected 14 they considered inserted in the « Foucault post structuralist » conception. The problem was constructed and delimitated from the following question : How the discourse and power concepts are involved through theory and methodology in the « Foucault post structuralist » texts, published by ANPEd from 2000 to 2005 ? The objective was getting the answers for these questions :a) What are the methodology strategies used in analysis that deal with the concepts above, from the Foucault used conception ? b) What is the curriculum and research production involved in that theory and method perspective ? c) What are the possible effects in actual curricula discussions ? The methodology was generated from Foucault contributions inside his works and discussions. They are in actual curriculum theories at the National scene. The theory was used as an exercise about discourse problems and construction, concepts and perspectives that build the curriculum and research at the actual curricula theories area. Among the most significant results we can find discussions about the difference of the curriculum « inventivo » (creative) feature and the « post structuralist » research as important events ; the « post» curriculum is possible to happen but it does not happen yet. It does not exist as an effective discourse practice or as an investigation object to « post » theories ; the « post » research, on the other hand, happens as knowledge in its « acontecência » (existance) and shows its effects : the construction of a repeating narrative about some dimensions, functions, and effects of power and discourse about the analysis of different curricula texts ; the existance of « interditos » in curricula discussions as the exclusion/substitution or shyness in the use of words that can lead to some form of prescription and, the desire for truth and power as discourse effects of « post structuralist » researches. Observing Foucault orientations, these « interditos » were analised in their discourse production and positive effects.

Key-words : curriculum, discourse, power, post structuralism.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA **IV**
AGRADECIMENTOS **V**
EPÍGRAFE **IX**
RESUMO **X**
ASTRACT **XI**

DOS DESCAMINHOS E CAMINHOS DA PESQUISA **13**

CAPÍTULO I
DISCURSO E PODER SOB A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA FOUCAULTIANA **30**
1. FOUCAULT SOB SUSPEITAS E OLHOS CURIOSOS 31
1. 1. PREPARANDO O TERRENO DISCURSIVO 35
2. O DISCURSO NAS TEIAS DA ANÁLISE ENUNCIATIVA 41
3. O DISCURSO DESEJANTE DE PODER E PRODUTOR DE SABER 53
3.1. O EXERCÍCIO DO (BIO)PODER NAS SOCIEDADES DISCIPLINARES OCIDENTAIS 59

CAPÍTULO II
CURRÍCULO E PESQUISA PÓS-CRÍTICA: COMO SE FALA E SOMOS FALADOS NESSES CIRCUITOS? **74**
1. O QUE “É” UM CURRÍCULO “PÓS”? 75
2. PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS 95

CAPÍTULO III
DISCURSO E PODER NOS TEXTOS PÓS-ESTRUTURALISTAS-FOUCAULTIANOS DA ANPED **106**
1. A ANPED COMO INSTITUIÇÃO DISSEMINADORA DE INFORMAÇÕES 107
2. DOS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA: OS TEXTOS FORA-DA-LEI 113
3. PROCURANDO O(S) RITMO(S) DOS ENUNCIADOS: DISCURSO E PODER, DENTRO E FORA DOS CURRÍCULOS ABORDADOS NOS TEXTOS 123
4. O TERRENO BELICOSO DOS TEXTOS “PÓS”: DISCURSO E PODER NOS CURRÍCULOS E PESQUISAS PÓS-ESTRUTURALISTAS-FOUCAULTIANAS 144

CONSIDERAÇÕES FINAIS **161**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **178**
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS **184**

APÊNDICE I **186**

APÊNDICE II **188**

DOS DESCAMINHOS E CAMINHOS DA PESQUISA

> *De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir [...]. (FOUCAULT, 2003b, p. 13).*

Quem pensa que o percurso de um curso de mestrado resume-se a cumprir as disciplinas e executar um projeto de pesquisa, está envolto em um grande equívoco. Durante esse curso, há uma série de fatores a considerar: o tempo previsto para o término do curso; a exeqüibilidade da pesquisa; a aceitação dos pressupostos epistemológicos que manipulamos, entre outros aspectos. Interagimos com professores/as, alunos/as, autores/as, formulações teóricas e, com isso, as relações nos marcam profundamente e interferem no projeto inicial. Temos a oportunidade de rever nossas verdades, teorias e reformular um projeto de pesquisa, quantas vezes forem necessárias. As palavras de Fischer (2002b, p. 68), refletem muito do que sinto neste momento:

> Que história, afinal, queremos fazer quando nos inscrevemos num curso de mestrado ou doutorado? Que história queremos fazer quando imaginamos um novo projeto de pesquisa? Volto [...] a falar no grande perigo de temer o caminho ainda não trilhado, na inércia, na tentadora preguiça, que por vezes pode nos assaltar, justificados que somos pelos prazos exíguos de entrega de nossos trabalhos, por uma sociedade que não valoriza a formação acadêmica, etc., etc. É essa inércia que costuma atar-nos ao já conhecido, àquilo que nos parece uma boa fórmula com todas as suas coordenadas tão bem delineadas: refiro-me aqui tanto aos fatos e dados que observamos e que anotamos como dignos de investigação como aos domínios teóricos que elegemos para orientar nossos estudos.

A idéia inicial desta Dissertação sob a perspectiva foucaultiana, voltava-se para a análise dos discursos de professores/as de filosofia sobre a pedagogia como área de saber. Percebi, no entanto, que as várias reformulações do projeto foram

acumulando justificativas para o que eu não pretendia realizar, ou seja, ao invés de dizer o porquê de uma perspectiva pós-estruturalista foucaultiana, justificava o fato de não desejar uma análise do discurso dentro da tradição francesa[1], por não adotar uma perspectiva crítica, por não pretender fazer uma análise de conteúdo e assim por diante. Só então me dei conta de que havia uma certa resistência a essas novas perspectivas "pós"[2].

Apesar de minhas leituras mais recentes situarem-se nessa perspectiva, não me furtei ao exercício desequilibrante de duvidar de suas contribuições e possibilidades para o âmbito da educação e do currículo, mais especificamente. Afinal, se estivesse completamente certa e segura de que essa perspectiva fosse absolutamente benéfica em termos de análise dos fenômenos educacionais e curriculares, já não poderia chamá-la de pós-estruturalista. Se o fizesse desse modo estaria adotando uma postura incoerente com o processo de produção de conhecimento que é sempre relacional e interpessoal.

Essa circunstância remete a questões relacionadas à arena de poder na produção de saberes. Para que um pesquisador ou pesquisadora possa fazer parte de determinada comunidade é preciso que aprenda a se movimentar, de certa forma, dentro do raio de ação das teorias e dos métodos que se apresentam como paradigmáticos, ou seja, que já gozam de certo "*status"* e credibilidade numa determinada disciplina. Afinal, "pode sempre acontecer que se diga o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não se está no verdadeiro sem que se obedeça às regras de uma 'polícia' discursiva que temos de reactivar em cada um de seus discursos". (FOUCAULT, 2006a, p. 13).

---

[1] De acordo com Denize Silva, a Análise do Discurso é reconhecida dentro da ciência da linguagem desde a década de 60 e, na atualidade, com os avanços de teóricos que incorporam com mais nitidez as relações entre prática social e linguagem, este tipo de análise é conhecida como Análise do Discurso Crítica (ADC). "Nessa perspectiva, a ADC não só descreve, mas também mostra como o discurso é moldado pelas relações de poder e ideologia. Trata-se de uma orientação em direção a um enfoque de língua, que associa a análise de textos (orais e escritos) com a teoria de funcionamento da linguagem em processos ideológicos, evidenciados nas práticas discursivas". (2002, p. 9 -10).

[2] Por perspectivas "pós" estou denominando todas as abordagens que se dispõem a romper com as formas tradicionais de investigação centradas em metanarrativas da modernidade que pretendiam a clareza, o rigor e o estabelecimento de métodos e teorias uniformes para a análise dos fenômenos da educação, tais como a teoria (neo)marxista, teoria crítica, evolucionismo e estruturalismo. Em outras palavras, aqui as perspectivas "pós" referem-se tanto às de cunho pós-modernas, quanto às de cunho pós-estruturalistas, embora haja diferenças entre ambas.

Não estou aqui me referindo a alguma forma de impedimento legal ao diferente, nem de total desistência em relação ao projeto que pretendia investigar; trata-se de não romper com o diálogo necessário entre as perspectivas diferentes. É preciso tentar fazer o diferente sem romper totalmente com as estruturas epistemológicas que, historicamente, contribuíram para o estágio gnosiológico em que nos encontramos. Em outras palavras, é preciso não se localizar à margem do que VEIGA-NETO (2002 b, p. 43-44) chama de *rede.*

> Para usar uma conhecida expressão cunhada por Michel Foucault, a rede se apresenta como um *regime de verdade* que já estava aí, partilhada por comunidades lingüísticas; ela apresenta-se como um regime em que cada proposição admite sempre uma das duas alternativas: ou é falsa, ou é verdadeira. Se algo é indecidível é porque não faz parte da rede; os indecidíveis estão numa exterioridade, fora do alcance da rede e, bem por isso, são vistos – quando vistos... – como anomalias. (Grifos no texto).

Com a relativa flexibilidade do curso, propus-me fazer uma retirada estratégica em torno de meu próprio pensamento e, com o auxílio de outros pesquisadores, rever minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação quanto às possibilidades de contribuição da pesquisa em execução para as discussões curriculares e a viabilidade da mesma. Desse recuo, e sem abandonar inteiramente as idéias do projeto inicial, retornei com a proposta de analisar as pesquisas que se declaram pós-estruturalistas sob a clave foucaultiana, ou seja, como essas pesquisas operam com conceitos elaborados por Michel Foucault.

Os estudos que se realizam dentro de uma perspectiva pós-estruturalista têm demonstrado uma produtividade bastante significativa para a análise de objetos ligados ao currículo e à educação em suas especificidades. Através dessa perspectiva foi possível a feitura de desconstruções em torno da produção dos sujeitos como seres que se formam conforme as relações de poder e as circunstâncias culturais e históricas de sua respectiva sociedade. Além da construção do sujeito descentrado e em constante mutação, as teorias pós-críticas radicalizaram as críticas e análises sobre a linguagem, as relações de poder, a construção do conhecimento e todos os artefatos discursivos e não discursivos relacionados ao currículo, assim como inventaram outras formas metodológicas para operar a análise desses e de outros objetos.

Vários autores serviram de inspiração para a criação e propagação dessa perspectiva, dentre os quais, Foucault. Aprender a trabalhar com os construtos teóricos e metodológicos desse autor se apresenta como um desafio para pesquisadores que desejam aplicar um olhar diferenciado sobre o currículo e a educação. É por isso que, qualquer empreendimento nessa direção, ou seja, em compreender e aprender a operar com conceitos foucaultianos, vislumbrando possibilidades de pensar diferente, problematizar o que já se suponha problematizado e desconstruir saberes que se autoafirmavam como verdades irrefutáveis, é salutar para avançarmos na empreitada de pensar e fazer educação de tantas formas quantas forem as necessidades de cada indivíduo e grupo social.

Nesse sentido, fiz uma primeira "garimpagem" nos artigos do Grupo de Trabalho (GT) de currículo da 23ª Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - à procura de trabalhos que apresentassem essa perspectiva. Dentre os quinze artigos aceitos para esse evento que aconteceu em 2000 e disponíveis no site da ANPEd, detectei sete que se declararam pós-estruturalistas ou pós-críticos e, dentre estes, vários utilizam as ferramentas conceituais de Foucault.

Já nesse primeiro contato, observei que as formas com que utilizam essas "ferramentas" não são homogêneas: há diferenças quanto à linguagem, ao estilo de escrita, quanto à operação metodológica com conceitos postulados por Foucault e os objetos de estudo dos autores desses trabalhos.

Penso que um olhar mais atento sobre esses textos pode significar uma contribuição importante para as pesquisas sobre currículo, porque estabelecerá um mapeamento das análises que se propõem pós-estruturalistas e foucaultianas, assim como pode proporcionar uma problematização acerca de suas construções e da aceitabilidade desses trabalhos no âmbito da produção do conhecimento no campo do currículo da atualidade. Não podemos nos furtar ao desafio de experimentar a fratura dos discursos que nos construíram até o momento. Com todos os riscos decorrentes das mutações de valores e de práticas de investigação que não prometem ou não garantem nenhuma verdade plenamente estável é que me lanço nesse desafio.

A ANPEd é uma entidade respeitada e é considerada uma matriz indicadora das principais produções na área do currículo, principalmente em nível nacional, portanto, a partir da análise de seus textos, podemos identificar e analisar a movimentação e o credenciamento das pesquisas de cunho foucaultiano no campo da educação. Essa organização recebe e, de acordo com seus critérios, avalia e aprova anualmente trabalhos oriundos de todo o território nacional, por isso, mantém-se atualizada e é tomada como referência e banco de dados para pesquisadores que produzem conhecimento sobre educação e currículo, como é o caso, entre outros, de Lopes & Macedo (2002, p. 16) que, a partir dos trabalhos da ANPEd, identificam no fim da primeira metade da década de 1990 uma mudança considerável nas abordagens curriculares:

> [...] O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidas como um direcionamento único do campo. Às teorizações de cunho globalizante, seja das vertentes funcionalistas, seja da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade [...].

Outro exemplo de pesquisa que parte dos dados da ANPEd para capturar o movimento das teorias "pós" no currículo é o trabalho de Paraíso (2003) que tece uma análise sobre o que chama de "currículo-mapa" nas pesquisas pós-críticas no período de 1993 a 2002. Dentre os aspectos de sua "viagem" pelos trabalhos relata que "a linguagem usada nas pesquisas pós-críticas sobre o currículo recebe influência dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, da teoria *queer* etc". (p. 4). Da mesma forma, nas pesquisas que tomam o currículo numa perspectiva pós-estruturalista, "em particular, existe uma forte influência no currículo-mapa dos trabalhos de Michel Foucault" (Idem).

Foucault realmente tem aparecido como um autor fecundo nas teorias educacionais[3] e suas investigações têm contribuído muito para a visibilidade de processos tomados até então como naturais. É o caso da crença na possibilidade de

[3] A teoria foucaultiana tem influenciado o trabalho de vários autores brasileiros que discutem currículo e educação, como são exemplos as análises de Corazza (2001; 2002a; 2002b e 2002c), Silva (2000a; 2000b; 2001b e 2004a), Veiga-Neto (1995a; 1995b) e Ogiba (1995), dentre outros.

uma educação democrática e emancipatória em meio a grupos marginalizados pelas condições de desigualdades extremas, da pretensa veracidade de uma utopia macro e benéfica para todos, e da instituição da tácita veracidade de discursos pedagógicos oficiais e de tantos outros discursos.

Com Foucault podemos fraturar tais discursos e crenças e perceber que, essa educação foi construída com esses propósitos e não com outros em razão dos jogos de poder-saber entre especialistas. Além disso, a educação incorpora regimes de verdade daqueles que detêm o poder de dizer e pensar o que é "melhor" para os outros, ou seja, para aqueles que não têm o direito de dizer o que é melhor para si ou que são vistos como seres sem competência para tanto[4]. Com esse autor aprendemos a trabalhar com a vivacidade fugaz do presente e a tomar os discursos (oficiais ou não) não apenas como signos que refletem idéias e ideais mas como materialidades que formam e conformam subjetividades e que instituem aquilo que tomamos como o real.

Levando em consideração a amplitude das produções teóricas de Foucault e, para efeito de delimitação desta pesquisa, elegi como foco de investigação nos textos da ANPEd que se auto-intitulam pós-estruturalistas-foucaultianos[5], o tratamento teórico-metodológico que os autores dedicam aos conceitos de "discurso" e "poder". Esta escolha se justifica, pelo fato de que ao publicarem um texto os autores e autoras estão produzindo discursos ou conhecimentos que interferem e constroem uma discursividade representativa de um determinado momento histórico no âmbito do currículo e, como tal, trazem à tona toda a rede de poder na qual essa construção de saber e os indivíduos estão imbricados. Além disso, há uma relação

---

[4] Sobre verdade e "regime de verdade" Foucault (2004b, p. 12) nos diz o seguinte: "O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro".

[5] No decurso desta Dissertação o termo "pós-estruturalistas-foucaultianas" será usado para identificar ou referenciar pesquisas que se declaram como pertencentes às teorias que se circunscrevem na perspectiva pós-estruturalista, ou seja, que se propõem a certas rupturas com as teorias críticas e/ou marxistas e, ao mesmo tempo, às suas opções conceituais referendadas nas construções do teórico Michel Foucault, haja vista que tal perspectiva não se reduz às contribuições deste autor.

íntima entre discurso e poder, pois “o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 2005, p. 96).

Compreender os discursos como veículos de poder e captar suas possibilidades criativas de estratégias de resistência destitui a ingenuidade de vê-los como simples retratos de práticas ou laboratório para identificação de supostas incompatibilidades com as práticas gestadas. De forma semelhante, tomar o poder não apenas como algo pejorativo e centralizado mas, como tecnologia produtora de saber que interfere na constituição de subjetividades e que se esfacela em micro e múltiplas relações de poder, oportuniza formas diversificadas de construção de práticas e teorizações curriculares.

Foi desse modo que (re)construí meu objeto de investigação, a saber: discurso e poder em pesquisas pós-estruturalistas-foucaultianas no GT de currículo da ANPEd no período de 2000 à 2005. Tal objeto foi sendo reconstruído com passos vacilantes, em alguns momentos; com a presença fantasmagórica das incertezas; com a audição atenta às vozes de outros pesquisadores; dando-me conta e aceitando minhas fragilidades de iniciante à pesquisa; convivendo com os riscos de estar completamente equivocada e com as críticas ferrenhas, porém salutares, de todos que leram/ouviram minhas produções parciais.

Em outras palavras, foram as desconstruções que fui exercendo sobre mim mesma como pesquisadora, desconstruções que foram corroboradas pelos descaminhos experimentados durante estes dois anos, que contribuíram para que eu chegasse a elaborar esse problema de pesquisa. Sob a perspectiva que investigo, a palavra descaminho não tem um sentido pejorativo ou de erro que deva ser negado ou camuflado, mas remete ao movimento mesmo do pensamento e das relações que exercemos de forma a metamorfosear as primeiras aproximações com o problema a ser investigado.

Dessa forma, elaborei uma questão que norteia todo este trabalho: Como os conceitos de “discurso” e “poder” encontram-se imbricados ou tecidos nas análises que se apresentam como inseridas na perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana, publicadas no Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd de 2000 a 2005? Desta feita, os objetivos desta pesquisa, de acordo com a contextualização deste período

de minha formação, são os seguintes: identificar e discutir as conexões teórico-metodológicas em torno dos conceitos de “discurso” e “poder” empreendidas nos textos de autores que se anunciam ou podem ser identificados como inseridos na perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana, no âmbito do GT de currículo da ANPEd no período de 2000 a 2005.

Embora esta pesquisa não possa ser caracterizada como estritamente foucaultiana[6], tornou-se necessário, para fins de análise do procedimento metodológico destinado aos conceitos supracitados nos textos da ANPEd e, também para a própria construção do problema de pesquisa, adentrar o universo teórico de Foucault. Precisei montar uma espécie de teatro lingüístico no qual as peças fizessem sentido, onde as personagens tivessem alguma relação com a totalidade do enredo. Esta manipulação dos conceitos de Foucault em sintonia com os textos curriculares da ANPEd remete a um “aviso” que Bujes (2002. p. 17) fornece aos pesquisadores que investigam (sob/sobre) as perspectivas “pós”:

> E aqui vai o segundo aviso: quando tratamos de ir afinando os nossos instrumentos para com eles engendrar nosso problema de pesquisa, torna-se indispensável pensar os conceitos de que lançamos mão imersos numa *rede de significação*. Tais conceitos só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido. Daí a importância, para o engendramento de um problema de pesquisa, de que nos apropriemos das teorias [...]. O nosso problema só se constituirá se formos capazes de dar aos objetos do nosso universo de investigação um lugar nessa nova rede de significação, problematizando ‘o que não era tido como problemático, ou [reproblematizando] com outro olhar, o já problematizado’. (Grifos no texto).

Poder-se-ia dizer simplesmente que os textos compostos sob as orientações pós-estruturalistas-foucaultianas são importantes, já que foram aprovados por uma instituição respeitável. Da mesma forma, poder-se-ia afirmar que não há nenhuma espécie de impedimento às perspectivas “pós” uma vez que, como vimos na citação

---

[6] Tal afirmação pode parecer esdrúxula a princípio mas, uma pesquisa eminentemente foucaultiana transita pelas complexas especificidades do método arqueológico, genealógico e ético de Foucault, o que demanda um traquejo ou uma competência epistemológica, comum aos pesquisadores mais experientes, mas com a qual não me sinto ainda à vontade para operar. Daí caracterizar este primeiro empreendimento de pesquisa como um estudo sobre a perspectiva pós-estruturalista e as contribuições de Foucault para a produção de discursos curriculares. Algumas discussões acerca do método de Foucault serão apresentadas nos capítulos seguintes.

de Lopes & Macedo (op. cit), estas perspectivas já pertenciam ao cenário da ANPEd desde meados da década de 1990.

Entretanto, é importante perscrutar a aceitação tácita dos discursos que parecem querer interromper ou destituir qualquer possibilidade de conflito. Ou seja, duvidar ou “reproblematizar” esta aparente harmonia entre as várias e diferentes perspectivas de pesquisa no âmbito do currículo. Inquirir de que forma a perspectiva pós-estruturalista contribui para as teorizações curriculares. Como os estudos de Foucault irrompem no Brasil, em meio a tantos posicionamentos arraigados em defesa de uma teoria que se deseja massificadora e homogeneizadora em torno de valores atribuídos à educação, como a emancipação e a construção de uma consciência crítico-política unificada. Trata-se fundamentalmente de problematizar os jogos de poder na construção do conhecimento curricular e na luta pelo espaço institucional.

Na mesma direção, convém ressaltar que não se trata de apenas constatar um aumento ou uma diminuição no número de trabalhos pós-estruturalistas-foucaultianos aprovados em eventos científicos, mas analisar e problematizar as formas com que esses trabalhos são produzidos, ou seja, como os conceitos são engendrados e tecidos nos discursos dos autores.

A simples referência a Foucault e a seus conceitos não revela de imediato a construção de uma pesquisa que se move pelas periferias dos pressupostos científicos da modernidade, ou seja, nem sempre pode apresentar algumas características tais como: a) desconstrucionista, propondo a desmontagem de conceitos, o vislumbramento de regimes de verdade e a busca das realidades possíveis criadas a partir dos discursos que se examina; b) desreferenciada, no sentido de não possuir uma matriz valorativa-política-epistemológica como referência a qual todos os fenômenos devessem se enquadrar; e, c) teoricamente independente, por não apresentar temor em arriscar a construção de conceitos e saberes, mesmo que estes não sejam validados imediatamente pelas disciplinas ou instituições que subsidiam as pesquisas.

De acordo com os curriculistas que apostam na perspectiva pós-crítica de pesquisa, estas são algumas características esperadas nas análises que se movem

sob a inspiração foucaultiana[7], todavia, a análise que será processada nesta Dissertação não visa a simples detecção ou não de tais características. Estas são apenas pontos de partida, reconhecimento do campo pós-estruturalista-foucaultiano de pesquisa. Os objetivos da pesquisa, nesse sentido, são mais complexos e ambiciosos, haja vista que giram em torno da identificação e problematização de seus regimes de verdade e de sua produtividade discursiva que se inscreve nas relações de poder-saber da atualidade.

Os pesquisadores que se movem sob a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana reconhecem que as teorias de Foucault, assim como as de qualquer autor, são ferramentas para operar o pensamento, para ampliar o olhar, desprovidas de excessiva preocupação com determinadas concepções de ciência, pois Foucault se preocupou com temas e dados marginais, saberes e micro-poderes que circulavam entre os que eram tomados como anormais ou que não apresentavam muita importância para a sociedade, valorizando as especificidades e localismos dos discursos e jamais ambicionando fundar uma ciência ou um método unívoco e verdadeiro para toda e qualquer sociedade.

O tipo de perspectiva assumido pelo pesquisador, interfere sobremaneira na forma com que se tecem os critérios de coleta e análise dos dados. Em se tratando de pesquisa nas ciências humanas e sociais e, especificamente em educação, há sempre a necessidade de dizer – mesmo que de forma não absolutamente rigorosa ou intransponível – os meandros da elaboração do conhecimento. Como disse, trata-se de uma necessidade, pois precisamos validar e principalmente compartilhar os métodos, técnicas e perspectivas empreendidas na pesquisa.

No entanto, determinadas práticas investigativas, ainda penetradas pelos resquícios do positivismo exigem dos pesquisadores uma demarcação rígida, e uma necessidade de enquadramento dos objetos aos métodos já consagrados que, em alguns momentos, parecem asfixiar o pesquisador, o que causa um profundo desconforto e até algumas crises e bloqueios, como assinalam Grüm & Costa (2002) e Costa (2002c).

---

[7] Consultar, dentre outros, Silva (2001b); Paraíso (2003); Fischer (2002a e 2002b); Costa (2002c e 2002d) e Corazza (2001; 2002a; 2002c e 2004).

De acordo com Costa (2002c, p. 18), esses problemas ocorrem por conta do "endeusamento desse tipo de pensamento a que denominamos de ciência e que está impregnado de 'parâmetros' que enquadram todos, homogeneízam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro etc.". Estas palavras, e as que se seguem, trazem algum alento ao *metier* metodológico do pesquisador em educação.

> Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou a inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão ardilosamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são *outros* que mal e mal se movem na obscuridade. (Idem, Ibidem - grifo no texto).

Influenciada pela teoria foucaultiana, os conceitos de discurso e poder serão analisados à luz dos sentidos, das acepções, das imbricações e das relações tecidas por Foucault. Os discursos são vistos como materialidades constituidoras das coisas e das pessoas que toma como objeto ou como foco e não como simples representações do que se admite como realidade. Esta é, sob as perspectivas "pós", apenas uma dentre tantas outras possibilidades de realidade passíveis de construção pelo discurso. Por isso é que seria mais coerente falar em realidades, ou seja, pluralizar essa palavra significa ostentar uma postura diante do conhecimento que não pressupõe a existência de uma referência única para aquilo que tomamos como real. Portanto, há tantas perspectivas de realidade quantas forem as nossas capacidades para dizê-las ou inventá-las de acordo com o nosso momento histórico, nossa cultura, nossas relações e as concepções de conhecimento disponibilizadas pelo circuito acadêmico e por outras instituições de fomento à pesquisa.

O discurso, desta feita, só pode ser analisado pelo que ele diz, ou seja, pelo que foi efetivamente cravado através da linguagem escrita ou falada. Não há, na discursividade implementada por Foucault, nenhum interesse em analisar as "entrelinhas" dos discursos ou o que está "por trás" dos mesmos. Por isso, os textos como "acontecimentos" que são - históricos e situados na emergência do pensamento pós-crítico - serão analisados por seus ditos, possíveis efeitos e em sua

potencialidade produtiva para as teorizações curriculares da atualidade. Na análise do discurso empreendida por Foucault e na qual me inspiro,

> [...] Não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso. [...] gostaria de mostrar que os "discursos", tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar [...] que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos [...]. (FOUCAULT, 2004c, p. 54-55).

O poder, por sua vez, será tomado de forma descentrada, ou seja, como fenômeno que atravessa a todos em suas micro e múltiplas relações e não como posse de uma única classe social sobre outra. Não se trata de uma análise econômica do poder mas, de compreendê-lo em suas relações com o saber, de investigar sua força na constituição dos sujeitos e de captar sua positividade, uma vez que o poder, na acepção foucaultiana não é tomado como algo apenas destrutivo ou pejorativo, mas como algo que também envolve desejo e possibilidade de criação de estratégias de oposição e destruição de determinadas relações de poder. Se o poder, conforme Foucault (2004b, p. 148), se exercesse apenas "de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz".

Analisar o poder sob a perspectiva foucaultiana adotada pelos textos em foco, conduz ou orienta o pesquisador para um modo particular de investigação. Não se toma o poder em sua forma macro e dominadora; também não é suficiente, como bem nos lembra Bujes (2002, p. 17), "afirmar, por exemplo, a onipresença do poder – capilar, insidioso, microfísico [...] O que o filósofo nos insta a fazer é mostrar como esse poder se exerce: em que circunstâncias, utilizando que tecnologias, sustendo-se em que ordens de saber".

A análise em torno dos conceitos de discurso e poder imbricados nos textos selecionados, implica na captura de seus efeitos, desejo de verdade e seus constrangimentos. É preciso aguçar o raciocínio, a imaginação e a sensibilidade para captar a produtividade desses conceitos e dessas análises para o currículo e para a educação. O conhecimento como "acontecimento", nas perspectivas pós-críticas, produz, inventa ou contribui para o agendamento de necessidades e de formas diversificadas de ver a educação, as teorias e práticas curriculares. É a fecundidade e a produtividade desses conceitos para as práticas e teorizações curriculares que serão problematizadas nesta Dissertação.

Após essa explicitação do movimento do pensamento, inspirado em Foucault, que será utilizado na análise dos conceitos de discurso e poder, passo a descrição dos critérios construídos para a seleção do material a ser analisado. Quanto aos textos publicados pela ANPEd, é importante referir que os mesmos são apresentados em forma de artigo e têm em média quinze a vinte páginas. Alguns apresentam sínteses de parte de Dissertações de Mestrado ou Teses de Doutoramento e outros não apresentam tais referências. É mister justificar que esses artigos obedecem a critérios rigorosos de estruturação redacional e, portanto, precisam apresentar, dentre outros caracteres, uma análise subsidiada por teorias do âmbito curricular contemporâneo e metodologia clara em sintonia com as especificidades de seus objetos empíricos e teóricos.

É importante frisar que, se por um lado, há necessidade de obediência a tais critérios, por exemplo, a atenção às regras da ABNT, o que promove uma certa uniformização dos textos aprovados nos eventos da ANPEd, por outro, o formato dos textos pós-críticos rompe um pouco com o formato dos artigos, tal como estávamos acostumados a vê-los em sua estrutura rígida em se tratando das técnicas e da linguagem que buscava alcançar o máximo de objetividade e exatidão. Sempre que possível, os textos situados dentro de uma perspectiva pós-crítica, rompem ou tentam subverter as regras, principalmente no que diz respeito à linguagem e à sua disposição estética.

Todos os artigos publicados e disponibilizados pela ANPEd na Internet entre 2000 e 2005 foram submetidos a uma leitura seletiva em busca de elementos que demarcam a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana, que operam com os

conceitos de “discurso” e “poder” e que foram escritos em língua portuguesa[8]. Convém dizer que, desde a 23ª Reunião Anual/2000 até a 28ª/2005 aparecem na folha de apresentação da ANPEd, 86 (oitenta e seis) artigos, no entanto, 3 (três) não estão disponíveis (1 da 23ª e 3 da 27ª). Além disso foram subtraídos 6 (seis) artigos estrangeiros (1 da 23ª, 3 da 24ª, 1 da 25ª e 1 da 26ª). Desta feita, restaram 76 (setenta e seis)[9] artigos que foram examinados e tiveram suas tendências teórico-metodológicas identificadas e catalogadas.

A partir dessa primeira análise, foram identificados e selecionados 14 (quatorze) trabalhos que apresentam os conceitos de “poder” e/ou “discurso” sob uma perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana, a saber: 6 artigos da 23ª Reunião/ 2000; 3 da 24ª/2001; 1 da 25ª/2002; 1 da 26ª/2003; 1 da 27ª/2004 e 2 da 28ª/2005[10]. São esses trabalhos, portanto, que serão objeto da análise que constará no terceiro capítulo desta Dissertação.

Há que se dizer que, inicialmente, adotei como critério para seleção dos textos a explicitação clara da perspectiva a qual o texto se vinculava, ou seja, seriam selecionados somente os textos que efetivamente se declarassem pós-estruturalistas-foucaultianos. No entanto, esse critério foi dilatado ou flexibilizado posteriormente a partir da leitura que efetivei sobre os textos. De fato, entre os quatorze textos selecionados para a análise, seis não mencionam claramente sua perspectiva teórica. Entretanto, esses seis textos foram arrolados ou incluídos na análise, em virtude de trabalharem com os conceitos de discurso e poder a partir do empreendimento teórico foucaultiano e usarem teóricos brasileiros do campo do currículo pós-crítico – inclusive citando-os para demonstrar sua compatibilidade com a perspectiva de pesquisa e de currículo desses autores.

Esses artigos foram submetidos a várias leituras, desde uma primeira aproximação com o processo de análise dos dados para a identificação e análise da disposição textual até a preocupação maior que se deu durante a problematização em torno do tratamento metodológico dos conceitos de discurso e poder

---

[8] Nem sempre os artigos referem o nome do/a autor/a, do Estado ou da instituição da qual se origina, daí o critério da língua portuguesa, uma vez que este trabalho pretende alcançar seus objetivos no cenário nacional, apesar de constarem na ANPEd trabalhos de outros países.
[9] Consultar apêndice II.
[10] Consultar apêndice I.

desenvolvido nesses artigos. Essa problematização foi corroborada pelas coordenadas ou orientações lançadas por escritores consagrados na discussão curricular do cenário nacional da atualidade como Veiga-Neto, Corazza, Silva, dentre outros que se lançaram na complexa trama das pesquisas pós-estruturalistas-foucaultianas. Tal problematização foi desenvolvida a partir da visibilidade dos conceitos de discurso e poder, ou seja, da observação atenta à forma como esses conceitos foram interpretados, significados, engendrados e operacionalizados no corpo dos textos sobre os seus objetos. Nesse sentido, busquei apreender a sua produtividade no campo curricular, sua vontade de verdade, as teias do poder-saber nas quais esses textos estão imbricados como discursos prenhes de verdade, para tanto, foram de grande valia, os estudos anteriores sobre as obras de Michel Foucault.

Desta forma, a disposição deste trabalho está organizada da seguinte forma: O primeiro capítulo versa sobre uma discussão propedêutica em torno do pós-estruturalismo como perspectiva na qual Foucault é situado, geralmente, por teóricos do currículo, como uma das referências mais eminentes[11]. Ainda nesse capítulo, com o objetivo de demonstrar a complexidade que envolve a construção teórica de Foucault, consta uma problematização em torno dos conceitos de “discurso” e “poder”, o mais próximo possível da acepção empreendida por esse autor. A forma encontrada para essa problematização, foi vislumbrar o discurso no bojo da análise proposta por esse autor, ou seja, a análise enunciativa. Trabalhar com o conceito de discurso na perspectiva foucaultiana, exige um conhecimento acerca de sua análise que, por questões teóricas e metodológicas, diferencia-se bastante do método empreendido pela análise das representações sociais e da Análise do Discurso Crítica – ADC, de tradição francesa.

O segundo capítulo se apresenta como uma ponte entre o capítulo anterior e o subseqüente. Foi desenvolvido em torno da vontade de saber como se pensa, cria ou se “inventa” um currículo e uma pesquisa no campo curricular sob as perspectivas pós-críticas. Neste capítulo, a análise não se dirigiu especificamente à perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana já que, nem sempre é possível delimitar ou isolar textos que apresentem apenas a contribuição de Foucault. Em outras

[11] Cf., por exemplo, Veiga-Neto (1995b e 2000); Gore (2000) e Peters (2000a e 2000b).

palavras, as pesquisas pós-críticas, geralmente se deixam envolver pelos discursos de outros teóricos que também apresentam *insights* provocativos para as suas análises. Considero esse momento como um exercício de problematização de inspiração foucaultiana, haja vista que, ao mesmo tempo em que traço uma caracterização de um currículo e de uma pesquisa curricular "pós", envolvo os discursos dos autores que tomo como álibe para essa caracterização, numa leve desconfiança em torno dessas aparições de currículo e pesquisa. Desta feita, aponto algumas questões que serão retomadas no capítulo anterior, como as relações de saber-poder desses discursos e as diferenças de construção em torno do caráter de "invenção" proposto entre e para o conceito de currículo e de pesquisa "pós".

No terceiro capítulo apresento a trama dos artigos aprovados pela ANPEd. A problematização e análise desses textos acerca da operacionalização dos conceitos de "discurso" e "poder" sobre os seus currículos-objeto, procurou capturar os possíveis efeitos de conjunto dos textos pós-estruturalistas-foucaultianos. Neste sentido, os textos foram analisados a partir de um esforço metodológico que foi se bifurcando, ora para os conceitos de discurso e poder sobre os currículos-objeto tomados por esses textos, ora para estes como discursos que também processam e recriam relações de poder e desejo de verdade no âmbito institucional, ora para a problematização da produtividade apontada pelos textos para as relações de poder e verdade discursiva dos seus discursos-objeto ou currículos-objeto, ora para a produtividade e os efeitos de conjunto dos próprios testos pós-estruturalistas-foucaultianos inscritos como acontecimento. Finalmente, recapturei os elementos que se salientaram na análise dos textos selecionados em corroboração com a relação discurso-poder e a condição de invenção dos currículos tecidos a partir das teorizações curriculares "pós".

Em termos esquemáticos, é preciso referir ainda, que, antes de providenciar a análise direta dos textos selecionados, optei por fazer um desvio, incursionando rapidamente pelo mar de diferença que caracteriza as multiplicidades teórico-metodológicas dos setenta e seis textos efetivamente lidos durante esta pesquisa. Caminhei pelo cenário de três textos fora-da-lei, ou seja, textos que não se dizem, nem são passiveis de inserção na perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana. Aproveitei a oportunidade para dizer da relevância de tais textos para o meu

aprendizado como curriculista e profissional da educação, caminhei enfim, pela produtividade da periferia que cercava o meu objeto de estudo. Estes textos constam no apêndice II e foram referidos na análise como, T7/2004; T11/2004 e T3/2005. E, os quatorze textos pós-estruturalistas-foucaultianos constam no apêndice I e seguiram a ordem destes, referidos no corpo do terceiro capítulo com algarismo romano seguido do ano de publicação, assim: I-2000; II-2000;

Esta Dissertação pretende dar sua contribuição para as teorizações curriculares da atualidade através do estabelecimento de informações e análises acerca das publicações da ANPEd de 2000 a 2005 e da problematização sobre as operações que os autores realizam com os conceitos de discurso e poder em seus estudos sob uma perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana. Não é uma tarefa das mais fáceis, eu sei, mas a fiz com a humildade e a coragem com que a perspectiva pós-crítica me incita, nada mais além disso, ou seja, inspirada por Corazza (2002a), não estou prometendo uma resposta única ou propondo uma explicação inequívoca para o que estou investigando. Estou apenas me submetendo aos riscos de conviver com as incertezas, com as ambigüidades e com a fugacidade dos textos, dos discursos, dos conceitos e, com toda as conseqüências que possam emergir disso, estou solícita a outros olhares.

CAPÍTULO I

DISCURSO E PODER SOB A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA-FOUCAULTIANA

Compreender as trilhas tomadas por autores que se inserem na perspectiva pós-estruturalista exige algum esforço teórico que auxilie na busca de captação das características presentes em seus textos. Essa perspectiva não assume um movimento uniforme, ou seja, os autores se lançam em vários e diferentes empreendimentos metodológicos, recursos e teorias, de modo que, não é possível entender suas narrativas sem a apropriação de suas bases conceituais.

Neste trabalho, de acordo com o problema delineado na introdução, detenho-me na perspectiva pós-estruturalista de cunho foucaultiano. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo, é proporcionar e realizar uma breve contextualização do movimento pós-estruturalista, procurando identificar a contribuição e a inserção de Michel Foucault nesse movimento. Em seguida, faço uma discussão em torno dos conceitos de “discurso” e “poder” no bojo da análise enunciativa, proposta por esse autor, com o intuito de me apropriar mais detidamente da teoria foucaultiana, esperando que esse exercício de compreensão e de problematização facilite a análise dos textos selecionados junto a ANPEd.

Antes, porém, é preciso apresentar o propositor, ou melhor, o inspirador dessa forma diferente de ver o poder e o discurso na constituição dos sujeitos e da história das sociedades da contemporaneidade. Trata-se de apresentar Michel Foucault, mesmo que brevemente, mesmo que a contra-gosto de sua perspectiva de desconstrução do conceito de autor.

1. FOUCAULT SOB SUSPEITAS E OLHOS CURIOSOS

> ***R. Martain:*** *- Se tem colado em você muito regularmente o rótulo de "filósofo", mas também de "historiador", de "estruturalista" e de "marxista". Sua cátedra no Collège de France se intitula "história dos sistemas de pensamento". O que isto significa?*
>
> ***M Foucault:*** *- Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar. (FOUCAULT, 2006c, p.1).*

O intuito aqui é promover uma breve apresentação do autor cuja teoria é usada como mote para pensar os conceitos de discurso e poder nos textos publicados pela ANPEd entre 2000 e 2005. Como mostra o fragmento acima, de uma entrevista realizada na Universidade de Vermont em 1982, Paul-Michel Foucault não era muito simpático às perguntas que se endereçavam à sua personalidade e às classificações em torno de sua perspectiva teórico-metodológica. Talvez por conta disso e pela complexidade de seu pensamento, seja tão difícil responder a essas perguntas, mesmo assim, a apresentação será realizada de modo a mostrar algumas informações sobre a vida e a obra desse autor.

Em 15 de outubro de 1926 nasceu Foucault em Poitiers-Paris. Seu pai era cirurgião e professor de uma universidade local, sua mãe ajudava a administrar a clínica do marido e cuidava da família. Pode-se dizer que Foucault nasceu numa família burguesa e abastada.

Tinha dois irmãos e era uma criança que, embora brilhante, não chegou a ser um destaque nos primeiros anos de estudo. Com vinte anos foi aprovado na *École Normale Supérieure* em Paris, uma instituição rigorosa e respeitável, onde Foucault começou a se destacar. Percebeu-se como homossexual e experimentava práticas sadomasoquistas. Teve várias passagens como paciente em um sanatório, desenvolvendo doenças psicossomáticas. Também teve sérios atritos com o pai por

não querer se tornar um médico quebrando assim, a tradição familiar. Aos poucos foi desenvolvendo uma personalidade marcante, com temperamento instável e por vezes agressivo. de acordo com Strathern (2003, p. 14), Foucault,

> Em Paris, passou a se chamar somente Michel (tirando Paul, o nome de seu pai). Os primeiros anos de Michel Foucault na ENS assistiriam a uma série recorrente de incidentes. Numa ocasião, feriu seu peito com uma navalha; em outra teve de ser contido quando perseguia um estudante com um punhal; e ainda em outra, quase conseguiu cometer suicídio ao tomar uma *overdose* de comprimidos. Bebia muito e, de vez em quando, experimentava drogas (coisa que só uma pequena minoria possuía naqueles longínquos dias). Em certas ocasiões, desaparecia noites a fio, entrando em colapso depois, pálido e com olheiras profundas, voltando deprimido ao seu dormitório. Poucos adivinharam a verdade. Sofria com o que havia ocorrido em suas solitárias expedições sexuais.

Estudava compulsivamente, leu de forma obstinada Hegel, Heidegger, Sartre, Georges Canguilhem, Althusser, Nietzsche e tantos outros. Em 1951, Foucault foi submetido, numa segunda tentativa, ao seu exame final obtendo um resultado excelente na *École Normale Supérieure,* onde permaneceu trabalhando como professor. Especializou-se em filosofia e psicologia e o interesse particular por esta, contribuiu para que fizesse uma espécie de estágio espontâneo e não remunerado na unidade psiquiátrica do Hôpital Sainte-Anne. Descobriu em Nietzsche toda a potencialidade de um pensamento sobre a humanidade e a história descolado de qualquer peso essencialista ou metafísico e atrelado ao poder como sua própria forma de criação e sobrevivência.

Foucault teve um relacionamento amoroso duradouro e intenso com um jovem músico, também leitor de Nietzsche, chamado Jean Barraqué, mas ambos foram perdendo o controle da relação e Foucault decidiu se afastar indo trabalhar, em 1955, na Universidade de Uppsala na Suécia. Neste país, chegou a dar conferências sobre literatura francesa para jovens estudantes em sua maioria do sexo feminino. Enquanto isso, continuava a estudar compulsivamente para o desenvolvimento de sua Tese de Doutorado que foi rejeitada pelos intelectuais suecos.

Em 1959, Foucault voltou a Paris e já estava trabalhando num projeto ambicioso e mais abrangente que viria a se transformar em sua primeira obra, chamada “História da loucura” publicada em 1961. Esta obra é considerada um

marco na historiografia por sua inovação metodológica. Segundo Machado (2004b, p. VII-VIII) tal obra parte da:

> [...] resolução de estudar – em diferentes épocas e sem se limitar a nenhuma disciplina – os saberes sobre a loucura para estabelecer o momento exato e as condições de possibilidade do nascimento da psiquiatria. [...] O objetivo da análise é estabelecer relações entre os saberes – cada um considerado como possuindo positividade específica, a positividade do que foi efetivamente dito e deve ser aceito como tal e não julgado a partir de um saber posterior e superior – para que destas relações surjam, em uma mesma época ou em épocas diferentes, compatibilidades e incompatibilidades que não sancionam ou invalidam, mas estabelecem regularidades, permitem individualizar formações discursivas. A partir de então, a história da loucura deixava de ser a história da psiquiatria. Esta era, ao mesmo tempo, um momento determinado de uma trajetória mais ampla – cujas rupturas ao nível do saber permitem isolar diferentes períodos ou épocas – e o resultado desse mesmo processo. Portanto, não se limitando às fronteiras espaciais e temporais da disciplina psiquiátrica, a análise percorre o campo do saber – psiquiátrico ou não – sobre a loucura, procurando estabelecer suas diversas configurações arqueológicas.

Não menos importantes são as suas obras posteriores: “O nascimento da clínica: uma arqueologia da percepção médica” (1963) em que o autor explicita, através de sua arqueologia, “os princípios de organização da medicina em épocas diferentes, evidenciando que, se a medicina moderna se opõe à medicina clássica, a razão é que esta se funda na história natural enquanto aquela – mais explicitamente, a anátomo-clínica – encontra seus princípios na biologia” (MACHADO, 2004b, p. VIII).

Em “As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas” (1966), a arqueologia buscava descrever

> a constituição das ciências humanas a partir de uma interrelação de saberes, do estabelecimento de uma rede conceitual que lhes cria o espaço de existência, deixando propositalmente de lado as relações entre os saberes e as estruturas econômicas e políticas (MACHADO, Idem, p. IX).

Nos anos seguintes, as suas obras representam um estudo de revisão de seus pensamentos, explicitação da construção metodológica com a qual mirou seus objetos, introdução do discurso e do poder como forças positivas que formam, conformam e transformam as relações sociais e os saberes. Assim, escreveu “A arqueologia do saber” (1969); “Vigiar e punir” (1976); o primeiro volume de a

“História da sexualidade” e os dois volumes que dão seqüência a esta obra (o último entregue para o editor um mês antes de seu falecimento). Além disso, escreveu vários artigos e suas entrevistas e palestras no Collège de France foram formatadas em livros. Enfim, são obras que dão providência à sua arqueologia, genealogia e à ética que constitui o período final de sua intensa vida intelectual.

Em 1964, Foucault foi para a Tunísia trabalhar como professor visitante na Universidade de Tunis. Em 1968 retornou a paris e tornou-se chefe do departamento de filosofia na Universidade de Vincennes. Seus esforços intelectuais foram cada vez mais reconhecidos, levando-o a ser indicado para o Collège de France onde se autonomeou “professor da história dos sistemas de pensamento”. Em 1970 proferiu palestras em Tóquio e conferências na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Desde essa década, não parou mais de viajar; dentre os países em que se apresentou, estão Brasil, Canadá, Espanha, Irã e Polônia. Sua jornada teve fim no dia 25 de junho de 1984, falecimento.

Digno de nota é a postura de Foucault como intelectual atuante nas manifestações políticas de seu tempo, postura essa que começou a ser assumida desde 1966 na Tunísia, quando os “estudantes de Túnis se manifestaram contra o regime cada vez mais repressivo do presidente Habib Bourguiba [...] Foucault apoiou ativamente os estudantes [...]. Em certa ocasião, Foucault apanhou da polícia e depois abrigou estudantes fugitivos em seu apartamento”. (STRATHERN, 2003, p. 47).

Tal postura passou a ser constante na personalidade de Foucault, isso porque sua concepção de “intelectual específico[23]” e da relação entre teoria e prática eram incompatíveis com a inércia política, como bem descreve Artières (2004, 33).

> *Face-a-face*. Por ocasião de diversas tomadas de posição de Foucault, não raro ele se confrontava fisicamente com as forças da

[23] No terceiro capítulo, dentre as questões discutidas, abordo a questão da postura de um intelectual a partir das “sugestões” de Foucault. Aqui, faz-se oportuno citar o que esse autor pensava sobre esse assunto: “[...] Sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que passará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (quero dizer qual revolução e qual pena). Que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam arriscar a vida para fazê-la”. (FOUCAULT, 2004b, p. 242).

> ordem, fossem guardas franceses, policiais espanhóis ou policiais alemães. Com efeito, muito freqüentemente, a produção do diagnóstico passava por uma relação direta com o poder. Pensemos aqui nas interpelações de que ele foi objeto: citemos, por exemplo, a que se deu em 1º de maio de 1971; Foucault distribui Panfletos do GIP com vários militantes, entre os quais Claude Mauriac; ele é preso e violentamente atingido no rosto [...].

Quanto à localização epistemológica de Foucault, pelo que já salientei, não é algo fácil de se fazer, pois, dentre as obras que manipulei, não vi o mesmo se assumir sob uma corrente ou uma perspectiva específica. Com efeito, o que ele diz explicitamente, é "eu não vejo quem possa ser mais anti-estruturalista do que eu" (FOUCAULT, 2004b, p. 5). Além do mais, sua teoria de desconstrução do termo autor revela sua antipatia a todo e qualquer ato de classificação. Para Foucault, isso parecia não ser importante:

> Quanto a todas as questões de classificação ou de programa que nos são colocadas: "Você é marxista?", "O que você faria se tivesse o poder?", "Quais são os seus aliados e suas filiações?", são questões realmente secundárias em relação àquela que acabo de indicar: pois esta é a questão da atualidade[24]. (FOUCAULT, Idem, p. 242).

Imagino que a abordagem dessas questões é uma construção que pode ser feita por aqueles que se interessam por esse tipo de empreitada. Trabalho sem dúvida rigoroso e demorado que, no entanto, não é objeto nem interesse desta Dissertação. Foucault foi tomado aqui, a partir de uma leitura pós-estruturalista que inclusive é a leitura desenvolvida por todos os artigos selecionados junto a ANPEd. Se é possível fazer uma leitura estruturalista de Foucault? Talvez. Mas esse seria um Foucault a quem ainda não fui apresentada.

1. 1. PREPARANDO O TERRENO DISCURSIVO

> *Não se pode falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo, tal como o pós-*

[24] Anteriormente, Foucault estava tratando especificamente da posição do intelectual na atualidade e, de modo mais amplo, desenvolvia as discussões em torno do poder e da resistência nas relações sociais.

> *modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização. Mas há certamente uma "atitude" pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre currículo. (SILVA, 2002. p. 122-123).*

As perspectivas denominadas de "pós" ou pós-críticas, incluindo a pós-modernista e a pós-estruturalista tomam uma visibilidade ascendente no âmbito das teorizações curriculares. De modo geral, elas se caracterizam por uma renúncia aos valores e nuanças teóricas da perspectiva crítica, como:

> (a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da idéia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença. (MOREIRA, 1997, p. 10).

De modo particular, a perspectiva pós-estruturalista se caracteriza pelas mudanças que se efetuaram com a "virada lingüística", ou seja, com a ruptura epistemológica que alguns autores efetuaram com o estruturalismo[25]. Enquanto neste movimento se processava uma análise que se reportava a uma estrutura que definia as bases de racionalidade da sociedade, ou seja, que todos os rituais, hábitos, comportamentos e relações se faziam a partir de certos pressupostos relativamente fixos, construídos historicamente pela cultura e pela sociedade, no pós-estruturalismo há uma desreferencialização na análise, isto é, não se pressupõe uma lógica que condicione a análise a qualquer tipo de referência. Sob essa perspectiva, noções genéricas como, o branco, o homem, o heterossexual, a economia e os costumes ocidentais não são mais a referência de seus respectivos contrapontos de diferença, a saber, o negro, a mulher, o homossexual, a cultura e os hábitos dos sujeitos de outras partes do globo.

É mister compreender que tal ruptura não apresenta uma radicalidade intransponível pois, no estruturalismo já havia uma prática de contestação ao sujeito

---

[25] Segundo Popkewitz (2000, p. 195). "A 'virada lingüística' nas atuais discussões das Ciências Sociais e da História pode ser vista como remodelando o projeto iluminista através de um deslocamento do ator e da agência do centro do palco da interpretação. Isso ocorre sem renunciar ao reconhecimento iluminista de um mundo socialmente construído; ou sem eliminar a razão como central à mudança social". Embora a razão passe por uma revisão, "é vista como uma intervenção pragmática no mundo, ao invés de como uma busca de princípios universais sobre o mundo". Dessa forma, o *foco* "está na forma como os espaços discursivos são construídos para organizar e produzir subordinação". (Idem, Ibidem).

tomado por uma suposta essência que o conceituava ou o caracterizava como autônomo, consciente e emancipado. Nesse sentido, há um caráter de continuidade entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo.

No entanto, e, ao mesmo tempo, o Pós-estruturalismo rompe e critica os pressupostos cientificistas e generalizantes do estruturalismo. Desse modo, ocorre um descentramento da estrutura e do sistema, ou melhor, estes perdem seu *status* de fundação e explicação dos fenômenos sociais. Por isso é que podemos dizer que o pós-estruturalismo é, simultaneamente, um movimento teórico de continuidade e ruptura com o estruturalismo (PETERS, 2000a).

A crítica que se faz em torno do estruturalismo e das teorias críticas de modo geral é em relação a sua excessiva ênfase no aspecto de continuidade que está entranhado em suas análises. O princípio de continuidade, por vezes, é usado com um tom que remete a uma perspectiva linear nas análises históricas da educação, mas é oportuno salientar que o princípio de continuidade não é uma anomalia ou patologia que se deva banir a todo custo, pois a continuidade também constitui a história. Todavia, a ênfase recorrente a esse princípio, contraditoriamente, contribui, em muitos casos, para a sua banalização e diminuição de sua relevância.

Nesse sentido, Foucault tem mesmo razão quando alega que são os próprios historiadores quem distorcem a continuidade da história. Aos críticos do privilégio que esse autor dispensa ao descontínuo em sua análise arqueológica, responderia firmemente que “pelo uso que dele vocês fazem, são vocês que desvalorizam o contínuo. Tratam-no como um elemento-suporte a que todo o resto deve ser relacionado; fazem dele a lei primeira, o peso essencial de toda prática discursiva” (FOUCAULT, 2004c, p. 196). Em defesa de sua prática analítica explica que a arqueologia se propõe a “fazer atuar o contínuo e o descontínuo um contra o outro: mostrar como o contínuo é formado segundo as mesmas condições e conforme as mesmas regras que a dispersão” (Idem, Ibidem).

Como o próprio Foucault assinala, essa nova forma de perceber a história não quer destituir a continuidade, nem tampouco creditar ao descontínuo toda a excessiva importância que se depositou no contínuo. Mas é preciso reinventar os braços metodológicos da historiografia no campo educacional. Não é sem

argumentos que as narrativas críticas da história educacional, e não exclusivamente estas, divulgam um discurso há muito patenteado: iniciam buscando desesperadamente uma pretensa origem ou os primórdios da história; desenvolvem um enredo metodicamente organizado como quem tem aversão ao caos; e, concluem[26] assinalando um arremate bem definido e com uma bela profecia ou aspiração utópica que, mais uma vez, embute à educação o macro-poder de resolução das mazelas da sociedade.

A perspectiva pós-estruturalista parte, portanto, da compreensão de que os fatos e todos os movimentos exercidos em sociedade apresentam-se de forma não linear, avulsa, descontínua, dispersa e, tantas vezes, confusa. O grande movimento de perspicácia e inteligibilidade é encontrar algum resquício de historicidade sobre os escombros da cultura; é ver e manipular a materialidade discursiva desta e compreender que as relações de poder processam formas particulares de se viver em sociedade.

Essa perspectiva não chama para si nenhum *status* de teoria perfeitamente verdadeira mas, ao contrário, quer circunscrever a verdade as suas respectivas formas de surgimento e sobrevivência, ou seja, aposta que a verdade está cercada por uma série de condicionamentos como os tipos de relações de poder que se animam; as posições de sujeito de quem participa do processo, a mutabilidade das subjetividades dos sujeitos e as orientações espaço-temporais - portanto históricas - desses processos e relações. Tudo isso sem perder de vista o caráter transitório, porém concreto, do presente e suas implicações ético-políticas.

Trata-se de uma forma diferente de captar e reconstruir os fenômenos que ocupam por algum tempo nossa capacidade de questionar e conhecer. Negar, negligenciar ou simplesmente taxar de “politicamente incorretas” as abordagens pós-estruturalistas e, por extensão, as pós-modernas, não contribui para a construção de alternativas para a resolução dos impasses conceituais e sociais que simultaneamente nos incomodam como pessoas e como estudiosos da educação. Essa é a postura adotada por Costa (2002a, p. 17), ao alertar que

[26] Leia-se *conclusão*, mesmo que esta receba a nomeação de “algumas considerações”, “à guisa de conclusão” ou “considerações finais”.

> para lançar um outro olhar para esse contexto não é preciso jogar fora convicções teóricas e políticas, mas é preciso ter a coragem de tirá-las do altar intocável dos mitos e testar sua atualidade e fecundidade no mundo cotidiano das relações entre homens, mulheres, natureza, índios, negros, europeus, latino-americanos etc. etc. (e tantas outras identidades quantas o nosso planeta foi e continua sendo capaz de gestar).

Como é visível nas palavras de Costa, as análises "pós" não descredenciam os esforços da perspectiva crítica, mesmo porque se houvesse uma ruptura absoluta, aquelas não poderiam ser chamadas de teorizações "pós-*críticas*", ou seja, não haveria a necessidade do hífen que conecta ambas as formas de pensar e fazer pesquisa. Para levar às últimas conseqüências a potencialidade da perspectiva pós-estruturalista é preciso conhecer pelo menos alguns caminhos trilhados por estudiosos da educação e, em particular, do currículo que, em busca de outros modos de vivenciar e produzir atos educativos, alçaram vôos arrojados e repletos de críticas e contestações, comuns e benéficas em termos de construção de conhecimento. É nesse sentido que este trabalho visa constituir sua contribuição para as discussões curriculares da atualidade.

O pós-estruturalismo condensa uma série de contribuições oriundas de diferentes autores, dentre os quais são dignos de destaque os esforços de Jacques Derrida, Michel Foucault, Julia Kristeva, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Luce Irigaray e Jean Baudrillard (PETERS, 2000a). Segundo este autor, todos esses teóricos pertencem a "primeira geração do pós-estruturalismo" (Idem, p. 40). Hoje, estamos vivenciando, na terceira ou na quarta geração, os efeitos dos estudos iniciais no âmbito do movimento pós-estruturalista. Esses efeitos são perceptíveis na filosofia, na sociologia, na política, nos estudos culturais e em várias outras disciplinas.

> Os pós-estruturalistas de terceira e quarta gerações (feministas, pós-colonialistas, psicanalistas, neofoucaultianos, neodeleuzeanos, neoderrideanos) procuram desenvolver e aplicar o pensamento da primeira geração em uma série de experimentos e de mutações teóricas, escapando a qualquer tentativa de uma definição única, porque o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento. (Idem, p. 46).

É nessa direção de mutação que os estudos foucaultianos são incorporados e traduzidos nos trabalhos sobre currículo. Disso derivam formas variadas de

tratamento ou manipulação dos conceitos de Foucault, mas é coerente afirmar que em todas elas há um esforço em se atingir uma aproximação aos meandros da metodologia arqueológica, genealógica e ética realizadas por esse autor[27].

As narrativas "pós" inspiradas em Foucault não apresentam nenhum esquema pré-definido de constituição de problema a ser investigado, nem tampouco uma diretriz metodológica que sirva de modelo. Como Corazza (2002a, p. 121), bem assinala, trata-se de um processo de *alquimia* que procura romper com as lógicas homogêneas e binárias instituídas pela modernidade.

> Alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia (particularmente, nos cursos de pós-graduação), cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias, tão ao gosto de certas publicações sobre pesquisa educacional, em que cada método vem apresentado em estado puro. (CORAZZA, Ibidem, p. 121).

Já podemos notar, com o apoio de Corazza, a partir dessa crítica a algumas coordenadas fixas estipuladas por algumas instituições que ainda não conseguiram se livrar das amarras das ciências exatas, que as pesquisas pós-críticas partem da suspeita a toda e qualquer representação que se pretenda "a" imagem do real, ou seja, se alguma representação diz que "isto" e não aquilo é a realidade concreta e verdadeira, lá se embrenhará um pesquisador de índole "pós", a questionar e problematizar como e porque essa representação se sobrepôs às demais, quais as relações de poder imbricadas na constituição dessa imagem do real, em que consiste a sua verdade, quais os discursos que transitam na periferia dessa representação, como as subjetividades foram (com)formadas e, como o próprio pesquisador se vê construído nesse processo de representação.

---

[27] Friso aqui, como Veiga-Neto situa Foucault e suas obras: "Para os três domínios de que se ocupou Foucault – os sistemas de saberes, as modalidades de poder e as relações de cada um consigo próprio – ele empregou três diferentes expressões para se referir a algo como um método de abordagem: arqueologia, genealogia e ética. Em *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber*, o filósofo analisa os sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados e 'se ocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular as regras de produção e transformação dessas práticas' [...] – o método é a arqueologia. Em *Vigiar e punir,* Foucault tematiza as relações entre poder e saber – o método é a genealogia. Na *História da Sexualidade,* a questão é como cada um de nós se constitui como sujeito moral – o método é a ética. De certa maneira, a *História da Loucura* atravessa todos esses domínios [...]. E não esqueçamos".: sempre no centro dos três domínios está a questão da fabricação do sujeito moderno. E porque os três domínios giram em torno do sujeito instituído, pode-se falar de uma ontologia foucaultiana do presente (porque não transcendental), relativista e tridimensional (fundada no tripé ser-saber – ser-poder – ser-si) ". (1995, p. 20-1)".

Uma análise sob a disposição da narrativa de uma pesquisa pós-estruturalista, assim como a mesma vislumbra/cria o currículo, fará parte do segundo capítulo desta Dissertação. No terceiro capítulo estarão à baila os textos engajados no projeto pós-estruturalista que foram selecionados a partir da ANPEd. Para que ambos os capítulos nasçam, torna-se necessário um empenho no sentido de discussão dos conceitos de "discurso" e "poder" tais como são patenteados por Foucault.

2. O DISCURSO NAS TEIAS DA ANÁLISE ENUNCIATIVA

> *Cada vez mais me parece que a formação dos discursos e a genealogia do saber devem ser analisadas a partir não dos tipos de consciência, das modalidades de percepção ou das formas de ideologia, mas das táticas e estratégias de poder [...]. (FOUCAULT, 2004b, p. 164).*

As palavras não são volateantes ou meros signos verbais sem volume. Elas têm peso e lançam raízes movediças na constituição das subjetividades. Os discursos, por sua vez, são constituídos por saberes múltiplos, atravessados por micro-relações de poder e, como tais, nos constituem, nos (de)formam continuamente. A complexidade que envolve os discursos, o peso de sua materialidade e seus efeitos de poder não permitem que os analisemos como simples reflexos de pensamentos ou como fotografias de objetos materiais. Em outras palavras, a análise exigida pelo discurso na perspectiva foucaultiana ultrapassa a concepção estruturalista da relação entre significado e significante.

Os discursos são como as cicatrizes nas costas dos escravos; como os filmes que nos são inesquecíveis; como os amores mal resolvidos; como os livros que nos ajudam a elucidar questões problemáticas; como as ofensas que nos dilaceram; como os contratos que selamos com a nossa assinatura; como os nomes e/ou codinomes com que nos identificam(os); como as lembranças da infância... Sob uma leitura dos nossos corpos e dos modos como nos movemos em sociedade,

cotidianamente, é possível identificar, demarcar e capturar as marcas de todos esses discursos assim como sua participação na constituição de nossas subjetividades.

O discurso, sob a perspectiva foucaultiana, está circunscrito na materialidade da vida, não apenas incorpora experiências, sonhos e ilusões de quem abre a boca, rabisca, fotografa, acena ou digita um texto. E, como fazendo parte, ou mais apropriadamente, instituindo a vida, o discurso apresenta uma complexidade que, se por um lado não deixa de ser acessível, por outro, não pode ser ignorada ou simplificada se pretendemos compreender as pesquisas que se processam a partir dessa perspectiva.

Desde que freqüento a academia, captei alguns temores ou talvez respeito em demasia em torno de teóricos, principalmente estrangeiros, que começavam a se sobressair na fundamentação de pesquisas educacionais no cenário nacional. Isso aconteceu quando se falava, por exemplo, em Kant, Hegel, Marx, Althusser, Nietzsche e, mais recentemente, Foucault, Derrida e tantos outros. Isso provavelmente ocorre devido à complexidade discursiva desses autores, mas penso que nenhuma teoria ou teórico é inacessível quando nos propomos a estudá-los e possuímos alguma condição para isso, como: tempo, orientação e dedicação própria. Foucault, assim como qualquer outro teórico da história, também é deste mundo e passível de apreensão. Considerando sua existência terrena mas, sem diminuir ou ignorar a complexidade de seu raciocínio e de suas proposições conceituais, proponho que a forma mais eficaz de compreender a força e a materialidade do discurso de acordo com a sua perspectiva é vislumbrá-lo nos meandros da análise enunciativa.

O “método” proposto por Foucault inclui quatro orientações: 1) *um princípio de inversão, 2) um princípio de descontinuidade, 3) um princípio de especificidade e 4) um princípio de exterioridade*. O primeiro refere-se à operação radical sobre os discursos, sua tradição e seus interditos como, por exemplo, a positividade da origem, da continuidade, do autor, da disciplina e da vontade de verdade, “é necessário reconhecer nelas, em vez disso, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefacção do discurso” (FOUCAULT, 2006a, p. 19). Os mecanismos de interdição e a forma tradicional com que se analisa os discursos em busca de sua fonte, dos

princípios de fusão e curso contínuo de sua apresentação, comuns sob a abordagem crítica, devem ser vistos não como verdades intransponíveis, mas como aspectos que diminuem a intensidade do discurso. Sua negatividade não deixa que os discursos sejam apalpados como materialidades que não apenas espelham a realidade mas a constroem.

Os discursos não têm uma base que se dê *a priori*, por isso não precisamos recorrer a uma perspectiva de retorno ao centro fundador do discurso. Em outras palavras, sua perenidade não é absoluta ou a-histórica, portanto, os discursos não caminham em linhas contínuas. "Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam, que às vezes se justapõem, mas que também se ignoram ou se excluem" (Idem, p. 20). Eis o *princípio de descontinuidade*. Por não possuírem uma unidade que se apresente como originária e indissolúvel, os discursos, entendidos na construção foucaultiana, exigem uma análise que inclua a problematização de seus próprios princípios de organização, formação e apresentação, princípios estes que envolvem uma certa complexidade.

Em consonância com o que acabei de discutir, o *princípio de especificidade* atua no sentido de não encarar os discursos como possuidores de um significado latente impondo a nós apenas o esforço de sua decifração. É preciso "violentar" os discursos e fazer aparecer/construir suas especificidades. "É necessário conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, em todo o caso como uma prática que lhes impomos; e é nessa prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio da sua regularidade". (Idem, Ibidem).

A análise do discurso, a propósito de seu quarto princípio – o de *exterioridade*, não parte do discurso ao centro dele mesmo com o desejo de encontrar um núcleo de pensamento e de significação. "mas, a partir do próprio discurso, do seu aparecimento e da sua regularidade, ir até às suas condições externas de possibilidade, até ao que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e que lhes fixa os limites". (Idem, Ibidem).

A análise do discurso, sob essa perspectiva, também não se satisfaz com uma abordagem das representações no sentido de se abstrair aquilo que supostamente tenha ficado implícito ou não dito literalmente. Os subentendidos, os

sentidos captados ou adquiridos pelo analista através de um movimento meramente lógico ou de suposição, a ligação arbitrária ou as conexões políticas e éticas que se possam fazer entre os possíveis resquícios de intencionalidades flagradas no discurso e os interesses de classe e/ou individuais supostamente camuflados, não pertencem à perspectiva que toma os discursos como realidades ou construtores do real.

Ainda em relação à análise do discurso, Foucault salienta quatro noções que devem lhe servir de princípio regulador, a saber, *a de acontecimento, a de série, a de regularidade* e a de *condição de possibilidade*. Estas noções "estão em oposição, termo a termo, a outras: o acontecimento à criação, a série à unidade, a regularidade à originalidade, e a condição de possibilidade à significação". (FOUCAULT, 2006a, p. 20).

Contrariando essas *noções* de *acontecimento*, de *série*, de *regularidade* e de *condição de possibilidade*, as análises que se processavam na história tradicional, buscavam encontrar no discurso um sujeito fundador. O discurso só seria possível porque "o" homem o criara, mesmo sabendo que, o indivíduo ao nascer herdava todo um patrimônio discursivo. Isso remete para a demarcação da *originalidade*,ou seja, da busca constante da "marca da originalidade individual" (FOUCAULT, 2006a, p.20). Comumente o sujeito do conhecimento era assimilado como autor (produtor), ou seja, produtor do discurso e, na análise desse discurso, buscava-se identificar justamente a sua originalidade.

O conhecimento se inscrevia como prova factual da capacidade cognitiva humana, daí seu fundamento de *criação*, ou melhor, a capacidade humana de encontrar um *ponto de criação*. Por conta dessas regras fundamentais, procurava-se incansavelmente no discurso, as *significações* latentes que possibilitariam a determinação de *unidades* passíveis de esquematização de um tempo e um espaço determinado. Na perspectiva foucaultiana, que muito se vale das prerrogativas de Nietzsche, o conhecimento "não é natural, é contra-natural" (FOUCAULT, 2003a, p. 17), por isso ele "só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas" (Idem, p. 18).

As necessidades impostas pela própria determinação histórica em torno da inconstância e multiplicidade de dimensões da contemporaneidade, não creditam mais importância aos princípios da consciência, da continuidade, do signo e da estrutura, considerados fundadores de uma racionalidade mais filosófica que histórica, que instituía a cientificidade ocidental e por ela era instituída como a única verdade entre os saberes do mundo. Na análise do discurso proposta por Foucault, que se articula ao trabalho dos historiadores, as noções fundamentais que se impõem na atualidade são "as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes estão ligadas; regularidade, acaso, descontinuidade, dependência, transformação" (FOUCAULT, 2006a, p.21-22).

Nem macro, nem absolutamente contínua ou em busca de um sentido único e original, mas preocupada com a especificidade histórica do discurso,

> a análise do discurso não vai revelar a universalidade de um sentido, mas trazer à luz do dia a raridade que é imposta, e com um poder fundamental de afirmação. Raridade e afirmação, raridade da afirmação – e de maneira nenhuma uma generosidade contínua do sentido ou uma monarquia do significante. (Idem, p. 27).

O discurso não é imune a mecanismos coercitivos, pois convive com o que Foucault chama de *procedimentos de exclusão*, dentre estes posso citar o *interdito* que é o mais familiar e evidente e se refere à apropriação local e circunstancial do discurso. Todo falante possui no mínimo alguma noção do que deve dizer, para quem, o local e o momento oportuno para salientar suas palavras. Outra forma de exclusão se dá na oposição entre a razão e a loucura. De quem tem a propriedade e a lucidez para falar e ter seu discurso reconhecido, pois daquele a quem se atribui a loucura nada se ouve ou se leva em conta.

A *vontade de verdade*, também é uma forma de exclusão que se arregimenta institucionalmente, pois todo discurso se liga a uma certa área de saber que clama por sua validação, "ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje". (FOUCAULT, 2006a, p. 5-6). A vontade de verdade depende da forma como o saber está disposto, repartido, apropriado e construído em sociedade.

O interdito, a definição da loucura e a vontade de verdade são mecanismos de exclusão exercidos mais a partir do exterior do discurso e ligados ao desejo e ao poder, mas há outras formas de exclusão, sem dúvida, de caráter interno, em que os próprios discursos providenciam seus impedimentos ou diminuição de sua intensidade. Esses mecanismos se localizam na dimensão do *acontecimento* e do *acaso*. O discurso perde parte de sua liberdade como acontecimento em virtude do poder que se emoldura em torno do *comentário*, do *autor* e da *disciplina*. Por mais rico, ousado e inovador que seja um comentário, está sempre se referindo a um mesmo saber. Se por um lado o comentário mutabiliza o discurso e permite a ampliação dos atos de linguagem, por outro, chama para si uma identidade que se confunde com a *repetição* e com o *mesmo*. Se se estiver a falar sobre o construtivismo, por mais diversificados que sejam os comentários e a proveniência dos comentaristas, será sempre o construtivismo que se manterá fluído nos comentários.

Com a mesma função de interceptação parcial do discurso mas de modo diferente, o princípio de autor ou a exigência que se faz em torno da identificação da autoria de um discurso, provoca um jogo de identidade no qual o discurso chama para si a marca da *individualidade* e do *eu*. A cultura ocidental sempre exigiu a patente de suas descobertas, embora o conhecimento seja um patrimônio cultural e, portanto, produto da humanidade em sua constituição como processo e acontecimento, ou seja, não pertence a um autor ou a um sujeito individualmente mas é um produto dos regimes de verdade que a própria humanidade instituiu.

A disciplina, por sua vez, identificada não como ciência mas como uma área e um conjunto de saberes que institui regras, cria objetivos e métodos, também limita o discurso em sua acontecência. Para que um determinado saber seja reconhecido ou validado é preciso que caminhe por dentro dos canais instituídos por determinada disciplina e não por suas periferias. Se não se segue pelo menos parte das regras, a marginalização é inevitável e, com isso, o discurso perde, em muito, seu potencial de verdade. Nas palavras de Foucault:

> Tem-se o hábito de ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, recursos infinitos para a criação dos discursos. Talvez, mas não deixam de ser princípios de constrangimento; e é provável

> que não se possa reconhecer o seu *papel positivo e multiplicador* se não tomarmos em consideração a sua função restritiva e constrangedora. (2006a, p.13). (Grifo meu).

Chamo a atenção para algo muito importante: é preciso ver e reconhecer a positividade de todos esses procedimentos de restrição, e outros não abordados neste momento, ou seja, o fato de o discurso ser constrangido, interceptado e diminuído em sua intensidade não significa avistar a probabilidade de sua extinção, muito menos a diminuição de sua capacidade de multiplicação. É que os discursos são criados, repetidos e ampliados de acordo com as especificidades de suas circunstâncias históricas.

Os discursos, portanto, em suas especificidades e raridade, em seus aspectos contínuos e descontínuos, em sua perenidade enunciativa transitória, em suas vontades de verdade exteriores às disciplinas em frenética luta com a vontade de verdade interior, relativa aos saberes dotados de cientificidade, em suas regularidades e emergência de acontecimento, são a própria materialidade na qual se fazem e refazem as relações de poder e saber. É na prática discursiva que o poder sorrateiramente nos apanha, poder que desejamos e que nos faz ser o que somos e não outra coisa.

Por isso é que a análise proposta por Foucault se diferencia da análise do discurso de origem francesa (AD). Enquanto esta ainda se prende às estruturas da língua e leva em consideração a disposição das frases e dos textos e os recursos lingüísticos utilizados na busca da compreensão dos sentidos e intencionalidades do autor do discurso, a análise do discurso foucaultiana está mais preocupada com os efeitos de verdade e do poder oriundo dos discursos históricos que, como tais, envolvem diferentes formas de saber. Daí que não interessa a esta análise nenhuma alusão ao sentimento de empatia por parte dos analistas de discursos. Não se impõe a possibilidade ou a obrigatoriedade de se colocar no lugar do “Outro” e de entender e sentir, na mesma quantidade e intensidade, os desejos, angústias, interesses intencionalidades e necessidades dos emissores de discursos.

Nesse sentido, penso que é mais produtivo e interessante engendrar uma análise que se baseie mais no peso dos enunciados do que nas possíveis

sentenças, ideologias, valores e desejos pretensamente "implícitos". Tal análise, de acordo com as orientações de seu autor,

> só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas [...] A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva. (FOUCAULT, 2004c, p. 124).

Trata-se do paradoxo do próprio "enunciado", pois este, "é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto" (Idem, p. 123-124). O enunciado não aparece de forma tão clara e estruturada como uma simples sentença ou "estrutura gramatical", daí a necessidade de seu estudo mas, também, não é oculto porque faz aparecer ou "caracteriza as modalidades de existência próprias de um conjunto de signos efetivamente produzidos" (Idem, p. 124). A partir de um discurso é possível identificar se ele está ligado a um enunciado matemático ou econômico, por exemplo, mesmo que haja nesses discursos uma série de proposições reticentes ou interrompidas. Nesse sentido,

> [...] Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 2004c, p. 98).

Um aspecto importante que contribui para o êxito da análise enunciativa, ou seja, para que se entenda como os signos se organizam ou "fazem sentido", é a distinção entre o sujeito e o autor do enunciado, distinção esta que inclusive é incorporada pela Análise do Discurso Francesa. O sujeito se encontra disperso; a posição que ocupa é que vai determinar sua autoria ou não. O "sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro" (FOUCAULT, 2004c, p. 105).

Em outras palavras, o sujeito que enuncia não é necessariamente o autor desse enunciado, da mesma forma, o autor deste pode ou não aparecer no enunciado, tudo depende da posição que cada sujeito assume nas práticas discursivas e do entendimento comungado por todos aqueles que "ouvem", falam ou analisam os discursos. O sujeito,

> [...] não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase [...] É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; [...] Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la. (FOUCAULT, 2004c, p. 107-108).

É isto que caracteriza um enunciado, ou seja, a possibilidade de estabelecimento e apreensão do lugar ocupado pelo sujeito. De outro modo, uma frase, uma proposição ou qualquer ato de linguagem só podem ser considerados enunciados se forem capazes, ou melhor, se quem os analisar puder localizar a posição que o sujeito ocupa. O sujeito é apenas uma função do enunciado e só existe à medida que ocupa neste uma determinada posição.

É importante compreender também que, como não há uma identidade entre o sujeito do enunciado e o autor do mesmo, na mesma medida, não há necessidade de se efetuar, medir ou averiguar até que ponto o discurso de um sujeito é obra sua, ou seja, não se mede o grau de propriedade de seu discurso. Isso ocorre em função de que, o sujeito não é o pleno ou total fundador de um enunciado. Desde o seu nascimento ele já lida com os discursos que o rodeiam, ou seja, há a sua disposição no dia-a-dia uma multiplicidade de discursos, os quais pode assumir, permutar, destituir, complementar. A questão da originalidade dos enunciados não é o ponto fulcral da constituição do sujeito. "O novo não está naquilo que é dito, mas no acontecimento do seu retorno". (FOUCAULT, 2006a, p.9).

O lugar *vazio,* sobre o qual Foucault nos adverte *que pode ser ocupado por outros sujeitos*, pode se referir à posição que o sujeito ocupa no discurso a partir de suas múltiplas atividades diárias ou das várias dimensões de sua personalidade ou subjetividade, como por exemplo, no caso das diferenças e discrepâncias entre o pronunciamento de um sujeito gay sobre o preconceito ao homossexualismo e o depoimento de um outro sujeito heterossexual sobre o mesmo assunto. Cada um

desses sujeitos, discursa sobre o referido preconceito a partir do lugar que ocupa em virtude de sua escolha sexual.

Essa diferença, por si só, demonstra que as perspectivas de cada sujeito podem variar assaz mas, o grau de variabilidade das posições de sujeito no discurso ao qual Foucault se refere, vai além disso. Conforme o exemplo em questão, ambos os sujeitos podem mudar os seus pontos de vista, pois os lugares ocupados nos enunciados estão sempre receptivos a alterações, inversões e reapropriações. Caso ambos os sujeitos tenham manifestado posicionamentos diferentes quanto a essa questão, pode acontecer de os mesmos compactuarem em outras.

Outro conceito importante para se compreender o enunciado, as posições de sujeito, a relevância do discurso na constituição da vida (e) dos sujeitos e sua respectiva análise é o de *práticas discursivas.* Estas se referem a todas as incursões dos indivíduos nas relações que se estabelecem em sociedade através da linguagem. Sob essa perspectiva, a linguagem - através dos discursos - é tomada como prática que contribui para a constituição movediça de identidades e subjetividades. As práticas discursivas são, nas palavras de Foucault, "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa" (2004c, p. 133).

Descreve-se ou determina-se uma prática discursiva a partir do estudo dos feixes de relações, das inúmeras posições que o sujeito ocupa nos discursos, das regularidades espaço-temporais em que os discursos se plasmam. Ao mesmo tempo, procura-se constituir uma unidade ou sistema a partir da fragmentação, dispersão ou diferenças que aparecem numa determinada prática discursiva. Esta se realiza concretamente através do discurso em tudo que pode ser enunciado e está em contraposição, não absoluta, com as "práticas não discursivas" que, por sua vez, referem-se ao visível[28]. O discurso, desta feita, é tomado a partir de uma outra

[28] A "prática discursiva" está para a "formação discursiva" assim como a "prática não discursiva" está para a "formação não discursiva", ou seja, esses conceitos em Foucault não têm limites fronteiriços muito amarrados. Mas, a título de esclarecimento, é importante dar atenção à interpretação de Veiga-Neto acerca desses conceitos: "Ao interpretar o saber como 'um agenciamento prático, um dispositivo de enunciados e de visibilidades' [...] Foucault nos mostrará, pela arqueologia, que há sempre dois

lógica, que envolve um esforço no sentido de não rejeição à dispersão e ao caos. A compreensão a esse respeito, pode ser sintetizada nas palavras de Ogiba (1995, p. 236):

> [...] penso que se explicita no pensamento pós-estrutural um potencial analítico através do que chamo de "categoria da dispersão", vindo a preencher, certamente, o espaço deixado pela renúncia à teoria totalizante [...] Com alusão a essa "tirania dos discursos totalizantes", na verdade, o que Foucault [...] pretende alertar é que "o todo da sociedade é precisamente o que não deve ser considerado, a não ser como algo a ser destruído", posto que esse "holismo epistemológico" outorga a uma vanguarda teórica o privilégio singular de representar a totalidade daqueles que se acham presente, ou permanentemente, incapazes de vê-la [...].

As práticas discursivas compreendidas em sua regionalidade e dispersão apresentam tais características graças aos delineamentos das *formações discursivas* ou *sistemas de formação* que lhe são correspondentes. Em linhas gerais, posso dizer que as formações discursivas têm para com as práticas discursivas uma relação que pode ser caracterizada como de relacionamento de fato – e não apenas de "justaposição, coexistência e interação entre elementos heterogêneos" (FOUCAULT, 2004c, p. 84). Uma relação de apoio e/ou orientação internos ao discurso como demarcação de regras que apareceram e contribuíram para a constituição de determinados conceitos, renovação ou reaparecimento de enunciados no mesmo discurso.

Em outras palavras, são sistemas internos ao discurso que delineiam ou explicitam ou, ainda, contribuem para a definição de caracteres e possibilidades dos discursos. Mas, é preciso que se diga, tais sistemas não são imóveis, ou seja, não se trata do estabelecimento de regras fixas e externas aos discursos; e, finalmente,

---

elementos na estratificação: o enunciável (formações discursivas) e o visível (formações não-discursivas). Há um primado do primeiro (palavra) sobre o segundo (luz), na medida em que esse se deixa determinar (descrever, enunciar) parcialmente por aquele; mas esse primado não implica redução, e também nesse ponto Foucault se afasta da Fenomenologia. Existe sempre um ser-linguagem que não necessita de um sujeito prévio e enunciativo [...] Existe, também, sempre um ser-luz, não tanto como apenas simples impressões físicas, fotossensíveis, mas como ações, movimentos, vontades que vêm à luz num sentido lato e penetram em nós pelos sentidos em geral. Mas as visibilidades não 'estavam sempre lá' à nossa disposição; as visibilidades se criam quando colocamos nossa luz sobre elas. Mas não temos todo o controle para colocar essa luz [...] A consciência não tem mais a função de ser a abertura pela qual iluminamos o mundo; 'ela apenas serve para que nele nos guiemos (reconhecimento de sinais), dentro de limites que ignora, funcionando sempre dentro do *evidente*'[...]" (1995b, p. 24-25).

possui um caráter de inacabamento, isto é, o sistema de formação “não constitui a etapa final dos discursos” (Idem, Ibidem).

Trata-se de uma forma diferente ou talvez bem mais que isso, de ver os construtos internos de toda forma de apresentação textual. Sob o ponto de vista da lingüística estruturalista, por exemplo, se pretendia vislumbrar unidades que se apresentavam familiares aos analistas; como a construção lógica do texto e sua correspondente organização formal; como o modo, o contexto e o fator psicológico do sujeito escritor e/ou falante; como a imediata correspondência entre o discurso e uma experiência ou entre um discurso e um determinado conhecimento.

Sob a perspectiva foucaultiana assinalada através da definição de sistemas de formação ou formações discursivas, procura-se interrogar ao e no próprio discurso as suas formas ou regras de formação. Nas palavras do próprio Foucault, os *sistemas de formação* ou *formações discursivas* podem ser compreendidos como,

> um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (2004c, p. 82-83).

Essa perspectiva torna-se, assim, revolucionária, uma vez que inverte totalmente a lógica de apreensão do discurso, ou seja, não se impõem regras e leis externamente fixadas sobre o mesmo. Sob a análise enunciativa, o discurso é dotado de uma espécie de autonomia complexamente circunstancial porém histórica. Seu caráter mutável não ignora a permanência e a consistência de determinados aspectos ou regras. Evoca uma unidade que se bifurca e se entrelaça a uma multiplicidade de outros enunciados no tempo e no espaço geográfico. Conserva – dessa forma – alguns princípios de continuidade mas se enreda a partir da dispersão e da descontinuidade dos caracteres discursivos no bojo mesmo da história.

A análise enunciativa provoca uma outra racionalidade, faz-nos rever nossos posicionamentos diante dos métodos de análise que estavam ou estão à nossa disposição. Precisamos nos exercitar na prática da análise enunciativa tal como o fizemos com outras formas de operar a análise nos trabalhos de pesquisa. Para

tanto, é necessário continuar penetrando os meandros do raciocínio foucaultiano em busca de pistas e possibilidades de ampliação de nossa capacidade analítica. É isso que me proponho fazer no item a seguir: investigar o conceito de poder nos interstícios dos discursos conforme a complexidade da teoria de Foucault.

3. O DISCURSO DESEJANTE DE PODER E PRODUTOR DE SABER

> *Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porquê o serve ou aplicando-o porquê é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2004a, p. 27).*

Embora Foucault tenha se defendido diante das afirmações de que ele seria um teórico do poder[29], este é um dos conceitos basilares em suas teses. Conforme a citação anterior, não é possível esquivar-se do poder, ou seja, a construção do saber não se faz num tempo e espaço alheios ao poder, pois os "micropoderes" atravessam a própria constituição daquele que produz conhecimento. Assim, podemos compreender "que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o 'privilégio' adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas - efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados" (Idem, p. 26).

O poder, portanto, não é tomado como um fenômeno macro, tal como em algumas concepções marxistas, em que ele se situa como posse da classe burguesa que o exerceria de forma absoluta e arbitrária sobre a classe proletária. Sob os cuidados intelectuais de Foucault, o poder se apresenta de forma capilar e multiforme, invadindo os interstícios de todas as relações sociais. Não se trata, portanto, de um fenômeno de mão única em que o poder se irradiaria de um centro

[29] Em 1982 ele afirma: "Não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema de minhas pesquisas" e, em 1983 declara: "Não sou de modo algum um teórico do poder". (FOUCAULT apud GROS, 2004a, p. 619).

para as periferias, nem mesmo sei se seria conveniente dizer que se trata de um movimento duplo de forças simultâneas centrífuga e centrípidamente, porque dizê-lo implicaria a admissão *a priori d*a existência de um centro. Melhor mesmo é sustentar a presença de "micropoderes" que sutilmente minam os discursos e agem nos corpos e nas posturas das pessoas.

Apesar de não possuir um núcleo irradiador, não se nega, todavia, que em determinados "dispositivos[30]" o poder apresenta uma espécie de pico superior, ou seja, que em determinados mecanismos institucionais há uma força superior de autoridade em que o poder assume uma forma "piramidal", mesmo assim, não é ela a irradiadora única do poder, não é nela que o poder se constitui, não é a ela que se pode conferir a criação de uma única espécie de poder e, não é para ela que o poder tornar-se-ia mecanismo de satisfação de seus interesses imediatos. "O ápice e os elementos inferiores da hierarquia estão em uma relação de apoio e de condicionamento recíprocos; eles se 'sustentam' (o poder, 'chantagem' mútua e indefinida)". (FOUCAULT, 2004b, 221-222, grifos do autor).

Já que não se trata de ver o poder como um fenômeno de forças antagônicas, não se pode recorrer ao princípio de contradição da dialética para a sua análise. A forma como Foucault toma o poder requer um desdobramento metodológico mais apropriado e condizente com a especificidade desse fenômeno capilar.

Na análise que fez do direito, esse autor estabeleceu quatro "precauções" metodológicas referentes á análise do poder, que convém discuti-las neste momento. O "método" de análise do poder está na relação mesma em que o fenômeno se apresenta. De outro modo, analisar o poder é captá-lo com fidelidade em suas manifestações e mutações. Algumas das características do poder já foram

---

[30] Para Foucault, o "dispositivo" se refere a um "conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas". O dispositivo estabelece e demarca uma rede de conexões entre esses elementos, elementos estes que podem ser discursivos ou não, e que se entrelaçam num jogo em que há a possibilidade de "mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes". O dispositivo se caracteriza, ainda, por surgir como "um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência" (FOUCAULT, 2004b, p. 244). Em suma, "O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles" (Idem, p. 246).

expostas e, sinteticamente, elas podem ser elencadas assim, como precauções no bojo de sua análise:

> 1. "apreender o poder em suas extremidades, em seus últimos lineamentos, onde ele se torna capilar; ou seja, tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais mais locais"; 2. "estudar o poder do lado em que sua intenção – se intenção houver – está inteiramente concentrada no interior de práticas reais e efetivas; estudar o poder, de certo modo, do lado de sua face externa"; 3. "o poder deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia"; 4. "fazer uma análise ascendente do poder, ou seja, partir dos mecanismos infinitesimais, os quais têm sua própria história, seu próprio trajeto, sua própria técnica e tática, e depois ver como esses mecanismos de poder, que têm, pois, sua solidez e, de certo modo sua tecnologia própria, foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, inflectidos, transformados, deslocados, estendidos, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global".[31]

Depreende-se disso que, segundo a primeira precaução, a análise não deve se voltar para as formas mais regulamentadas do poder como, por exemplo, tentar compreender como uma instituição-matriz fundamenta e direciona seu poder para instituições-filiais, mas investigar como esse poder entranha nas capilaridades do tecido humano ou arquitetônico dessas instituições-filiais.

Essa análise, também não dará conta da intensidade e materialidade do poder se se preocupar com aquilo que ainda não assumiu corpo, se se contentar em permanecer na instabilidade das cogitações em torno de quem detém o poder ou de como pensa ou deseja quem o apropriou. Contrariamente, é preciso apreciar o poder em suas manifestações materiais e efetivas, apreciações estas ligadas à segunda precaução.

O poder se apresenta, nos interstícios das práticas sociais, como já referi, e permeia os corpos dos indivíduos, ou seja, ele se manifesta em rede, em cadeias de força, e não investido em um único sujeito ou classe social, "o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles" (FOUCAULT, 2002, p. 35). Isto deve ser levado em consideração, conforme as orientações da terceira precaução. Em outras palavras, é difícil sentir o poder de forma totalmente submissa, ninguém é, simplesmente, objeto e paciente do poder, assim como este não pode ser tomado somente como algo que

[31] Todas essas "precauções" foram retiradas da obra "Em defesa da sociedade" (FOUCAULT, 2002, p. 32-36).

destrói ou aniquila. Ao mesmo tempo em que o sujeito exerce o poder, ele é sujeitado e formado pelo poder.

Por muito tempo se pensou que “o homem” era o fundador do poder no sentido de superioridade e que apenas aqueles que se dobravam ao poder de outrem é que sofreriam alguns efeitos (negativos) do poder. Para Foucault, o sujeito é constituído pelo poder: “O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constitui”. (Idem, Ibidem).

Concernente à quarta precaução metodológica, é preciso apreender o poder em seus efeitos mais micros e locais, no sentido de perfurar as suas entranhas e localizar as suas próprias estratégias, ou seja, suas formas processuais de manifestação, coação e produção para que, a partir daí, se consiga compreender como ele se engendra, se desloca e se acopla a formas mais amplas de poder na cultura de uma sociedade.

Esse poder se depreende das próprias relações que os sujeitos estabelecem em sociedade, que são eminentemente, relações de poder. É impossível falar de poder sem o que comumente chamamos de contexto. Muito mais que isso, para Foucault, o poder, circunscrito, operante e operado nas relações sociais, ou melhor, nas relações de poder, possul suas próprias especificidades e mecanismos multiformes de dominação e convencimento.

As relações de poder se bifurcam e penetram os mais ínfimos contatos; não precisamos trabalhar numa grande empresa ou assumir um cargo de confiança numa instituição pública ou privada para exercermos determinado tipo de poder. Em nosso dia-a-dia movimentamos relações que atravessam a constituição de outros indivíduos e, nessas mesmas relações e em outras, provamos ou nos dobramos sob o peso do poder investido a nós (ou sobre nós). Nessas relações, investimos aos outros a possibilidade de exercício do poder sobre nós mesmos e, na maioria das vezes, nem nos apercebemos dos estragos e das benfeitorias que esse poder e essas relações nos proporcionam. É por isso que o poder não pode ser identificado como algo que só destrói, como algo absolutamente negativo.

Eis, então, a justificativa de Foucault para a sua forma de ver o poder e suas relações:

> Não quis absolutamente identificar poder e opressão. Por que? Primeiro porque penso que não há um poder, mas que dentro de uma sociedade existem relações de poder – extraordinariamente numerosas, múltiplas, em diferentes níveis, onde umas se apóiam sobre as outras e onde umas contestam as outras. Relações de poder muito diferentes vêm-se atualizar no interior de uma instituição, por exemplo, nas relações sexuais temos relações de poder, e seria simplista dizer que essas relações são a projeção do poder de classe. Mesmo de um ponto de vista estritamente político, a maneira pela qual, em alguns países do ocidente, o poder, o poder político, é exercido por indivíduos ou classes sociais que absolutamente não detêm o poder econômico. Essas relações de poder são sutis, múltiplas, em diversos níveis, e não podemos falar de *um* poder, mas sim descrever as relações de poder, tarefa longa e difícil e que acarretaria longo processo. (FOUCAULT, 2003a, p. 153-154).

O poder não pode ser visto unicamente como maléfico e/ou opressor porque as relações nas quais ele se situa engendra saberes que nos invadem e edificam nossa subjetividade. “O poder não oprime por duas razões: primeiro porque dá prazer, pelo menos para algumas pessoas. Temos toda uma economia libidinal do prazer, toda uma erótica do poder, isto vem provar que o poder não é apenas opressivo. Em segundo lugar, o poder pode criar” (Idem, Ibidem).

A forma com que nos deleitamos e constrangemos as nuanças do poder que exercemos e o que fazemos com os “pequenos” efeitos do poder que movimentamos sobre os outros e sobre nós mesmos, também acarreta mutações em nosso jeito de ser e viver. De modo mais amplo, é possível dizer que as relações de poder que se estabelecem entre grupos em instituições destinadas à elaboração de conhecimento, provocam tipos específicos de mutações no próprio conhecimento elaborado. Estes são apenas exemplos da forma como as relações de poder se processam e se caracterizam como desejo e prazer, mas estas são numerosas que seria realmente difícil mapeá-las e elencá-las.

Também não seria correto dizer que o indivíduo é totalmente passivo ao poder, ou seja, que existem relações em que o sujeito é apenas o objeto ou paciente do poder de outrem. Por mais adversas que sejam as situações em que o poder se manifeste de forma opressiva, há sempre uma válvula de escape e de contra-poder. É possível pensar e canalizar uma contra-força em movimento retilíneo ao/no poder

ao qual o sujeito se submeteu. Isto me atrai para uma noção muito pertinente, trata-se da *resistência*. Foucault nos diz que "lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder" (2005, p. 91, grifo do autor).

A resistência não existe fora do poder, pois a correlação de forças entre ambos produz múltiplos pontos de resistência. Por isso, esta não é pensada e apresentada no singular. As resistências, ou os pontos de resistência, apresentam-se de forma também variada, de acordo ou na mesma quantidade e intensidade do universo de imaginação e inteligibilidade humanos e as possibilidades de relações de poder que existem em certa sociedade. Em situações excepcionais elas podem tomar um caráter de ruptura radical, de divisões binárias e de movimento de massas, mas, regularmente, opera de forma tal qual o poder, ou seja, de forma capilar. São dotadas de mobilidade e transitoriedade histórica, de modo que, "introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis" (Idem, p. 92).

As resistências, assim como o poder, não são espontâneas e nem participam de uma cosmologia da essência. Elas são eminentemente circunstanciais – de acordo com as necessidades históricas dos indivíduos – e se processam em complexas articulações de modo a surtirem efeito, ou seja, devem estar à altura do poder que as suscitou e que produziu a necessidade de sua emergência. Nas palavras de Foucault (2004b, p.241), "a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa".

3.1. O EXERCÍCIO DO (BIO)PODER NAS SOCIEDADES DISCIPLINARES OCIDENTAIS

> *[...] A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma de regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. (FOUCAULT, 2002, p. 302).*

Apesar da ênfase nas micro-relações, ou da captura do poder em suas formas infinitesimais, Foucault não ignora que, em se tratando das transformações múltiplas e diversas das nossas sociedades, o poder se coloca na mesma proporção de complexidade das mesmas. Por isso, o "como" do poder, ou seja, a forma com que o poder é exercido, exige-nos mais esforços em sua problematização.

A questão do poder está interligada à do governo. Antes, porém, de adentrar na perspectiva de governo tal como a conhecemos hoje, ou melhor, tal como a conhecemos a partir de Foucault, em forma de uma "governamentalização do Estado", é preciso que conheçamos algumas das considerações deste autor sobre o poder soberano. De acordo com Foucault, a elaboração do pensamento jurídico nas sociedades ocidentais, desde a Idade Média se deu em torno do poder real.

O Direito Romano, reativado no século XII, "foi o grande fenômeno em torno e a partir de que foi reconstituído o edifício jurídico que se desagregou depois da queda do Império Romano" (FOUCAULT, 2004b, p. 180). Esse fenômeno proporcionou instrumentos técnicos que corroboraram o "poder monárquico autoritário, administrativo e finalmente absolutista" (Idem, Ibidem).

Dessa forma, a constituição de uma teoria do direito advém da soberania: dos poderes do rei, das possibilidades e limites do poder real. As múltiplas práticas de sujeição em torno desse poder é o que Foucault chama de "relações de dominação"

e não “relações de soberania”, no sentido de que o poder real não é natural, assim como não o é a obediência dos súditos. A soberania, em sua forma de dominação é uma instituição do direito que, por sua vez, é encomendado pelo rei. “O sistema de direito, o campo judiciário são canais permanentes de relações de dominação e técnicas de sujeição polimorfas. O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida” (FOUCAULT, 2004b, p. 182).

A teoria da soberania se dirigia e partia de fenômenos em que o poder se exercia de forma ampla. A relação “soberano-súdito” atendia ou dava conta de descrever, de certa forma, o modo como o poder se exercia na sociedade de tipo feudal. Circunscrevia-se nesse poderio real “o direito de fazer morrer ou de deixar viver” (FOUCAULT, 2002, p. 287). A vida dos súditos pertencia ao rei e, a partir do momento em que este tem o direito de matar ou de mandar matar a qualquer um de seus súditos, a vida destes fica condicionada à “boa” vontade do rei, ou seja, assim como o rei pode matar, pode também *deixar viver*. Este é um ponto fundamental, ao qual devo voltar mais adiante, uma vez que, enquanto no poder soberano a vida só se torna de direito a partir do poder de morte sobre os súditos, posteriormente, porém sem excluir totalmente esta forma de poder, surgirá um outro tipo de poder, no qual a ênfase se dará no gerenciamento da vida; trata-se do *biopoder*, que engendrará múltiplas maquinarias e técnicas sobre a vida de todos e de cada pessoa em sua individualidade.

Como havia dito, o poder soberano servia às formas relativamente amplas de institucionalização e de exercício do poder. A “teoria jurídico-política da soberania”, foi um mecanismo de poder que deu conta da efetivação da monarquia feudal; instrumentalizou e justificou “as grandes monarquias administrativas” e; a partir do século XVI e, principalmente no século XVII, na época das guerras de religião, serviu de sustentação tanto ao catolicismo quanto ao protestantismo no que se referia à limitação ou reforçamento do poder do rei. Ainda no século XVIII, esta teoria pode ser encontrada em autores, como Rousseau, que buscam encontrar ou construir “um modelo alternativo contra as monarquias administrativas, autoritárias ou absolutas, o das democracias parlamentares” (FOUCAULT, 2004b, p. 187).

Foucault é um daqueles teóricos nos quais encontramos uma dificuldade em lhe extrair alguma periodização mais exata ou algum delineamento linear ou, ainda, elementos que remetam a perspectivas de continuidade. No caso desse teórico, essa característica é proposital por conta de sua própria perspectiva de história e de conhecimento que parte das periferias e das descontinuidades dos processos e fenômenos que analisa. Faço esta ressalva, em virtude da dificuldade que experimento, na oportunidade de apresentar um outro acontecimento ou fenômeno que participa da imbricação do problema do governo e da racionalidade do poder que se desenvolveu em torno da formatação dos Estados modernos. Trata-se do "poder pastoral" que, se por um lado, não se incompatibiliza totalmente com o poder soberano, por outro, se distingue fundamentalmente deste.

O "poder pastoral" surge de um modelo arcaico da literatura cristã. Primeiramente, examinando textos da Antiguidade, Foucault verifica que não há referência às imagens do pastor e do rebanho em vinculação com o poder e as formas de governo desse período. Essas imagens aparecem somente com alguma freqüência nos textos de Platão. Todavia, a imagem do pastor não se identifica imediatamente ao governante da *pólis*, haja vista que o exercício de um poder próximo ao de tipo pastoral poderia ser exercido por qualquer um no âmbito de seu saber e autoridade. Para suprir as necessidades de cura, haveria quem detivesse os conhecimentos da medicina, para saciar a fome teria quem dominasse a feitura do pão e assim sucessivamente. Em outras palavras, o político ou, posteriormente, o rei, não daria conta de prover todas as necessidades de cada indivíduo e de todo o corpo social. Além disso, o cidadão somente se dobrava a esses saberes e a seus respectivos detentores se fosse efetivamente persuadido a fazê-lo.

O poder pastoral, "cujo papel reside em vigiar permanentemente a vida de todos e de cada um, em os ajudar, e melhorar a sua sorte" (FOUCAULT, 2006b, p. 8), surge nos textos dos primeiros séculos da era cristã. Sob a perspectiva do cristianismo, diferentemente da situação dos gregos do período Antigo, o indivíduo mantinha uma relação de dependência total perante seu pastor. Esta relação se mantinha principalmente a partir de duas técnicas: o "exame de consciência" e a "direção de consciência". Esta, "constituía uma ligação permanente: a ovelha [...] se deixava conduzir em cada instante" (FOUCAULT, 2006b, p. 10). E, o "exame de

consciência", não tinha por objetivo "cultivar a consciência de si, mas de lhe permitir abrir-se inteiramente ao seu diretor – de lhe revelar as profundezas da alma". (Idem, Ibidem).

Ambas as técnicas, proporcionaram um certo grau de complexidade ao cristianismo e participam da constituição da civilização greco-romana, por envolver a "organização de um vínculo entre a obediência total, o conhecimento de si e a confissão a alguém". (FOUCAULT, Idem, Ibidem). No cristianismo, tais técnicas não têm o mesmo significado e finalidade que tinham para os gregos, ou seja, para estes, o ato de prestar conta de suas atitudes ao final de um dia, a obediência ao seu mestre e as práticas que visavam o autoconhecimento, pertenciam ao objetivo da própria vida, em possibilitar ao sujeito o crescimento e a edificação de seu caráter e de sua felicidade terrena. Para o cristianismo, essas práticas objetivam a mortificação do indivíduo, ou seja, privar-lhe das tentações mundanas e prepará-los para a vida após a morte.

Essas técnicas são reapropriadas pela racionalidade do Estado em busca de um governo que se distinga dos modelos de governo divino, religioso e/ou familiar. A razão de Estado, nos séculos XVII e XVIII, organiza uma outra técnica, a *polícia*, que não tem o sentido que a tomamos hoje, como mero aparelho do Estado. Trata-se de uma doutrina "que define a natureza dos objetos da atividade racional do Estado; define a natureza dos objetivos que persegue, a forma geral dos instrumentos que utiliza" (FOUCAULT, 2006b, p.13). A polícia, assim como a estatística, são conhecimentos e instrumentos de governo que participam da racionalidade de Estado e que surgem como forma de organizar e dirigir a vida da população. A população é o grande fenômeno que oportuniza a governabilidade do Estado. É preciso não apenas conhecer os problemas de um determinado número de pessoas que se situam em certo território geográfico, mas prover suas necessidades, medir e prever os recursos e custos que serão utilizados na vida de cada indivíduo.

De acordo com Foucault, foi com a emergência do problema da população que os conhecimentos em torno do governo puderam se desenvolver de forma desligada do saber jurídico que se dava atrelado à soberania. Por volta do século XVI a arte de governar se via bloqueada por circunscrever-se nos âmbitos dos saberes da família e da organização e primazia dos interesses do soberano. Com o

surgimento da necessidade de mapear, tipificar e conhecer os problemas e a regularidade própria da população, a estatística ressurge como um dos principais fatores técnicos responsável pelo desbloqueio da arte de governar a partir do século XVIII. “Permitindo quantificar os fenômenos próprios à população, revela uma especificidade irredutível ao pequeno quadro familiar. A família como modelo de governo vai desaparecer. Em compensação, o que se constitui nesse momento é a família como elemento no interior da população e como instrumento fundamental” (FOUCAULT, 2004b, p. 288).

A população, enfim, foi o que possibilitou a criação de uma “arte de governar”. Uma arte que não se identificasse com os saberes do pai que governa sua família, ou de Deus que governa a todos os seus filhos e filhas ou da religião no governo dos cristãos e cristãs, mas de uma arte com instrumentos precisos na captação dos problemas da população e que desse conta dos saberes não apenas do coletivo mas que conseguisse governar cada indivíduo. É o próprio poder que se instala nas relações de todo tipo no bojo da população.

> O traço distintivo do poder é o de determinados homens poderem determinar, mais ou menos inteiramente, a conduta de outros homens – mas jamais de modo exaustivo e coercitivo [...] Se um indivíduo pode continuar livre, por mais limitada que possa ser sua liberdade, o poder pode sujeitá-lo ao governo. (FOUCAULT, 2006b, p. 21).

Trata-se, portanto, de uma racionalidade “e não uma violência instrumental” (Idem, Ibidem). Uma racionalidade que afeta a todos em geral e a cada pessoa em sua individualidade através de formas específicas que se diferem da lógica econômica, das técnicas de produção e de comunicação, assim como do discurso científico. O Estado, em suma, sempre foi um tipo de governo *individualizante* e *totalitário*, tanto que, a polícia, como sua principal técnica, aparece como uma forma de captar e obrigar os indivíduos sadios e ativos a contribuírem para a manutenção do Estado e, com a mesma observância, cuidar e prover os meios de subsistência dos velhos, inválidos, mulheres e crianças que não tinham como se manter com suas próprias forças. Dessa forma, Foucault sintetiza:

> A racionalidade política desenvolveu-se e impôs-se ao fio da história das sociedades ocidentais. Enraizou-se inicialmente na idéia de poder pastoral, depois naquela de razão de Estado. A individualização e a totalização são seus efeitos inevitáveis. A

> libertação disso só pode vir do ataque, não a um ou outro destes efeitos, mas às próprias raízes da racionalidade política. (FOUCAULT, 2006b, p. 21-22).

Ainda no século XVIII, por conta do problema e da emergência da população, a arte de governar transforma-se numa ciência política, ou seja, passa-se de "um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo" (Idem, p. 290). O surgimento de uma economia política, no entanto, não elimina o problema da soberania nem, tão pouco, a questão da disciplina que se desenvolveu como saber e como técnica sobre os corpos durante o século XVII e início do século XVIII no interior das instituições que permeiam a grande monarquia administrativa. Para Foucault, as coisas não podem ser compreendidas em termos de substituição, não se substitui "uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e [esta] por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais". (Idem, p. 291, grifo meu).

Segundo Foucault, desde o final do século XVIII e início do século XIX estamos sob a égide de uma sociedade disciplinar. A visibilidade do poder soberano no âmbito da monarquia cede lugar à invisibilidade das várias tecnologias do eu na autoconstituição do sujeito.

Essa sociedade disciplinar, que atua na constituição dos sujeitos, se mantém e se torna cada vez mais complexa por conta das múltiplas relações que se desenvolvem em torno do poder e do saber. A relação entre poder e saber já foi usada de forma tão simplista que até provocou um certo sarcasmo por parte desse autor[32]. De fato não há uma identidade entre ambos os elementos, eles se imbricam na constituição do sujeito e apontam diversos mecanismos de sujeição. O sujeito, sob a perspectiva foucaultiana não é o fundador do saber e do poder; como já tive oportunidade de assinalar, o sujeito se dobra e se molda sob os seus efeitos. É na

[32] Sobre essa questão, assim o autor se pronuncia: "Quando leio – e eu sei que ela me tem sido atribuída – a tese de que 'saber é poder' ou 'poder é saber', começo a dar risadas, uma vez que estudar sua *relação* é precisamente o meu problema. Se eles fossem idênticos, eu não teria que estudá-los e, como resultado, eu me teria poupado um bocado de cansaço [...]". (FOUCAULT, apud GORE, 2000, p. 11).

vivência cotidiana, intensa e ininterrupta das relações de poder que os indivíduos se fabricam, são fabricados e constroem conhecimento.

> [...] Essas relações de "poder-saber" não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação (sic) ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são tantos outros efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas [...]. (FOUCAULT, 2004a, p. 27).

A disciplina opera de modo sub-reptício na vida das pessoas, há uma política da observação que triunfa nos vários espaços em que nos situamos. É como se houvesse um "olho gigantesco" e oculto que a tudo e a todos vê, intui, preserva, transforma, molda e esfacela. Apesar de oculto, ninguém o ignora completamente. Este "gigante da observação" está em nós, nos persegue brandamente no sexo; nos modos em que nos manifestamos diante das coisas e dos assuntos que somos chamados a responder; na educação que processamos com nossos filhos e filhas; nas reuniões, mesmo íntimas e descontraídas, com os amigos e amigas; nos conselhos e orientações que dirigimos aos outros; na idealização que construímos em torno do futuro, dos amores, das amizades, das realizações profissionais, da morte e da felicidade. Esse "olho gigantesco", não é uma coisa do outro mundo ou coisa sobrenatural, ao contrário, sua concretude envolve várias dimensões humanas, terrenas e históricas como a política, a ética e, dentre outras, a própria educação como sistema de formação de massas. Assim, nas palavras de Foucault (2004a, p. 177-78):

> A "disciplina" não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma "física" ou uma "anatomia" do poder, uma tecnologia [...].

Embora Foucault não tenha se detido muito nas análises sobre a escola e a educação de modo geral, sua teoria acerca do poder disciplinar nos incita a várias provocações e problematizações situadas no processo (de)formativo institucional que a sociedade outorgou à educação e à escola como espaço privilegiado. Na escola, através do currículo, muitas escolhas, decisões, opiniões, regras, valores, (des)afetos, horários e costumes são organizados e realizados.

A disciplina está presente nessa metamorfose lenta, às vezes também abrupta, que operaram e operamos em nós a partir do currículo e da educação. Ela teve uma grande participação no que somos hoje e em tudo aquilo que fizemos aos outros com quem tivemos algum contato e aos quais tocamos, manchamos ou marcamos com aquilo que julgamos certo e errado, bonito e feio, coerente e incoerente, moral e imoral, falso e verdadeiro. Não se trata de algo natural – uma vez que é histórica, social, cultural, individual – mas também não é uma aberração ou um filme de terror bem escrito e produzido. Aterrorizante mesmo, é pensar que tudo isso nos pertence absolutamente, ou seja, que somos, pensamos, falamos-fazemos assim, porque sempre fomos assim. A disciplina nos moldou ao prazer daqueles que lhe detinham, assim também fizemos conosco e com os outros, sempre regidos por esse poder disciplinar.

A disciplina, "'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício" (FOUCAULT, 2004a, p. 143). No entanto, esse poder disciplinar não é um meta-poder, ele é "modesto" mas funciona de forma permanente. O êxito desse poder está na utilização de "instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame" (idem, Ibidem).

> O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam [...] (FOUCAULT, Idem, p. 154).

O exame assume uma forma particular de formação de saber e de exercício do poder pois, em sua constituição, faz a "individualidade entrar num campo documentário" (idem, p. 157), os indivíduos são captados através do "poder de escrita" em todas as suas características principais e secundárias existindo e preenchendo assim os diferentes arquivos da sociedade. Com esse procedimento, o exame "faz de cada indivíduo um 'caso" (idem, p. 159), não no sentido de respeito à

individualidade, mas no de mensuração, descrição, normalização e classificação visando uma eventual utilização, é assim que é possível “o enquadramento disciplinar”, ou seja, determinar quem é criança, adulto, louco etc.

Outra característica do exame é que ele “inverte a economia da visibilidade no exercício do poder” (idem, p. 156). A primeira vista, pode-se pensar que o poder dá luminosidade a quem o exerce mas, segundo Foucault, “o poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos” (idem, Ibidem).

São os subalternos que, na relação hierárquica, são sempre vistos e expostos e é isso que garante a invisibilidade dos superiores. A título de exemplo, na organização tradicional das salas de aula podemos pensar, de início, que é o professor ou a professora que está/va sempre em destaque já que, freqüentemente, centraliza-se à frente dos alunos – antes até sobre palanques – mas, cada aluno vê/via somente a professora, as costas do colega da frente e os colegas do lado direito e do esquerdo, em contrapartida, a docente avista(va) a todos. Nos dias de prova, a professora ou professor circulando pela sala, tinha ou tem a possibilidade de detectar qualquer ato considerado infrator, enquanto quem tenta transgredir as regras do jogo fica imóvel, sob vigilância e sem poder avistar quem detém o poder disciplinar.

O poder disciplinar presente nesse exemplo, todavia, não descarta outras possibilidades de manifestação circunscritas no poder, como os atos de resistência dos alunos ao usarem de mecanismos “escusos” para responderem às questões de uma prova sem passarem pelo tirocínio do estudo imposto-necessário pelos profissionais da educação. Não impede também, o mecanismo de poder mais contundente que impõe aos indivíduos uma força extraordinária, porque não necessita diretamente de sujeitos externos mas da própria imputação - constituída, logicamente, pelas regras da sociedade - do que é certo, moral e verdadeiro. Estou me referindo às técnicas utilizadas pelos indivíduos para conhecerem a si mesmos. Segundo Foucault (2006d, p. 2), tais técnicas estão dispostas em quatro grandes grupos:

> 1) as técnicas de produção graças as quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

As *técnicas de produção* e as *técnicas de sistemas de signos* estão relacionadas ao estudo das ciências e da lingüística. Foucault se ocupou mais detidamente com as *técnicas de poder* e às *técnicas de si*. As *técnicas de poder* que estão imbricadas em todas as relações de poder que se efetivam em sociedade, foram demonstradas aqui como micro-práticas imbuídas e produtoras de saberes que, por sua vez, contribuem para a formação de subjetividades e identidades desejáveis situadas em determinados tempo e espaço.

As "técnicas de si" se referem a saberes e tecnologias que os indivíduos arregimentam para conhecerem e "policiarem" a si mesmos. É com elas que procedemos à identificação do que é política e eticamente coerente para a formação de nossa individualidade. As técnicas de si envolvem um senso de estética e de aperfeiçoamento de si mesmo. Um instinto de preservação imbuído numa *técnica* no sentido de *cuidar de si mesmo* ou de tomar a vida como uma arte. Segundo Foucault (2003b, p.15), todas essas características lhe ocuparam por muito tempo e podem ser definidas como "artes da existência". Por estas:

> Deve-se entender [...], práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo [...]
>
> [...] eu me conduzi nessa empreitada de uma história da verdade: analisar, não os comportamentos, nem as idéias, não as sociedades, nem suas "ideologias", mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam [...].

Essa "empreitada" de Foucault, oportuniza uma reflexão bastante produtiva para a educação e para o currículo. A partir desse esforço teórico, podemos fraturar

os discursos que cultuam uma autonomia quase absoluta do discente e do docente e permite que vejamos os indivíduos em suas práticas discursivas cotidianas nas mais variadas relações de poder, sem perder a compreensão de que eles mesmos, simultaneamente, arregimentam ferramentas e conhecimentos em torno da constituição de sua individualidade. E, em se tratando da discussão curricular que proponho, os elementos teóricos de Foucault, permitem-me captar o movimento discursivo realizado por autores que se movem dentro de uma perspectiva pós-estruturalista; vislumbrando as possibilidades de contribuição de seus discursos, as estratégias de análise de seus objetos de estudo, a constituição de suas vontades de verdade e a emergência de institucionalização de um "novo" poder discursivo nos trâmites da teorização curricular brasileira.

Na confluência entre as técnicas de dominação e as técnicas de si, situa-se o que Foucault chamou de governamentalidade. Esta é uma forma complexa de exercício de poder que incorpora todas as técnicas e mecanismos expostos neste trabalho, corroborando um "Estado de governo" ou uma "governamentalização do Estado", enfim, incorpora as grandes formas de governo e de poder das sociedades ocidentais:

> [...] em primeiro lugar, o Estado de justiça, nascido em uma territorialidade de tipo feudal e que corresponderia *grosso modo* a uma sociedade da lei; em segundo lugar, o Estado administrativo, nascido em uma territorialidade de tipo fronteiriço nos séculos XV-XVI e que corresponderia a uma sociedade de regulamento e de disciplina; finalmente, um Estado de governo que não é mais essencialmente definido por sua territorialidade [...]. Este Estado de governo que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2004b, p. 292-293)

Em suma, como desenvolvi anteriormente, a governamentalidade que surge do modelo pastoral cristão, apoiou-se em técnicas diplomático-militares[33] e, a partir dos séculos XVII e XVIII, amparada no desenvolvimento de uma arte de governar com instrumentos particulares e precisos como a polícia, delineou-se finalmente como poder de longo alcance através da *governamentalização do Estado*.

---

[33] Sobre as técnicas diplomático-militares, Foucault está se referindo a todos os saberes disponíveis na Idade Média sobre a prática soberana de governo. Para este autor, "a teoria da arte de governar esteve ligada desde o século XVI ao desenvolvimento do aparelho administrativo da monarquia territorial". (FOUCAULT, 2004b, p. 285).

Esse poder, todavia, não cessa de se refinar e de se potencializar. Embora, de acordo com Foucault, não possamos ver as sociedades e seus poderes em perspectiva de substituição, é preciso admitir que há muitas mudanças na forma em que o poder se exerce nas sociedades no decorrer do tempo histórico. Na aula de 16 de março de 1976, Foucault apresenta os argumentos que explicitam uma outra tecnologia de poder que não é disciplinar, ou seja, que não age essencialmente sobre os corpos ou sobre o "homem-corpo", ou ainda, que não se dirige a uma economia menos onerosa de organização do poder sobre as pessoas através da vigilância, da hierarquia, do exame e das escrituras.

Uma tecnologia de poder que também se diferencia da forma com que o poder se exercia no governo soberano. Enquanto neste a vida se fazia ou se tornava governável e de propriedade do rei porque este detinha o poder de morte, podendo ser exposta na sentença de "o direito de fazer morrer ou de deixar viver", nessa nova tecnologia o direito se assenta sobre a vida, ou seja, no "poder de 'fazer' viver e de 'deixar' morrer". (FOUCAULT, 2002, p. 287).

Trata-se da "biopolítica", que se apresenta na segunda metade do século XVIII, como forma de gerir a vida em sua embriologia. Se na Idade Média o poder estava impregnado de preocupação com as epidemias que acometiam um grande número de pessoas e que, com tanta rapidez, evoluía para o óbito, nesta fase, o biopoder focaliza as endemias, ou seja, as doenças e/ou distúrbios que, de modo permanente, não apenas podem levar à morte, mas reinam sobre a vida diminuindo sua potencialidade, a força de trabalho, a produtividade e aumentando os custos com sua cura. "É da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder". (FOUCAULT, 2002, p. 292).

Há pelo menos três coisas importantes no estudo dessa tecnologia de poder: A primeira é que a biopolítica é uma forma de exercício de poder que se realiza na e a partir da população. A população "como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder". (FOUCAULT, idem, 293). A segunda é que os fenômenos ocasionados/estudados nesta tecnologia, são fenômenos coletivos ou de massa, que envolvem, ou melhor, só aparecem acoplados a seus efeitos econômicos e políticos durante um determinado período de

duração. “A biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração”. (FOUCAULT, Idem, Ibidem).

Finalmente, a terceira coisa a considerar é que essa biopolítica implanta mecanismos e funções diferentes do poder disciplinar. Embora essa nova tecnologia de poder objetive a vida que pulsa no indivíduo, não se dirige fundamentalmente a este em detalhe, mas aos efeitos de conjunto que agem sobre os indivíduos. Um poder-saber que utiliza técnicas de medição, de estimativas estatísticas mas não para operar em um caso particular, de desvio de conduta por exemplo, mas para alcançar, nas palavras de Foucault, uma espécie de *homeóstase*, ou seja, uma média ou um equilíbrio no corpo social, que possibilite *otimizar* a vida de determinada população. Trata-se de tomar o indivíduo “mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação”. (FOUCAULT, 2002, p. 294).

De acordo com Foucault, o poder soberano, por seu caráter amplo, tornou-se inoperante para uma sociedade que estava em franca explosão demográfica e que já iniciara seu processo de industrialização. Por isso, efetivaram-se duas formas de “acomodação”: uma que se dirigia ao “nível do detalhe” e outra ao “nível de massa”. No século XVII e início do século XVIII, a “anátomo-política do corpo” desenvolvida a partir dos mecanismos disciplinares se dirigiu ao primeiro nível, através de investimentos de vigilância e treinamento sobre o corpo do indivíduo. No final do século XVIII, as “regulações da população” ou a “biopolítica”, organiza-se no nível da massa e como segunda acomodação, “agindo sobre os fenômenos globais, sobre os fenômenos de população, com os processos biológicos ou bio-sociológicos das massas humanas”. (FOUCAULT, Idem, p. 298).

A biopolítica não exclui as técnicas disciplinares pois as sociedades modernas exigem construções de mecanismos de poder e saber cada vez mais complexos para atuar em ambas as necessidades, ou seja, no âmbito do corpo-indivíduo e no âmbito do corpo-social. A medicina é um exemplo de saber-poder que atua ou incide tanto sobre o corpo quanto sobre a população. Por isso a medicina é uma das mais

importantes formas de conhecimento e de ferramenta de poder das sociedades atuais, por seus *efeitos disciplinares* e *efeitos regulamentadores*.

O poder, sob a forma de uma biopolítica é mais complexo e sorrateiro, capaz de nos atingir mesmo antes do nascimento. Queiroz (1999, p. 104), nos proporciona uma descrição acurada de como o poder é exercido na contemporaneidade:

> O poder, ou melhor, os investimentos de poder se voltam ao futuro. Não mais se quer punir/regular/normalizar as moléculas falhadas que organizam as clandestinidades do socius oficial, mas extirpá-las em seu nível genético. Isolado o genótipo que viabiliza a propensão aos compostos patológicos, podem ser deflagrados exames precisos pré-sintomáticos. Antes da doença, o que é visado é a propensão. Antes do desvio, a redefinição operacional da natureza. Instaura-se uma homeostase social? Preferimos apontar o que parece se anunciar aos quatro cantos: a prótese. Eis o tempo da prótese. Composições em prótese. "DNA protético".

São as técnicas disciplinares e as regulações da população que formam a complexidade do poder que atua efetivamente sobre a vida. Um biopoder que nos apanha desde os mais tenros desejos até as formas mais amplas de organização e de regulamentação do poder. Não se despreza a dinâmica econômica, nem tampouco o constante movimento de auto-afirmação e de sobrevivência, cada vez mais refinado, do capitalismo. O que vemos em Foucault é uma estratégia de análise que não parte de fenômenos econômicos para a compreensão das relações de poder que se operam na sociedade. Uma possibilidade de análise dos saberes produzidos e constrangidos nas culturas particulares, que não parte do sujeito como essência do conhecimento, ou deste como possuidor de origem única e absolutamente verdadeira a qual se deveria apenas descobrir ou fazer aparecer.

O poder que se incumbe totalmente da vida, no entanto, não pode nos causar nenhum tipo de temor exagerado pois, como disse no início desta discussão, o poder também produz, constitui os sujeitos e age nas formas inovadoras de processamento e construção de saberes que, por sua vez, podem transformar as coisas de que tratamos. É também dessa forma que vejo a potencialidade dos discursos curriculares pós-estruturalistas-foucaultianos no cenário brasileiro.

Discursos/saberes que fraturam certas representações de verdade e que, simultaneamente, engendram outras vontades de verdade. Discursos/saberes que

se produzem como “acontecimento” desnaturalizados e que se imbricam em maquinarias de invenção que, se por um lado não surtem efeitos imediatos e amplos nas escolas e nos currículos oficiais, por outro, surgem como novas estratégias de análise, de ferramentas para operar sobre práticas localmente situadas e sobre as subjetividades de quem se arrisca nesse tipo de abordagem ou nesse exercício, arriscado e complicado, de problematização e de auto-imposição do diferente. Uma espécie de violência que praticamos não apenas com as coisas de que “falamos” mas também conosco mesmo.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO E PESQUISA PÓS-CRÍTICA: COMO SE FALA E SOMOS FALADOS NESSES CIRCUITOS?

Tateando nas várias possibilidades de constituir ou construir com palavras o que "é" o/um currículo, procuro aqui, traçar algumas linhas sobre o que seria um currículo "pós" - pós-crítico/pós-estruturalista/pós-moderno - e, sobre como as personagens/criadores dessa construção descrevem, mapeiam, narram e tecem esse currículo, ou seja, quais as principais coordenadas proporcionadas, por teóricos já consagrados na literatura curricular, para aqueles que querem se arriscar a pesquisar e a teorizar currículo sob uma perspectiva pós-estruturalista.

Como ponte e, de certa forma, como experimentação do entendimento dos conceitos de discurso e poder sob a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana nos textos da ANPEd, este capítulo, a princípio, não objetiva fazer distinções entre perspectivas pós-modernas e perspectivas pós-estruturalistas. E nestas, não procuro identificar as inclinações basilares dos autores, ou seja, se inspiradas em Foucault, Derrida ou outros. Em primeiro lugar, porque estou escapando de técnicas absolutamente classificatórias. Em segundo, porque geralmente esses autores "bebem" em várias fontes de modo que, se em alguns textos os autores enfatizam mais a contribuição de Foucault, em outros, esses mesmos autores podem enfocar Derrida, por exemplo, e dessa forma, seus fazeres/dizeres sobre currículo e pesquisa "pós" quase sempre parecem um tapete de múltiplos fios-multicoloridos-e-diversas texturas. Todavia, quando se tratar de algo que seja realmente específico ou inerente à teoria foucaultiana e que precise ser assinalado, isto será feito.

As provocações perturbadoras em torno do discurso e do poder teorizadas por Foucault e discutidas no capítulo anterior inibem qualquer aparição de inocência e ingenuidade na leitura destes textos sobre currículo e pesquisa, pois a apreensão de tais conceitos e teoria muda nossas formas de leitura e de criação textual. Ao ler um texto exercitamos nossa capacidade de vislumbrar nos discursos os seus

possíveis *interditos*, sua *vontade de verdade*, os desejos de *poder*, a *regularidade*, a *forma de seu aparecimento* e suas *condições de possibilidade*. Operamos com os conceitos sobre e contra os textos, perscrutando o porquê de suas proposições.

Nessa direção, o currículo "pós" será tecido inicialmente a partir de algumas relações muito particulares que mantém com a cultura, a linguagem, o conhecimento e o poder. Em seguida, com o objetivo de mostrar como tais relações se processam na imbricação dos textos curriculares, apresento o currículo "pós" sob a leitura de Dussel (2002); Corazza (2001) e Silva (2001a e 2001b). Nessa discussão, procuro destacar alguns pontos e/ou conceitos que serão resgatados no próximo capítulo quando da análise dos textos pós-estruturalistas-foucaultianos divulgados pela ANPEd.

Ainda neste capítulo, com o objetivo de adentrar o universo metodológico da pesquisa "pós", tecerei algumas coordenadas sobre como esse tipo de pesquisa vislumbra o processo investigativo na educação e, principalmente, no currículo. Esta é uma tarefa um tanto quanto trabalhosa, em virtude da discussão pós-crítica abominar qualquer forma de organização de princípios, métodos e técnicas que contenham finalidades prescritivas ou de caráter estável. Mesmo assim, para que entendamos os meandros e os caminhos percorridos pelos autores/as dos textos veiculados na ANPED, é preciso que nos desdobremos nas coordenadas, nunca exatas, desse tipo de pesquisa.

Desse modo, a discussão sobre o que é/seria o/um currículo "pós" e "o que quer" ou como se processa uma pesquisa de inspiração pós-crítica, se apresenta já como um exercício de análise com a influência foucaultiana.

1. O QUE "É" UM CURRÍCULO "PÓS"?

E agora José?
E agora você?
Você que é sem nome
Que zomba dos outros
Você que faz versos
Que ama
Protesta

[...]
E agora José?
Está sem mulher
Está sem carinho
Está sem discurso
[...]
E agora José?
O dia não veio
O bonde não veio
O riso não veio
Não veio a utopia e tudo acabou
E tudo fugiu e tudo mofou
E agora José?
[...]

José *(Carlos Drumond de Andrade).*

No clima de perturbação sugerido pelo poema acima, chega um momento em que nossas minúsculas certezas, que resistiram e se preservaram por certo tempo, escapam pelos dedos. As utopias não encontram mais amparo diante das descrenças e das catástrofes da contemporaneidade, nem dão conta da quantidade e diversidade dos habitantes deste mundo. Diante do acúmulo de textos sobre currículo e da postura inicialmente descentrada por tantas dúvidas, quem faz pesquisa se sente como o *José* de Drumond de Andrade. “E agora?” Onde estão as utopias? Para que servem as utopias? Cadê o discurso? Que outros discursos providenciar? “E tudo acabou?”. Exclusivamente para esta última questão, a resposta é *não*, pois ainda há muitas perguntas a serem feitas. E, por mais que se apresentem elementos desestabilizadores, a vida não pára de cessar, e o *riso*, embora não seja mais tão “frouxo”, ainda estimula e dá vivacidade ao rosto.

Perplexa em frente ao objetivo de mapear o que viria a ser um currículo “pós”, ao invés de começar a fazê-lo, vários pontos de interrogação martelam a mente: Por que tudo tem que ser tão caracterizado? Por que temos que dizer minuciosamente o que é um currículo “pós”, um currículo crítico, um currículo oficial, um currículo em ação, um currículo prescrito, um currículo oculto, um currículo em rede ...? Será que é possível demarcar um currículo de forma tão asséptica a ponto de não misturá-lo a outras formas de se pensar e fazer currículo? Será que não se poderia conviver, pelo menos por poucos instantes, com algumas indeterminações ou com várias

bifurcações, ou ainda, com algumas faíscas do caos que é peculiar ao nosso momento histórico na educação? É. Acho que fui contaminada (!).

Apenas por necessidade de delimitação do objeto de estudo e para ser coerente com o mesmo, sem perder de vista a exeqüibilidade da pesquisa, realmente se faz imprescindível pousar no território do currículo pós-crítico, examinar suas formas de existência e possíveis contribuições para quem faz educação e com ela enreda sua própria vida a vida de outros tantos indivíduos. Dizer o que se entende por currículo ou sob que/quais perspectivas nos movemos ao abordá-lo é uma característica comum entre os pesquisadores e se apresenta, geralmente, na introdução dos trabalhos.

Vejamos então como esse currículo faz as suas articulações. O currículo "pós" estabelece um jogo diferente com a *cultura*, uma vez que, esta não é mais tomada como um conjunto de regras, valores, hábitos e costumes homogêneos e relativamente permanentes que constituíam ou davam identidade a um grupo amplo de sujeitos. Dentre outros aspectos a cultura assume uma perspectiva mais flexível, possibilitando a problematização de seus vínculos com o poder e com a produção de subjetividades.

A cultura, desta feita, incorpora a mutabilidade das práticas sociais e amplia sua dimensão inclusiva porque não centraliza os saberes e práticas no "homem" ou no "sujeito" detentor e produtor do conhecimento cartesianamente científico. Justamente por isso, esse conceito se adapta e se relaciona com mais perspicácia a um currículo que se propõe dar conta do número de grupos diferenciados que se apresentam hoje na sociedade. Grupos que, se por um lado, se identificam com algumas "bandeiras" de luta como por exemplo, as reivindicações por diminuição da violência no campo e nas cidades, ou a lisura nas investigações de denúncia de corrupção no governo e na política em toda a sua extensão; por outro, fazem questão de reafirmar suas especificidades e seus estandartes ético-políticos em busca de direito de igualdade na aquisição e usufruto dos produtos e serviços disponíveis, sem no entanto, abrir mão daquilo que os singulariza.

Vista como "um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social" (SILVA, 2001b, p. 14), essa perspectiva de

cultura, permite a compreensão dos conflitos e disputas que se processam ou explodem nos âmbitos curricular e escolar, possibilitando posturas e práticas mais apropriada à heterogeneidade dos grupos nesses âmbitos. Nesse sentido, o currículo "pós" se propõe a validar todas as narrativas produzidas no campo da cultura e a conviver com a vulnerabilidade, a indeterminação e a abertura do processo de criação simbólica.

Esse currículo opera de forma diferenciada com a *linguagem*. A linguagem não apenas expressa as representações, mas cria realidades, define o que é real. O processo de "dizer" o que é a realidade e o que é o outro, inventa e/ou reproduz conceitos de verdade, isto é, a linguagem não se contenta em dar forma a realidades diferentes vai, além disso, alinhavando e fechando, em territórios distintos, aquilo ou aquela realidade que considera a (mais) verdadeira. Em outras palavras, a linguagem não quer apenas dizer como é a realidade, mas qual é a realidade verdadeira.

Como experimentamos em Foucault, "o caráter lingüístico" dos "fatos de discurso" podem ser vistos não apenas sob a égide da lingüística mas, "como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta" (FOUCAULT, 2003a, p. 9). Os *atos de linguagem*, portanto, são matérias que concretizam aquilo ou aqueles de que falam. A linguagem, no currículo "pós", é vista como produtora da realidade e, dessa forma, o currículo também é "lido" como um texto que incorpora, cria e valida determinadas verdades e desejos em prol da circularidade do poder nas relações.

O currículo "pós" circunscreve-se numa determinada perspectiva de *conhecimento*, joga com o *poder* e suas relações com o *saber*. O conhecimento como violência que impomos às coisas de que nos aproximamos, não se funda no sujeito. Vimos que essa perspectiva gnosiológica não busca uma origem ou um núcleo irradiador, como o sujeito o foi sob algumas teorias (neo)marxistas. A elaboração do conhecimento exige, na verdade, uma outra forma ou trajeto de nascimento do sujeito. Para Foucault (2003a, p. 10),

> [...] seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito

> que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história.

Esse jogo do currículo “pós” com o conhecimento, se faz principalmente, a partir da desconstrução das metanarrativas instituídas pelo Iluminismo e incorporadas pela educação. A Razão, o Sujeito e os poderes da Ciência são exemplos de metanarrativas. São categorias que pressupõem princípios universais, passíveis de generalização para qualquer período ou território geográfico. A Razão como marca central que distingue e autoriza a supremacia do homem perante os outros seres vivos da Terra; o Sujeito como centro do conhecimento e da história, capaz de tornar-se autônomo, livre e potencialmente transformador da realidade e da história e; a Ciência como único saber verdadeiro, porque construído sobre bases metodológicas rigorosas que visam a exatidão, e a crença de que os resultados, as técnicas e os bens de consumo e de produção gerados a partir dos investimentos científicos possam ser divididos ou “socializados” com todas as pessoas da sociedade, são representações amplas que não atenderam as necessidades e as especificidades dos grupos que historicamente foram jogados pela janela do “progresso” moderno.

Sob as perspectivas pós-críticas, o conhecimento e sua produção são permeados por narrativas diferentes, possibilitando um maior grau de flexibilidade e relatividade; por isso é que as verdades ou mecanismos de validação do conhecimento são simultâneos e relacionados ao momento histórico, à cultura vivenciada e produzida, às necessidades e desejos locais. O currículo “pós” contribui para que o conhecimento seja tomado de modo mais flexível e relativo porque incorpora e valida uma diversidade de narrativas. Cherryholmes (1993, p. 162) mostra como o currículo se apropria dessa nova forma de conceber o conhecimento.

> As construções curriculares e as críticas desconstrutivas permitem que se façam julgamentos sobre objetivos, sobre experiências de aprendizagem, sobre sua organização e sua avaliação - todos eles necessários sob alguma forma, em algum momento, mas aos quais não devemos atribuir o status de significados transcendentais. Se a crítica pós-estrutural nos ensina alguma coisa é que devemos desconfiar das asserções argumentativas e das afirmações sobre conhecimento e sobre política baseadas em apelos à precisão, à certeza, à clareza e ao rigor.

Surge desse jogo, portanto, formas localizadas de agenciamento de conhecimentos que, tais como os discursos, procuram validar suas contribuições entre os grupos e processos históricos também demarcados. Não é possível, desta feita, produzir teses e procedimentos que sirvam de modelos aplicáveis em todas as escolas de um país, de um Estado e de uma cidade como se tentou fazer, por exemplo, com a criação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro parceiro no jogo com o currículo "pós": o *poder*. O poder que, sob algumas teorias críticas modernas se referia apenas às relações econômicas que engendravam e reafirmavam o potencial de desigualdade social do modo de produção capitalista, não é totalmente desconsiderado, mas é submetido a um intenso e complexo processo de desconstrução à luz das discussões do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Especificamente, em se tratando da teoria foucaultiana, o poder está imbricado na própria fabricação do sujeito através de vários dispositivos de sujeição, ou seja, perscrutar o poder sob essa perspectiva, é analisar as próprias relações de poder; em que elas se fundam, se fortalecem, se revertem, enfim, se bifurcam em vários mecanismos de poder que sujeitam as pessoas (FOUCAULT, 2002). Não se ignoram ou se interditam "os grandes aparelhos de poder", mas estes ...

> funcionam sempre sobre a base desses dispositivos de dominação. Concretamente, podemos, é claro, descrever o aparelho escolar ou o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em cada sociedade, mas eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal de soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apóiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.). (FOUCAULT, 2002, p. 51-52).

Mais uma vez, portanto, não se ignoram as *estratégias globais*, mas estas incorporam e perpassam "táticas locais de dominação" (FOUCAULT, Idem, ibidem). O poder, dessa forma, é analisado por suas periferias, onde ele se mostra de forma mais estridente ou, principalmente, em seus mecanismos de sutileza ou, ainda, onde tenta se escamotear em gestos de hipocrisia.

Em se tratando de currículo, essa nova forma de ver o poder estilhaçado nas práticas discursivas e não discursivas, proporciona ganhos de grandes proporções à medida que incorpora as simultâneas estratégias que permitem não apenas as contestações, mas micro-formas de superação e de possibilidades de exercício do poder por outros sujeitos-partícipes das relações. Não se propõe aqui, nenhuma transcendência,

> mas, através da paródia e do paradoxo, travestir as identidades, práticas e objetivos educacionais hegemônicos, para subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna, contestando-as, ao problematizar as desigualdades entre professores e aprendizes, expandindo o domínio da ficção e da contingência dos currículos, experimentando formas alternativas de administração educacional e, de maneira mais importante, promovendo novas formas de subjetividade. (DEACON & PARKER, 2000, p. 107).

Todas essas possibilidades de resistência e de luta constante presentes na teoria de Foucault e apropriadas por teóricos para o âmbito do currículo e da educação, como podemos captar na mensagem de Deacon e Parker, não surgem como um passe de mágica. Localizam-se na constituição mesma dos saberes que se processam nos interstícios das relações de poder. Em meio à trama de disputas por poder, o saber se coaduna, se impõe como representação da verdade e materialização do desejo dos que, mesmo de forma fugaz, detêm esse poder, isto é, o poder de esboçar algum saber. De modo geral, segundo Foucault (2006b, p. 11):

> Nossa civilização desenvolveu o mais complexo sistema de saber, as mais sofisticadas estruturas de poder: o que fez de nós tal forma de conhecimento, tal tipo de poder? De que maneira tais experiências fundamentais da loucura, do sofrimento, da morte, do crime, do desejo e da individualidade estão relacionadas, mesmo que não tenhamos consciência disso, com o conhecimento e com o poder? Estou certo de jamais encontrar a resposta; mas isso não deve significar que devamos renunciar a pôr a questão.

Esta é uma questão fundamental que, inclusive, será retomada no próximo capítulo, ou seja, a relação de não identidade, porém de indissociabilidade entre poder e saber. Relação esta na qual Foucault se empenhou sobremaneira e que apresenta um grande potencial quando articulamos a sua teoria ou, melhor dizendo, quando problematizamos a educação e o currículo a partir dos conceitos complexos e desnaturalizados da teoria foucaultiana.

Em se tratando da investigação proposta nesta Dissertação, a relação poder-saber é produtiva não apenas para analisar a forma com que cada autor se remete ao poder como categoria ou como ferramenta foucaultiana para apresentar e desconstruir seu objeto de estudo, mas também para que possamos analisar os efeitos de conjunto que os textos pós-estruturalistas estão anunciando ou "aferindo" à educação da atualidade.

À medida que tais textos constituem-se ou incorporam saberes, inevitavelmente, suas tramas, delineamentos e problematizações instituem poderes que lhes são proporcionais. Em outras palavras, não há neutralidade na produção de conhecimento e, mais que isto, nenhuma forma de discurso é imune às perseguições do poder e nem há formas de poder que não busquem alguma formação ou conformação de instrumentos e de relações sociais. Em síntese, os textos pós-estruturalistas-foucaultianos nos atingem, nos penetram, podem nos provocar alguma forma de rebeldia, mas podem também nos indignar e suscitar algumas discrepâncias com o que já tínhamos construído como práticas relativamente adaptáveis para determinados contextos curriculares e educacionais. Uma das possibilidades que surge dessa penetração é tentar assimilar e/ou distinguir os mecanismos de persuasão e constrangimentos desses textos em relação à multiplicidade de textos em disputa na arena educacional.

Uma questão muito delicada, sem dúvida, uma vez que as abordagens pós-críticas não querem se identificar como a única narrativa verdadeira sobre educação e sobre currículo. Jones (2000) tem um posicionamento representativo dos discursos das abordagens "pós" em se tratando de sua postura humilde relacionada ao alcance de seus saberes. Para este autor: "o pós-modernismo [e por extensão, o pós-estruturalismo] evita a reivindicação científica à originalidade, à descoberta e à melhoria da condição humana. Foucault, em particular, buscou separar a vontade científica de saber da idéia de progresso humano, considerando esse projeto essencialista como sendo, em última instância, político" (p. 116, são meus os grifos em colchetes).

Não estou, portanto, propondo uma simples inversão das perspectivas nas arenas do currículo e da educação, como se estivesse se esgotando o tempo de poder das teorias críticas e avizinhando-se o tempo, também de poder, das

abordagens “pós”. Da mesma forma, não estou pretendendo analisar os textos pós-estruturalistas-foucaultianos sob uma perspectiva fenomenológica, em busca de alguma intencionalidade enrustida nos discursos dos autores daqueles textos. De certo que as intenções não contam em se tratando de estudos que consideram os avanços da teoria foucaultiana em relação à análise de discursos. Justamente porque o “conhecimento do homem está ligado à ética e a política” (JONES, op cit.) é que se pode dizer que nenhuma forma de expressão está isenta de poder e/ou de vontade de verdade.

> Se o poder e a verdade estão ‘ligados numa relação circular’, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então *todos os discursos* podem ser vistos funcionando como regimes de verdade. (GORE, 2000, p. 10, os grifos em itálico são meus).

Retomando a caracterização do currículo “pós”, vimos até o momento que o mesmo estabelece um jogo diferente com a cultura, a linguagem, o conhecimento e com as relações entre poder e saber. O currículo “pós” é uma construção teórica que surge das contestações e descontentamentos de teóricos da educação com o *design* dos currículos tradicionais e críticos que, geralmente, são gestados de forma ampla por especialistas que participam do Estado governamentalizado, diria Foucault, e que são “propostos” para as várias realidades do país.

Essa construção incorpora os avanços teóricos implementados nas discussões das Ciências Humanas e Sociais da atualidade, avanços estes que se atrelam à “virada lingüística” como forma de manutenção parcial e superação das teorias que se agregavam ou fundamentavam o Estruturalismo e as várias versões da teoria marxiana. Desta feita, o currículo “pós” se move sob uma perspectiva de conhecimento que não se centra no sujeito, mas na constante construção deste no decorrer da história, uma perspectiva de conhecimento que procura incorporar as diferentes narrativas dos sujeitos que participam dos processos educacionais e que parte dos micro-arranjos com que o poder se entrelaça nas relações sociais.

É no bojo dessas formas diferentes de se relacionar com a cultura, a linguagem, os saberes e o poder, que autores dilatam as possibilidades do conceito de currículo e das possíveis práticas curriculares, caracterizando o currículo, por exemplo, como “híbrido” (DUSSEL, 2002); o “currículo como modo de subjetivação”

(CORAZZA, 2001); o currículo “como prática de significação, como representação e como fetiche” (SILVA, 2001a; 2001b); o “currículo-mapa” (PARAÍSO, 2003). Enfim o currículo numa perspectiva pós-moderna (DOLL Jr: 2002; CORAZZA, 2002b) e currículo pós-estrutural (CHERRYHOLMES, 1993).

Não descreverei todas essas narrativas ou construções curriculares mas, para que possamos ver como o currículo pós-crítico absorve ou administra as relações com o conhecimento, a linguagem, a cultura e o poder-saber; é conveniente que nos atiremos em algumas dessas narrativas.

Dussel (2002, p. 57), analisando trabalhos de Homi Bhabha, Stuart Hall, Nestor Canclini, dentre outros, traça uma genealogia do termo “híbrido” desde o século XIX e amplia os usos desse termo no currículo da atualidade buscando fugir das obviedades que o mesmo possa acarretar. Dessa forma, sustenta que “pensar o currículo em termos de hibridação contribui para analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o configuram, introduzindo novas idéias em um campo cujas perguntas foram, muitas vezes, pobres teórica e tecnicamente”. O termo hibridação serviu de mote para se pensar, tanto em termos coloniais quanto anticoloniais, as formas de se atingir ou preservar os essencialismos referentes à pureza de raças e culturas e todos os elementos que poderiam distinguir determinadas identidades sociais e culturais.

Para Dussel, a “novidade” nas teorizações curriculares que operam com a noção de hibridação é a rapidez com que diferentes discursos são incluídos e, na mesma velocidade, são perdidos os “marcadores originais do discurso”. Em outras palavras, a miscigenação discursiva, digamos assim, se faz e refaz tão rápido a ponto de se perder os seus traços originais. É o que ocorre com conceitos e proposições curriculares que se amalgamam com os de outros países e que, ao se disseminarem, fica difícil detectar ou distinguir os elementos conceituais e suas origens epistemológicas e geográficas.

> A hibridação, então, opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. Articula modelos externos e, ao fazê-lo, repete um dos movimentos tradicionais feitos na periferia em relação ao centro [...] mas também articula diferentes tradições e discursos. Nessa nova montagem de conceitos e de

> figuras, nessas novas séries e equivalências discursivas, cria novos sentidos. (DUSSEL, 2002, p. 72).

É preciso, todavia, algum senso de maturidade pois, a autora em questão adverte que um currículo assim constituído não deve se confundir com a "mera celebração do pluralismo" (DUSSEL, op. cit), ou seja, não é prudente supor que a adoção de uma postura híbrida eliminará totalmente e para sempre os problemas relacionados às hierarquias e aos binarismos nas discussões e teorizações curriculares.

Vemos então que essa perspectiva de currículo "híbrido", deixa-se influenciar pelas orientações das discussões oriundas do campo do Multiculturalismo e do Pós-colonialismo[45]. A partir dessas orientações e dos desdobramentos realizados por Dussel em torno da hibridação, podemos capturar ou inferir que a produtividade de um currículo que trabalha com a hibridação reside nas possibilidades de fomento e de construção de narrativas diferentes que formam um amálgama de conceitos, posturas, interesses, raças e culturas diferentes.

A inferência, neste caso, é só um movimento discursivo de ousadia necessária, pelo que me propus neste capítulo e em virtude da autora não dissecar o que ou como seria realmente um "currículo híbrido", apesar de tê-lo usado no título e, de forma mais expressiva, em um dos subtítulos de seu trabalho: "O currículo híbrido: ampliando os usos" (Idem, p. 70). Não se trata, todavia, de uma reprovação, e isso por dois motivos: primeiro porque compreendo que a autora supracitada não se propôs a delinear o currículo híbrido como uma prática que ocorrera efetivamente em determinado lugar e tempo histórico. Segundo, porque sob as construções de cunho pós-moderno e pós-estrutural como vêm sido tomados o Multiculturalismo e o

---

[45] De acordo com o esforço de caracterização, proposto por SILVA, em torno das diferentes perspectivas teóricas que configuram o cenário das discussões curriculares atuais, o Pós-colonialismo é uma teoria que "tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia tal como se configura no presente momento [...] A análise pós-colonial não se limita, entretanto, a analisar as relações de poder entre as metrópoles e os países mais recentemente libertados, mas recua no tempo para considerar toda a história da expansão imperial européia desde o século XV" (2002, p. 125). Penetrado pelas discussões "pós", "O pós-colonialismo concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre 'raça' que estão no centro da construção imaginária que o Ocidente fez – e faz – do Oriente e de si próprio. A teoria pós-colonial focaliza, sobretudo, as complexas relações entre, de um lado, a exploração econômica e a ocupação militar e, de outro, a dominação cultural. Em termos foucaultianos, questionam-se as complexas conexões entre saber, subjetividade e poder estabelecidas no contínuo processo da história de dominação colonial" (Idem, p. 127).

Pós-colonialismo não se dá muita ênfase a relatos de práticas ou de experiências educacionais nesse sentido; ou por conta da própria postura “pós” em evitar aproximações com qualquer possibilidade de modelos pré-fixados e/ou devido tais teorizações circunscreverem-se no plano alternativo e, até posso dizer, clandestino, em se tratando de aprovação e estrutura institucional.

O “currículo como modo de subjetivação” (CORAZZA, 2001), é motivado, a princípio, por sua condição “linguageira”. Para essa autora, o currículo pode ser identificado como uma linguagem porque nele se imbricam “significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista” (Idem, p. 9). Todas essas características são condizentes com seu sistema de significação que, por sua vez, é condicionado pela história, pela cultura e pelas instituições. Todo currículo é visto como uma linguagem, ou seja, apenas como uma possibilidade, dentre tantas outras, de nomear e criar as coisas e os sujeitos de que trata.

Ao nomear as coisas e, principalmente, os sujeitos que deseja educar, todo currículo cria os sujeitos, ou seja, molda ou emoldura possibilidades de subjetividades, agencia determinadas *posições de sujeito*. Se um currículo fala, se tem uma linguagem é porque *quer* algo. Dentre tantos *quereres*, o currículo como prática de subjetivação deseja, tanto quanto os outros, um determinado tipo de sujeito.

> Conceber o currículo como *modo de subjetivação* implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiências, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências. Investigar o currículo como *prática subjetivadora* exige isolar e reconceptualizar uma dimensão específica, derivada desses poderes e saberes, mas que não depende deles nem a eles se reduz: a dimensão da subjetividade. (CORAZZA, 2001, p. 57-58, grifos no texto).

Quando afirmei que inclusive o currículo como prática de subjetivação deseja um determinado tipo de sujeito, foi por entender, de acordo com a influência da autora supracitada, que o currículo, ou melhor, qualquer *design* de currículo, cria e incorpora nos interstícios de sua cultura e sociedade, os significados, significantes e

conceitos, mediados por sua condição histórica. Mas é lícito dizer que, em nenhum momento a autora menciona quais são as posições de sujeito ou as subjetividades desejadas por esse discurso curricular.

Isso, dentro da perspectiva pós-estruturalista na qual Corazza se situa, é relativamente fácil de explicar: é que tal perspectiva, diferentemente da teoria crítica, por exemplo, não se dispõe a propor modelos, estratégias, soluções, respostas e/ou qualquer tipo de receita. Não é de sua índole criar conceitos e teorias universalizantes, passíveis de generalização, ou seja, não quer e, não seria nada coerente, substituir as metanarrativas que desconstrói. Prescrições seriam assim, resgatando Foucault, um dos *interditos* das teorias ou dos discursos pós-críticos. Isto, todavia, não é sinônimo de negatividade absoluta, haja vista que, mesmo nos constrangimentos dos discursos é possível encontrar válvulas de escape que culminem na criatividade.

Em outras palavras, justamente por não doar prescrições, o currículo sob as perspectivas pós-críticas, de modo geral, e o currículo como modo de subjetivação desenhado por Corazza em particular, obrigam-nos a pensar, a criar, a reorientar nossos fazeres, a rever as posições de sujeito da educação que tomamos até este momento e, principalmente, a invadir os currículos que praticamos nos/com os nossos alunos. A sapiência das perspectivas “pós” reside mais no caráter nolitivo do que no volitivo, isto é, nem sempre o mais importante é saber o que se quer, mas tudo aquilo que não se quer para a educação e para a própria vida. Não estou afirmando uma dualidade aos caracteres nolitivos e volitivos, haja vista que os mesmos não são excludentes. Estou apenas anunciando a provocação de que as discussões sobre o currículo “pós”, geralmente não revelam características ou modelos de subjetividade, de trabalho docente e de avaliação, por exemplo.

Vejamos agora como se apresenta o currículo “como prática de significação, como representação e como fetiche” proposto por Silva (2001a; 2001b). Este é um dos autores pioneiros no Brasil em se tratando de estudos pós-estruturalistas no âmbito curricular e suas caracterizações conceituais de currículo são muito utilizadas nos artigos que se movem sob as perspectivas pós-críticas inclusive, naqueles publicados pela ANPEd. O estilo e os recursos metafóricos utilizados por esse autor

são, talvez, os mais representativos do currículo pós-crítico, ou seja, é em Silva que podemos captar as coordenadas fluidas e movediças desse currículo.

Pelo caráter incerto e volátil da atividade lingüística, as práticas de significação, como a cultura por exemplo, se constituem como "produtivas" e como arena de conflitos e disputas em torno de sentidos e significados que, por sua vez, não são nunca fixados por tempo indeterminado, nem tampouco, unívocos. Embora currículo e cultura não sejam idênticos, uma vez que o currículo está sempre condicionado pelas regras da instituição educacional e sofre as injunções da cultura que extrapola os espaços dessa instituição, pode ser também analisado como um texto que produz e faz circular significados. Nesse sentido:

> [...] Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais. (SILVA, 2001b, p. 20-21).

Como prática de significação, o currículo está intimamente relacionado ao ato de representar o que é tomado como realidade, sujeito e tudo o mais que transita no currículo. Todavia, essa prática de representação é diferente da concepção realista na qual a realidade se confunde com suas formas representativas. O conhecimento, por exemplo, sob tal concepção é tão somente um algo dado, um fato objetivo, com significados fixos, que se instala no mundo. Caberia ao currículo apenas repassar os elementos ou conteúdos advindos desse conhecimento, de maneira também estática e fixa. Na verdade, nas considerações de Silva (2001b), nesse circuito curricular - o realista - não há de fato representação, pois o que é real não se apresenta no currículo como uma das tantas possibilidades de representação do que se denomina de real mas, este, ou seja, "o mundo real", se presentifica diretamente, aparece como uma "presença".

Sob as perspectivas pós-críticas, representar é uma atividade de definição do que é compatível com o que os sujeitos admitem como real. "A representação, como prática de linguagem, consiste precisamente na tentativa de domesticar o processo

selvagem, rebelde, da significação" (SILVA, Idem, p. 65). É como jogo em torno do significado e das representações que o currículo mostra sua principal faceta que é o poder. É em prol do estabelecimento de significados e de representações que se dão as relações de poder no currículo. Desta feita,

> 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 estórias, 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. (SILVA, 2001a, p. 200).

Nessas relações de poder por representações e significados que sejam mais legítimos ou compartilhados é que se estabelece o jogo das diferenças e da construção de subjetividades. Esse jogo é de teor significativamente político e interfere nas identidades circunscritas no currículo. "A representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos" (SILVA, 2001b, p. 68).

Para tratar do currículo como fetiche, Silva percorre um caminho detalhado e complexo: explora a ambigüidade do termo fetiche entre sua dimensão inicial como práticas ligadas à magia e à feitiçaria no continente europeu; mostra como o fetiche passa a designar as práticas irracionais do "Outro" colonizado e; demonstra que o fetiche retorna ao continente europeu, desta vez, como práticas que caracterizam a modernidade ocidental nas críticas elaboradas por Marx e Freud. A partir desses argumentos, Silva começa a jogar com as várias definições da palavra fetiche.

Nas críticas elaboradas por esses teóricos – Marx e Freud - sobre as práticas das sociedades ocidentais, é o próprio termo fetiche que é usado para inverter e transcender as respostas ou explicações que os ocidentais criaram para as relações econômicas, sexuais e sociais que se processaram nas sociedades modernas, relações que seriam essencialmente fetichistas.

Não é meu objetivo traçar uma reconstituição detalhada dos delineamentos teóricos criados por Silva. Basta, aos propósitos deste trabalho, situar o/a leitor/a nessa obra "O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular" (2001,b) para, em seguida, continuar a caracterização do currículo "pós" e, a partir disso, deslocar alguns conceitos e figuras que sejam importantes para a problematização que tento realizar nesta Dissertação.

Desta feita, sinteticamente posso dizer que Silva procede a uma "genealogia do fetiche", desde sua aparição na Europa para explicar as conturbadas relações de troca entre os colonizadores portugueses e holandeses com o povo africano; explora a etimologia da palavra fetiche, mostrando as transmutações, translações e traduções pelo tempo e pelos vários espaços geográficos – como "fetiche", "fétiche", "feitiço", "fetisso" - e, retorna a sua grafia original, "fetiche". Sua análise não se detém nesses aspectos, assim, faz uma crítica ao "fetiche da mercadoria" proposto por Marx, para quem as coisas ou os objetos são desprovidos de qualquer caráter místico ou transcendental e só tomam esses e outros caracteres quando lhes atribuirmos valor, ou valor comercial, valor de troca. Marx inicia os movimentos subseqüentes das ciências humanas e sociais, ou seja, o maior empenho destas ciências dar-se-á , a partir de então, no sentido de desfetichizar as práticas sociais.

Silva, ainda nessa obra, analisa "o fetichismo sexual", detendo-se obrigatoriamente em Freud, em quem o fetichismo, é considerado "uma perversão e um desvio, relativamente inconseqüentes, em contraste com as neuroses e com outras perturbações psíquicas ligadas à representação" (SILVA, 2001b, p. 86). Em Marx e em Freud, o que é importante considerar é que, em ambas as análises, o conceito de fetichismo possui "uma conotação depreciativa [...] o rótulo de 'fetichista' é, aqui, aplicado não à religião primitiva dos africanos, mas aos fantasmas e às fantasias da própria sociedade européia 'civilizada'". (Idem, Ibidem, p. 87).

Continuando sua genealogia, Silva examina os "campos do fetiche" mais recentes: nas artes visuais, principalmente nas obras de arte surrealistas, nas quais há um questionamento sobre as formas usuais do fetiche e do fetichismo, pela desestabilização que provoca em nossa relação com as coisas. Examina o fetiche também na "crítica do cinema" em que, a partir de uma associação não negativa com o fetichismo freudiano, as artes cinematográficas validam o fetichismo como

ausência necessária da realidade. Em Freud a explicação para a homossexualidade reside no fato de o filho saber que a mãe não tem pênis mas, mesmo assim, age como se não soubesse, isto é, age como se esse saber simplesmente não existisse. Retirado o valor pejorativo dessa sentença, o mesmo raciocínio é utilizado para explicar a magia que o expectador experimenta no cinema. É sabido que se trata de ficção mas, temporariamente, o expectador "esquece" esse dado e providencia uma identidade entre a realidade e o que está sendo representado através do cinema.

No tópico intitulado "O fetiche e a crítica social e cultural", Silva mostra as diferenças entre as perspectivas teóricas que utilizam o fetiche como ferramenta de trabalho. O fetiche é tomado como um fenômeno social e cultural, ou seja, é criação humana, entretanto, de acordo com as análises desse autor, os construtores do mesmo ou os fetichistas esquecem de seu potencial criativo, é como se o fetiche criasse vida própria na sociedade. Caberia à análise social ou cultural "fazer com que o fetichista, por uma reconstrução inversa desse processo, volte a reconhecer o fetiche como criação sua: o fetiche fica, assim, desfetichizado, desmontado, denunciado" (SILVA, Idem, p. 96). É isso que acontece, por exemplo, na análise marxiana do fetiche da mercadoria, esta, apesar de criada pelo homem, parece ter vida própria no mercado e, só será tomada como criação social e humana após passar por "um ato de re-conhecimento" (Ibidem, p. 97). Isso por si só não elimina o fetiche que terá seu fim somente com a morte do capitalismo, mas permite ver as mercadorias e o mercado como de fato são, isto é, criações humanas, sociais e, portanto, passíveis de mudança.

A análise social clássica, de modo geral, operava com o que Silva chama de "hipótese construcionista", ou seja, com a idéia de que as instituições, os fatos e estruturas sociais distinguem-se da natureza por serem essencialmente humanos e sociais. Entretanto, o que essa análise não incluía ou não se apercebia "é que instituições (como a família e o casamento) ou formas de percepção e de sensibilidade (a forma como diferentes povos concebem a sexualidade, por exemplo) são também o resultado de um processo de construção social" (Idem, Ibidem, p. 98).

O pós-estruturalismo e os Estudos Culturais, influenciados pela "virada lingüística" penetram esses outros caracteres da hipótese construcionista. Não se

trata apenas de ampliação mas, de mudança de trajeto analítico pois, ao tomar a linguagem como práticas e atos que resultam também em "produtos lingüísticos, discursivos, textuais" (Idem, p. 99), a linguagem toma a forma de exacerbação da construção social. Tudo começa, permeia, delineia, produz, e remete à linguagem.

O fetiche sempre esteve na condição de problema das análises que pressupõem o construcionismo social. Entretanto, nas análises clássicas, o fetiche permanece como obscuridade, identifica-se com o oposto de tudo aquilo que a teoria iluminista cunhou ou forjou como real, objetivo, erudito, consciente e social. Na verdade, nas análises sociais clássicas, o fetichismo aparece encadeado por pares de elementos díspares em que apenas um desses elementos é tomado como real ou verdadeiro, por exemplo, os dualismos entre sagrado-profano, objetivo-subjetivo, natural-social, dentre outros.

É por isso que a desfetichização se tornou a principal tarefa do intelectual – crítico, consciente, politizado. "Desfetichizar é restabelecer a ordem, delimitar as fronteiras, separar o legítimo do ilegítimo, é distribuir certificados de autenticidade e de identidade, é fazer retornar a lucidez e a razão a um mundo enlouquecido por uma convivência espúria e promíscua entre seres de natureza diferente" (SILVA, Idem, p. 100).

Esse autor precisou percorrer ou perseguir todos esses rastros do fetiche para afirmar, finalmente, que "o currículo é um fetiche"[46]. Para Silva, o currículo é um fetiche em dois aspectos e sentidos. No sentido usual do termo, que se identifica com as perspectivas clássicas e que, especificamente na educação e no currículo, são identificadas com os nomes de teoria tradicional e teoria crítica, o currículo é tomado como um fetiche tanto pelos "nativos" quanto pelo "crítico educacional": é um fetiche "para os 'nativos': alunos, professores, teóricos educacionais" (Idem, p. 101), porque estes vêem os conhecimentos, conteúdos, informações, etc, como algo congelado, inerte e, ao mesmo tempo como fortaleza que protege os nativos contra qualquer forma de indeterminação ou incertezas.

[46] Deste momento em diante, todas as caracterizações do currículo como fetiche, proposto por Silva e transcritas entre aspas neste capítulo, estão figuradas entre as páginas 100 a 109 da obra em estudo, ou seja, em Silva, 2001b.

O currículo também é um fetiche para “o crítico educacional” que adota uma perspectiva externa em relação ao currículo, pois, para este, o fetiche dos praticantes, ou melhor, o currículo dos nativos, precisa ser denunciado, revelado, exposto, desfetichizado e, quem sabe, exorcizado. Os nativos precisam compreender que o currículo que eles movimentam são suas criações ou de seus antecessores na instituição escolar. O trabalho do crítico educacional seria vital para esse reconhecimento.

Sob uma outra perspectiva, ou adotando um outro ângulo ao ver o currículo, Silva nos propõe uma análise que seja “simpática” ao fetiche. Desta feita, “conviver com o currículo como fetiche implicaria também em admitir um certo hibridismo, uma certa mistura, uma certa promiscuidade, entre o mundo das coisas e o mundo social” (Idem, p. 102). Pensar o currículo dessa forma, evitaria uma separação rígida entre as “ciências naturais e ciências sociais, entre a pedagogia do social e do cultural e a pedagogia do científico” (Idem, Ibidem). Da mesma forma, evitaria “a divisão binária entre consciência lúcida e consciência alienada”, aprenderíamos a nos situar na incerteza de nossa apropriação e construção dos diferentes conhecimentos, ou seja, talvez pudéssemos conviver com tal divisão sem tomá-la como perversão ou pura negatividade, “mas como uma contingência das nossas formas de conhecer e de representar” (Idem, p. 104).

Amparado pela tradição iluminista, o conhecimento no currículo procurou se apresentar em sua forma pura e exata, sua apreensão ou construção seria um produto dos atos de descobrir, revelar ou de fazer aparecer. Como fetiche, o currículo seria subversivo, aceitaria e enfatizaria a criação, a invenção e a fabricação, pois tal currículo não se preocupa apenas com o que é genuíno e autêntico. “O fetiche é arteiro, fabricador, inventor, simulador. O fetiche confunde as categorias de falso e de autêntico. O fetiche, propositadamente, falsifica” (Idem, p. 105).

Sob o fetiche, o currículo também é uma questão de representação, não como uma representação idêntica à realidade como categoria macro ou como forma de espelhar a realidade, nem como representação falsificada/falsificadora da realidade mas, o próprio fetiche e o currículo como condição de representação, ou seja, que possa incorporar quantas representações forem necessárias. Trata-se,

portanto, não de desfetichizar o currículo, “mas, ao contrário, em fetichizá-lo, criar fetiches por toda parte no currículo” (Idem, p. 106).

Como não poderia faltar, já que se trata de uma proposição de currículo pós-estruturalista, questiona-se a “hipótese da autonomia do sujeito pedagógico”. Supõe-se, em contrapartida, que as relações dos seres humanos com as coisas, de modo geral, e, especificamente com as coisas que fabrica, são mais complexas do que imaginávamos, ou seja, a relação que os/as humanos/as têm para com os fetiches não está centrada numa liberdade absoluta.

Em suma, para Silva, o currículo é um fetiche somente para os “nativos” que não se percebem construtores do mesmo, e para os “forasteiros”, ou seja, para os críticos educacionais que, operando um olhar externo, conseguem ver esse não reconhecimento dos nativos e, ao mesmo tempo, desejam a desfetichização do currículo. Em outras palavras, o currículo é, decididamente, um fetiche, somente enfocado sob as perspectivas tradicionais e críticas. Embora Silva, refira em seu último parágrafo (2001b, p. 109) que “o fetiche é pós-estruturalista”, “o fetiche é pós-moderno”, “o fetiche é deste tempo” e “o fetiche é pós-humano”, em nenhum momento o autor afirma que o currículo pós-crítico, ou o currículo pós-estruturalista, ou ainda, o currículo pós-moderno seja um fetiche.

O currículo “pós” como fetiche é apenas – e isto não tem nada de pejorativo - um convite ao diferente. Uma forma, dentre tantas outras, de se pensar e teorizar sobre currículo, ou, ainda, nas palavras do próprio autor, *uma terceira alternativa* nas teorizações curriculares que buscam jogar o jogo das diferenças, das ambigüidades, dos territórios não demarcados estritamente, das metáforas que dão vivacidade aos textos, a quem os escreve e a quem os lê.

> [...] Uma terceira alternativa, justamente a que será tentada neste ensaio, consistiria em explorar a ambigüidade do fetiche. Nem a “ingenuidade” dos “nativos”, nem a “lucidez” dos “forasteiros”, mas a manha e a malícia de quem sabe que o fetiche se situa exatamente naquela zona obscura em que se encontram, clandestinamente, as coisas propriamente ditas e as “coisas feitas”, o humano e o transcendental, a natureza e a cultura, o pré-social e o social. (SILVA, 2001b, p. 73).

O currículo “pós” não é um fetiche ressignificado pelas teorizações pós-críticas. O currículo “pós” como fetiche, tal como todo conhecimento, é uma invenção. Mas é também um vir-a-ser pleno. Uma frase bastante usada em termos coloquiais ajusta-se perfeitamente ao processo de criação e de invenção do currículo “pós” como fetiche: “o que não existe, a gente inventa”. Esta não é uma prerrogativa apenas do currículo “pós” como fetiche, mas dos dois outros analisados anteriormente, quais sejam: o currículo como “híbrido” e o currículo “como modo subjetivação”. Esta é também uma questão que será retomada no próximo capítulo.

2. PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS

Para quem quer se soltar invento o cais
Invento mais que a solidão me dá
Invento lua nova a clarear
Invento o amor e sei a dor de me lançar
Eu queria ser feliz
Invento o mar
Invento em mim o sonhador
Para quem quer me seguir eu quero mais
Tenho o caminho do que sempre quis
E um saveiro pronto pra partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar

Cais *(Milton Nascimento e Ronaldo Bastos).*

É verdade que, em se tratando de percursos investigativos pós-críticos, incluem-se todas as formas de criação e de *invenção* textuais. É verdade também que, em muitos momentos, o pesquisador ou a pesquisadora padece de profunda *solidão* e que, como *sonhador* ou sonhadora sabe o momento de se *lançar*, como diria Corazza, sabe a hora de “saltar da ponte” sem saber se esta chega ou não até o outro lado do abismo. Esse pesquisador ou essa pesquisadora sabe *a dor de se lançar* numa empreitada de pesquisa que ainda está construindo seu espaço nas instituições que discutem educação e currículo. Mas, o que tais pesquisadores/as não sabem ou não têm é *o caminho que sempre quiseram*. Ou seja, não têm a sua

disposição - inclusive pela especificidade das teorizações pós-críticas - métodos, técnicas e orientações que sejam sempre compatíveis com os seus problemas, objetivos, *lócus*, dados e análises processadas na pesquisa.

Não existe um manual ou uma receita que garanta que se fazendo de um jeito e não de outro dará tudo certo ou o êxito da pesquisa estará garantido. Em pesquisas pós-críticas, contamos apenas – e isso já é muita coisa – com alguns relatos ou com algumas discussões de pessoas que inventaram o seu próprio *cais* investigativo de partida e de chegada - onde, por sinal, nunca se demoraram por muito tempo.

Nesse sentido, procurarei discutir algumas coordenadas lançadas por teóricos que vivenciaram algum tipo de experiência investigativa no campo das teorizações curriculares pós-críticas. Advirto, no entanto, que a confluência dessas coordenadas deságuam mais nos mares da problematização do que nos riachos da tecnificação. Trata-se de um exercício perscrutativo em direção à própria pesquisa e ao pesquisador.

Dentre os/as pesquisadores que lançam algumas faíscas de orientação para quem investiga sob essa perspectiva, estão Fischer (2002a; 2002b), Veiga-Neto (2002a; 2002b); Costa (2002a; 2002b) e Corazza (2001; 2002a; 2002b). Os esforços desses autores contribuem para que vejamos de outros modos os elementos consagrados nas pesquisas como os problemas, os objetos, as relações entre teoria e prática, as metodologias e as análises dos dados. Foucault é o principal interlocutor desses autores em suas pesquisas. Já é comum a afirmação de que os conceitos e "os métodos" foucaultianos são usados apenas *como ferramentas* de trabalho para operar as análises a que se propõem e jamais para supor algum enquadramento destas naquelas.

As inspirações advindas de Foucault referem-se, principalmente a sua "genealogia" e a "arqueologia". Não me deterei demoradamente nestas, já que não são objetos imediatos desta pesquisa, mas é pertinente que alguns aspectos de tais mecanismos de investigação sejam rapidamente explicitados. Primeiramente, chamo de mecanismos de investigação porque seu autor nunca pretendeu construir um

método, no sentido científico, que servisse de referência ou de aplicabilidade para todos os contextos e objetos de pesquisa.

Segundo, talvez fosse mais prudente pluralizar a genealogia, pois se trata mesmo de "genealogisar" os saberes que não sejam, necessariamente, científicos, ou melhor,

> [...] ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. (FOUCAULT, 2004b, p. 171).

É uma forma de transitar pelas periferias do conhecimento científico, das instituições e disciplinas que regem e fomentam o trabalho de pesquisadores e, ao mesmo tempo, impõem formas e procedimentos cujas saídas ou fugas tornam-se quase impossíveis. Trata-se também de uma postura ou de um modo diferente de operar o raciocínio sobre os objetos, fenômenos, dados, enfim, discursos que estão à disposição nas relações de poder de toda ordem na sociedade. Como luta ou contra-discurso, as genealogias se apresentam também como movimentos de rebeldia e subversão aos saberes e processos investigativos que gozam de estabilidade nas agências e instituições que promovem a cientificidade de uma dada sociedade. Em síntese, "são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater" (Idem, Ibidem).

Nas genealogias, a preocupação principal não é a adequação dos saberes aos estatutos de cientificidade propostos/impostos pelas instituições, mas de perguntar aos saberes ou a essas genealogias sobre os seus desejos de cientificidade, ou seja, que poderes se quer alcançar ao cientificizar um saber e, ao se alcançar tal cientificidade, que outros saberes se deseja desqualificar, neutralizar ou interditar. Esta suspeita, aguçada pelas genealogias de que nos fala Foucault, atinge de modo fulcral as feridas narcisistas de todos os saberes, uma vez que todo saber não é isento de vontade de poder.

A arqueologia, por sua vez, se diferencia da história das idéias. De modo geral, a história das idéias, descreve os fenômenos pela organização dos conflitos

entre o novo e o velho, procura ver como o novo surge: sua origem, os conflitos que visam interceptá-lo, as facilitações ou os esquecimentos precoces de um novo discurso. A sua diretriz maior é o jogo contínuo das inscrições factuais na história, assim como sua validade ou rigor reside na busca, e suposto alcance, de uma origem única para os objetos monumentais que encontra. Do mesmo modo, a obra sempre está referenciada a um autor e a delimitação do tempo - o mais exato possível - de seu aparecimento. As contradições devem ser descritas e resolvidas sob os poderes de uma síntese superadora. A história tradicional é um dos efeitos desse tipo de dissecação dos monumentos, das obras, dos fatos, dos discursos.

A arqueologia é um empreendimento mais difícil de apresentar. Mas suas coordenadas principais são as seguintes: descreve

> 1. [...] os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras [...] ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. 2. [...] O problema dela é [...] definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irredutível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los. 3. [...] Ela define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais, às vezes as comandam inteiramente e as dominam sem que nada lhes escape; mas às vezes, também, só lhes regem uma parte. 4. [...] Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 2004c, p. 157-8).

Em síntese, a arqueologia não se preocupa com os pensamentos ocultos ou refletidos no discurso, este não é tomado como mera representação de sentimentos ou como imagem ampla de um ideário. O discurso não é uma simples representação, mas sim as próprias práticas que constroem o que dizem. A análise arqueológica não se preocupa com o fluxo contínuo dos discursos, ou seja, em delimitar exatamente seu começo, sua trajetória e os elementos que providenciaram a morte de sua identidade; de outro modo, não promove uma linearidade bem resolvida.

Essa análise não toma para si a tarefa de identificação do sujeito fundador da obra ou do autor como figura que deslancha todas as implicações referentes ao aparecimento da obra, da mesma forma, a análise não se centra nesta – isto é na obra -, para que a partir de sua descoberta se tornem possíveis inferências quanto sua localização e respectivas contextualizações no todo da sociedade. Como última

característica importante, a análise arqueológica não é o recurso de escavação do que se poderia tomar como acidental para detectar o que seria, por seu turno, essencial. Não é a reconstituição do discurso em sua pretensa pureza, não busca a origem, mas sim as imbricações, as correlações, as regras, as mutações, as translações e tudo o mais que contribuiu para o seu aparecimento e para a constituição do que ele veio a se tornar e não outro discurso.

A arqueologia é a análise, propriamente dita, do discurso; é com suas regras e com seus dispositivos que, se bem afiados, podemos desconstruir os discursos que se apresentam ou foram representados como constituídos e instituidores de uma "natureza", uma "essência" e/ou como "ideologias". Mas suas possibilidades não se restringem a esses discursos; a análise arqueológica pode ser produtiva para perscrutar todo e qualquer discurso que se apresente como o diferente, o revolucionário, o desprovido de qualquer pretensão de verdade ou sem desejo por poder.

A genealogia e a arqueologia, geralmente caminham juntas em se tratando de pesquisas pós-críticas, pois estas se referem a tentativas de avivamento de saberes tomados como periféricos ou sem teor científico que, para alcançarem tal vivacidade e poder de combate, precisam detonar os discursos ou perscrutá-los em seu aparecimento, como invenções que são historicamente situadas, parciais ou localizadas. Na síntese de Foucault (2004b, p. 172):

> A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico [...] Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade [...].

A partir da incursão nas imbricações da genealogia e da arqueologia, os pesquisadores pós-críticos do currículo promovem várias inversões, dilatações e revisões dos seus problemas e objetos de estudo. Mas, antes de adentrar nos elementos que sempre se apresentaram como o esqueleto da investigação, uma questão precisa ser ressaltada. Trata-se da relação do pesquisador ou da

pesquisadora com a pesquisa. Essa relação se constitui a partir de dois caracteres: primeiro, nesse tipo de pesquisa o pesquisador não é uma espécie de máquina alheia a qualquer possibilidade de sentimento como o desejo, a alegria e o descontentamento. Na verdade, a própria pesquisa surge "precisamente da insatisfação com o já-sabido" (CORAZZA, 2002a, p. 111).

A insatisfação com os conhecimentos, com os conceitos, com as teorias que promoveram as explicações para os problemas com os quais convivemos no cotidiano, tanto como docentes quanto como pesquisadores, é um sentimento que embora possa parecer desconcertante ou incômodo, é salutar para a retomada dos estudos. É esse descontentamento que, inicialmente, promove o arregimento das forças e energias para realizar pesquisas numa cultura institucional que não é compatível com o espírito criativo e com os orçamentos necessários para o trabalho de investigação. É esse sentimento também que pode promover uma mudança de rota do pensamento do pesquisador, engajando-se, assim, "na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos" (CORAZZA, Idem, Ibidem).

A segunda característica, dirige-se ao processo e ao produto da pesquisa e do pesquisador. Em todo trabalho investigativo há uma transformação do seu trabalhador mas, em se tratando de quem se move nos circuitos da pesquisa pós-crítica, a mudança não é cumulativa, lenta, parcial e resolutiva. Trata-se mais de mutações, negações, confusões e desconstruções. A pesquisa exige que não resolvamos de uma vez por todas as dúvidas, as indefinições, ambigüidades e contradições que porventura venhamos experimentar; ao contrário, aguça a capacidade de conviver com todos esses desestabilizadores sentimentos. Cria-se, desta feita, novas práticas discursivas que (des-re)fazem o pesquisador. São outros saberes - paralelos, simultâneos – que se re-criam durante a processo e contribuem para que a pessoa que conclui a pesquisa não seja a mesma que a iniciou.

Nesse sentido, adota-se uma postura de profunda desconfiança em relação ao próprio problema inicial de pesquisa. O problema nunca está alojado na instituição escolar esperando que alguém tenha a sensibilidade para encontrá-lo; não está somente num problema imediato da prática cotidiana do docente; não está

nas incongruências entre duas hipóteses explicativas de uma contradição e não surge de um *insight* de iluminação. Os problemas não existem em estado puro e não há uma referência, ou matriz onde possamos encontrá-los.

O problema é criado através de uma investida teórica. O pesquisador, à luz de teorias-ferramentas, atira sobre ou em direção ao problema, várias rajadas de questionamentos. Muitas vezes, sob as teorias pós-críticas, os problemas são criados a partir de problematizações sobre o que já se apresentava como problematizado. É preciso que o problema ou o objeto a ser investigado passe pelo crivo de um olhar criativo,

> [...] é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos. (COSTA, 2002d, p. 152).

Esse posicionamento diante do que virá a se constituir como objeto de investigação, confirma a proposição do conhecimento e do discurso como representações que não apenas descrevem as coisas ou as pessoas mas, significativamente, às constituem. O problema, é inventado ou reinventado pela linguagem.

A teoria é uma outra preocupação de quem investiga. Sob as perspectivas críticas havia uma centralidade inicial na teoria, uma vez que, para apresentar um problema e elencar seus objetivos, precisava-se de um referencial *a priori*, ou seja, o problema deveria ser como que “encaixado” numa determinada teoria, teoria esta que seria chamada também para fundamentar a análise dos dados.

Na perspectiva pós-crítica, tal processo não é de todo eliminado e penso que isso se configura como uma questão dilemática. Há sobre isso pelo menos duas coisas a considerar. A primeira, é que todo pesquisador ou pesquisadora precisa mostrar de onde fala, ou seja, necessita situar-se no emaranhado de teorias e metodologias que estão à disposição nos circuitos de pesquisa. Por um lado são tantos paradigmas e perspectivas que se apresentam; por outro, a prerrogativa de que quem investiga tem a obrigação ética de socializar suas trajetórias, dificuldades e as resoluções que encontrou durante seu percurso investigativo. Resoluções, que

sabemos, são sempre circunstanciais, localizadas e não imediatamente generalizáveis. Conforme Veiga-Neto:

> Nas Ciências Humanas [...] não havendo, na imensa maioria dos campos, um acordo paradigmático unitário, é sempre necessário explicar onde se está, de onde se fala, quais instrumentos se adotam. Isso é tão mais importante na medida em que uma mesma palavra pode assumir – e, de fato, assume – sentidos bem diferentes, de paradigma para paradigma, e até mesmo de teoria para teoria, dentro de um mesmo paradigma. (2002b, p. 45).

Constitui-se assim, a necessidade de uma teoria que desaloje e/ou inspire o pesquisador na constituição ou reproblematização do seu objeto de estudo e para situá-lo – tanto o objeto quanto quem pesquisa – no universo teórico em que ambos se encontram. Mas há ainda um segundo aspecto a considerar: o uso que se faz da teoria sob as perspectivas pós-críticas é bastante diferente da adotada em pesquisas de outras vertentes. Como o conhecimento não tem uma origem fundadora, e é tomado como uma violência que se aplica aos objetos, a teoria funciona como mecanismo que aciona uma invenção. Em outras palavras, o conhecimento é uma invenção, uma discursividade que é inventada por e a partir de toda a trama de poder na qual se situam as pessoas que “falam” e são “faladas”.

Como já foi tratado neste trabalho, os conceitos e as teorias, principalmente com a contribuição de Foucault, são usados como *ferramentas* para operar e cortar os problemas, os documentos e os discursos da pesquisa. A teoria não serve somente para provocar a inteligência do pesquisador sobre si mesma, ou melhor, a teoria não é um mero instrumento de ilustração para quem estuda ou um exercício de decodificação de complexos conceitos que servem apenas para ampliar a biblioteca mental de estudiosos. Também não serve simplesmente como um arsenal de trechos, parágrafos, afirmações e sentenças extraídas para serem apropriadamente citadas no corpo dos relatórios de pesquisa. A teoria é o instrumento de que se vale o pesquisador na hora de perscrutar e invadir seu objeto. Ela serve para ensinar quem pesquisa a exercitar um tirocínio sobre os dados e compreender suas próprias regras de existência.

A pesquisa pós-crítica, toma a teoria como uma máquina mortífera, inicialmente indomável ou incontrolável, que deve ser apropriadamente assenhoreada para, em determinado momento, ser afastada, superada e/ou servir

de fomento constituidor em/de outras teorias. Ela é feita para criar ou inventar outras possibilidades de saber. Como nos diz Corazza (2001, p. 20), “para realizar tal tipo de pesquisa, é preciso estudar as teorias pós-críticas, para, depois, pô-las provisoriamente de lado”.

Num outro texto dessa autora, há uma série de denominações para a pesquisa pós-crítica e, dentre os nomes que aparecem, está o de “Pesquisa en Fuite”. Na problematização desse tipo de pesquisa, a autora descreve com certa propriedade os caracteres principais do processo investigativo, como sua estética, sua postura diante das coisas que trata, a forma como formula os seus problemas e seu traquejo com a teoria ou com os conceitos. Vejamos:

> A estética de uma *Pesquisa en Fuite* tem a forma não de um juízo, mas antes de uma experimentação e de uma criação que desafiam todos os juízos. Talvez, o seu segredo resida aí: em fazer existir as coisas, os corpos, os estados e, também, as linhas de fuga, e nunca em julgar. Formular os problemas de pesquisa e resolver conceitos em entendimentos não-filosóficos constitui, em si mesma, a principal atividade dessa *Pesquisa-filosofia*. Pesquisar, como uma atividade filosófica, implica produzir conceitos e não aplicar conceitos extraídos de outros domínios (como acontece com a pedagogia quando se alia à psicologia ou à sociologia); exige a fabricação de conceitos em ressonância e em interferência com as artes, as ciências, a filosofia; o que implica que os pesquisadores não sejam aqueles guerreiros armados com alguma teoria prévia, e sim, experimentadores que ajudam a formular novos problemas, ou que sugerem novos conceitos. (CORAZZA, 2004, p. 10).

A teoria também tem um outro desdobramento discursivo; é que a mesma não é o resultado da audição perfeita ao real. Não fixa e nem pretende fazer uma leitura do real que seja única ou a (mais)verdadeira. A teoria pós-crítica se propõe a ser apenas uma das possíveis leituras dos seus objetos de investigação. Pretende conviver com as manifestações que lhe contrariam porque não nega o poder, nem o fato de que a verdade é transitória, histórica, constrangida pelos efeitos de poder, e que os saberes, de modo geral, estão expostos ou dispostos numa arena de conflitos em que se materializam as relações de poder.

Nunca houve indissociabilidade entre teoria e prática, mas a prática sempre se apresentou como a matriz ou a motivação para a criação de uma teoria. Esta, por sua vez, tinha por sua dimensão de vir-à-ser um adiantamento à prática, ou seja, pela utopia contemplada em algumas teorias marxistas, a teoria poderia antever

práticas que, mesmo não se materializando no presente, não significariam sua impossibilidade de realização futura[47]. Todavia, sob a influência das perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, a teoria não é tomada simplesmente como uma leitura possível de determinada realidade, mas, como prática efetiva.

Subsidiada pela teoria foucaultiana e relatando seu exercício de pesquisa, Bujes (2002, p. 20), afirma que "ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela 'conforma' certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele". É nesse sentido que as pesquisas pós-críticas não chamam para si nenhum estatuto de verdade única e absoluta.

Como não possui uma matriz com a qual ou para a qual deva alguma satisfação ou conformação, a pesquisa pós-crítica goza de uma maior liberdade para criar, para efetuar cortes, para experimentar formas diferentes de linguagem e de se aproximar com o que, a princípio, possa parecer esdrúxulo ou inusitado. "A pesquisa pós-crítica é uma pesquisa de 'invenção', não de 'comprovação' do que já foi sistematizado. Sua principal contribuição é apenas a de ser aproveitável por outros/as pesquisadores/as" (CORAZZA, 2001, p. 20).

De fato, a pesquisa pós-crítica é uma "invenção" no sentido de que foi criada, inventada, que não existia e que foi preciso uma força humana, uma vontade de poder e de verdade no seio desses saberes que ainda não eram – será que já são totalmente? – validados no âmbito acadêmico e em outros centros de pesquisa. Em outras palavras, a pesquisa pós-crítica apresenta-se como um saber que não é tomado como descoberta mas como criação, composição e invenção estética. Essa pesquisa é uma invenção também no sentido de "acontecimento" histórico. Quanto a isso, Foucault (2004b, p. 5) ressalva que nem tudo pode ser colocado no plano do acontecimento "mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos".

---

[47] Cf. a leitura que Vázquez faz na obra "Filosofia da práxis" (1990, p. 232): [...] Com efeito, o homem pode sentir necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais carece do necessário instrumental teórico. A teoria é determinada, nesse caso, por uma prática da qual ainda não pode nutrir-se efetivamente."

Quanto ao alcance e à amplitude cronológica não é possível dimensionar como as pesquisas pós-críticas estão se situando, no entanto, é lícito dizer que essas pesquisas estão a produzir vários efeitos. Dentre estes, encontram-se a possibilidade de quebra de vários valores, antes estratificados no processo investigativo; a articulação da educação e do currículo a outras formas discursivas e não discursivas; contribuições para que vejamos de outro modo as grandes narrativas da modernidade; desconstruções que estão aquém e além da pesquisa repercutindo, por exemplo, na forma de pensar e viver dos pesquisadores que a exercitam; o engendramento de saberes que nos ensinam a conviver com as incertezas e com os contextos caóticos em que nos situamos e – de forma não finalística – motiva-nos a pensar e teorizar currículos, no mínimo diferentes daqueles com os quais fomos construídos em nosso processo de escolarização, abrindo prerrogativas para a criação de tantos outros que formos capazes de criar, ou melhor, de inventar.

Em síntese momentânea, o currículo “pós” e a pesquisa pós-crítica são “invenções”, no entanto, tal característica não tem o mesmo sentido e nem a mesma dimensão para ambos os circuitos. Esta é uma outra questão que será retomada e analisada de forma mais detida no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III

DISCURSO E PODER NOS TEXTOS PÓS-ESTRUTURALISTAS FOUCAULTIANOS DA ANPED

Este é o momento de demonstrar a análise efetuada sobre os textos selecionados junto a ANPEd. Como pude apresentar nos capítulos anteriores, esta análise não se deu em momento único, visto que um trabalho de pesquisa é um processo meticuloso de ensaios e quedas constantes. Mesmo quando julgamos encontrar-nos na reta final e pensamos que os encaixes se aperfeiçoam, surgem novos elementos, um desequilíbrio, uma fenda, uma descontinuidade no raciocínio e, por vezes, a sensação de que voltamos ao início é tão inevitável quanto produtiva para a pesquisa em se tratando de abordagens pós-críticas.

Desta forma, a primeira aproximação com o objeto se deu a partir de uma "garimpagem" nos textos da ANPEd em conexão com o estudo de algumas obras de Michel Foucault. Este estudo, permitiu-me ver de outro modo os conceitos de discurso e poder. Assim, pude manuseá-los para distender as formas como são operados pelos pesquisadores nos textos supracitados. O resultado desse momento culminou na lapidação do problema de pesquisa e na composição do primeiro capítulo desta Dissertação, capítulo este que, passou por algumas versões até chegar à forma como é apresentada neste documento.

Num segundo momento, tentei experimentar os conceitos de discurso e poder, tais como são propostos por Foucault, através da análise que fiz sobre outros textos de autores já consagrados nas discussões curriculares da atualidade como Dussel (2002); Corazza (2001) e Silva (2001a e 2001b). Procurei identificar e vislumbrar nesses textos como o currículo é tecido sob as perspectivas pós-críticas e como a pesquisa sob essa perspectiva se alimenta ou se desenvolve no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, transcorreu a feitura do segundo capítulo e, nessa oportunidade, procurei apontar alguns elementos de desconfiança em relação aos discursos que propõem um currículo "pós" e às descrições de

processos de pesquisas pós-críticas, assim como anunciei alguns interditos, vontade de verdade, relações entre poder e saber e os possíveis efeitos que esses discursos estão causando na forma de pensar/fazer currículo e pesquisa na atualidade.

Neste capítulo, busco um terceiro momento, oriundo das várias leituras sobre os quatorze textos, que se inscrevem numa perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana, selecionados entre os setenta e seis artigos disponíveis no site da ANPEd entre 2000 e 2005. Empreendi um movimento com forças bifurcadas em que, ao mesmo tempo em que buscava ver como os textos operam com os conceitos de discurso e poder sobre os seus currículos-objeto, identificando e problematizando a produtividade destes apontadas por aqueles, procurei captar os discursos dos próprios textos – como acontecimento e em seus efeitos de conjunto - a partir do esquadrinhamento das suas posições de sujeito, dos enunciados que se formam através de sua trama analítica, dos possíveis recursos utilizados para levar a termo as prerrogativas da perspectiva pós-estruturalista quanto à possibilidade de um espírito criativo de e para o agenciamento das diferenças.

Em outras palavras, procurei analisar o que os textos fazem com os currículos-objeto em se tratando dos conceitos aqui enfocados; problematizar os resultados ou a produtividade desses currículos-objeto indicada/construída pelos textos e; a produtividade destes, à medida que os mesmos configuram-se como mais uma discursividade e, portanto, não isenta de poder, de vontade de verdade, de proposição de outras formas de posições de sujeito, de possibilidades de efetivação de um outro discurso teórico-curricular, ou de vir-a-ser um contra-discurso, ou um contra-currículo. Procurei, enfim, perscrutar os textos em sua produtividade e intensidade como acontecimento.

1. A ANPED COMO INSTITUIÇÃO DISSEMINADORA DE INFORMAÇÕES

> *[...] E creio que esta vontade de verdade, por fim, apoiando-se numa base e numa distribuição* ***institucionais****, tende a exercer sobre os outros discursos – continuo a falar da nossa sociedade – uma espécie de pressão e* ***um certo poder de constrangimento****. Estou a*

> *pensar na maneira como a literatura ocidental teve de apoiar-se, há séculos a esta parte, no natural, no verosímil (sic), na sinceridade, e também na ciência – numa palavra,* ***no discurso verdadeiro*** *[...] (FOUCAULT, 2006a, p. 6, grifos meus).*

O estudo que ora apresento, foi constituído a partir da análise dos textos que a ANPEd disponibilizou e, por essa razão, algumas informações sobre esta Instituição tornam-se imprescindíveis. A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – foi fundada em 1976 por alguns Programas de Pós-Graduação da área da educação e consolidou-se em 1979 como sociedade civil e independente. A Associação não tem fins lucrativos e tem por finalidade "a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil[51]".

A Diretoria da ANPEd é eleita por voto secreto, tem um mandato de dois anos que pode ser estendido por mais dois. Ao todo, são sete os componentes da Diretoria: um presidente, três vice-presidentes, um secretário-geral e dois secretários adjuntos. A Associação possui também um Conselho Fiscal que é composto por três membros e três suplentes.

A ANPEd admite sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). Esses sócios se congregam em dois campos: os sócios institucionais no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação e, os individuais nos Grupos de Trabalho – GTs temáticos. O Fórum atua também por meio de Fóruns Regionais nas Regiões Nordeste, Sudeste I, Sudeste II, Centro-Oeste e Sul. A instância superior de organização da Associação é a Assembléia Geral composta por todos os sócios. De acordo com o seu próprio site,

> A ANPEd realiza um importante trabalho de disseminação, através de publicações impressas e registradas em disquetes e o CD-ROM ANPEd [...] Os GTs temáticos constituem núcleos disseminadores de informações sobre suas temáticas específicas, atuando durante todo o ano e nas reuniões anuais da ANPEd. O Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação é o canal de comunicação entre os programas associados e está presente nos

[51] Todas as informações sobre a ANPEd foram extraídas da Internet (http://www.anped.org.br – acesso em 29/11/2006).

> principais debates sobre política científica no país, ao lado de outras associações científicas.

Como agência de disseminação efetiva de informações, a ANPEd tem sido usada como referência por pesquisadores que têm interesse em mapear ou identificar os avanços e recuos de determinadas perspectivas de pesquisa, de currículo e outros temas ligados à educação no Brasil. É o caso do trabalho de Franco (2004) que busca, "com uma revisão teórica dos trabalhos apresentados nesse GT (*GT de Currículo da ANPEd*), nos últimos quatro anos (2000-2003), explorar em que medida eles incorporam as questões acerca das novas tecnologias e seus impactos na constituição do conhecimento" (p. 2 – grifos meus).

A ANPEd, nesse sentido, tem contribuído não apenas para a divulgação de trabalhos, mas também para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação. É vista como uma entidade de grande idoneidade pela sociedade e pelos profissionais da educação que também se dedicam à pesquisa.

A importância da ANPEd reside no fato de reunir a produção em educação elaborada no interior da Pós-Graduação com o rigor em seus aspectos acadêmico, científico e político. Especificamente, para a pesquisa que aqui desenvolvo, a ANPEd está sendo de grande valia, haja vista que, foi a partir dessa instituição que pude ter acesso aos artigos e compreender como as pesquisas pós-estruturalistas-foucaultianas operam com os conceitos de discurso e poder.

Em se tratando de análises que se inspiram na teoria foucaultiana, não é satisfatório apontar apenas a idoneidade das instituições como fonte de dados mas também problematizá-las como agenciadoras de mecanismos de poder que, como tais, autorizam alguns discursos e desautorizam/excluem outros.

Foucault atuou com uma desconfiança firme em relação às instituições; observou suas regras, documentos, funções e inclusive a disposição dos espaços até compreender o regime disciplinar que se "respirava" nessas instituições. Com efeito, podemos tomar de seus esforços o entendimento de que, são as instituições que alimentam e, como o próprio nome diz, *instituem* discursos. Criam formas específicas de validação de valores morais, incluem dispositivos para explicar e conduzir as teorizações e os modos como as pessoas devem se conduzir em

sociedade. Em especial, as instituições de fomento à pesquisa, prescrevem regras e mecanismos que influenciam na construção de conhecimento, isto é, influenciam ou exercem o poder de instituir a verdade nas teorizações de uma determinada área, local e momento histórico.

É isso que uma postura metodológica inspirada em Foucault se propõe examinar ou não desconsiderar nos interstícios de sua análise, ou seja, há que se "prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana" (FISCHER, 2003, p. 378).

É certo que a tônica dos discursos "pós" insistem na afirmação de que não pretendem se tornar uma única voz nas teorizações curriculares, no sentido de não se impor como única verdade no poder de teorizar sobre educação e currículo, mas, também é lícito dizer que não há discurso isento de poder. Nesse sentido, os textos que se inserem numa perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana estão exercendo o seu poder discursivo de formas específicas e, em se tratando de ocupação institucional, há que se considerar que o fato destes serem publicados e não outros, já indica sua aceitabilidade e legitimação pelo meio acadêmico e pelas instituições de incentivo à pesquisa, como é o caso da ANPEd.

É emblemático também, o cenário de procedência institucional dos textos aprovados pela ANPEd. Entre os quatorze textos selecionados para esta análise, vê-se que treze são oriundos de universidades do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro e, apenas um, é procedente do Estado do Pará. Isso alude não simplesmente a uma característica marcante na história da produção científica do País, que se concentrou por muitas décadas nas Regiões Sul e Sudeste, mas indica que são esses os espaços que vêm acumulando maiores investimentos nas perspectivas pós-críticas de pesquisa e ganhando território nas instituições, assim como nos provocam a pensar na possibilidade de uma nova configuração do poder no âmbito dessa Instituição e, especificamente no GT de Currículo, que é no mínimo, simpática a narrativas que se embrenham nessas perspectivas.

Corroborando tal possibilidade, é flagrante no corpo dos textos e em suas referências bibliográficas o que chamo de uma cumplicidade teórica recíproca, pois

os autores se citam mutuamente, principalmente no que diz respeito às caracterizações e acepções de currículo sob as perspectivas pós-críticas[52]. Além disso, considero significativa a presença do que poderia parecer, a princípio, uma incoerência metodológica, mas que talvez seja uma estratégia para driblar os *constrangimentos* discursivos e/ou uma forma de utilizá-los a seu favor, ou seja, como estratégia de *resistência* à própria configuração do poder discursivo da Instituição. Trata-se de uma tendência em não anunciar a perspectiva teórica na qual os textos e as análises se situam.

Pelo esquema utilizado para mapear os textos[53], podemos perceber que, dos setenta e seis artigos, um se diz orientado pelo paradigma de complexidade, dezessete foram arrolados no movimento da perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana e dezoito como pós-críticos de outras inspirações teóricas, ou seja, buscando inspiração em Derrida e Deleuze, por exemplo. Esses dados poderiam nos levar a deduzir que, subtraindo-se esses trinta e seis textos, os outros quarenta se organizariam sob os vários matizes da perspectiva crítica e/ou outras possibilidades investigativas, entretanto, apenas onze se situam sob esta perspectiva enquanto que a imensa maioria, vinte e nove, não declara sua perspectiva teórica.

Não isento esta abordagem matemática das ressalvas que eventualmente aparecem em relação às análises que desejam alguma exatidão, o que não é o caso desta Dissertação. Nesse sentido, faço três ponderações: Em primeiro lugar, não escondo a imensa dificuldade em respeitar os critérios do mapa que criei, pois apesar de considerar em primeira instância a escrita explícita sobre a perspectiva assumida no texto, a leitura que executei e as pistas deixadas em alguns textos podem ter ocasionado “enquadramentos” que destituíram a não menção explícita dos autores, ou seja, mesmo que não se digam “pós”, por exemplo, posso ter enxergado tal perspectiva. Foi o que aconteceu com alguns dos textos selecionados para a análise.

---

[52] Nas referências bibliográficas, Tomaz Tadeu da Silva é referido em 10 (dez) dos quatorze textos; Sandra M. Corazza em 9 (nove); Marisa V. Costa em 2 (dois) e Alfredo Veiga-Neto em 2 (dois).
[53] Cf. Apêndice II.

Em segundo lugar, toda categorização ou tentativa de enquadramento é arbitrária e incômoda uma vez que não existem critérios compatíveis com uma regularidade irrefutável, pois nem sequer existe "uma regularidade irrefutável". Os critérios para o mapeamento das perspectivas adotadas pelos textos foram inspirados e orientados por Silva (2002)[54] que, como referência, apresenta uma possibilidade de organização das perspectivas teóricas curriculares da atualidade. Portanto, é muito pertinente que vários pesquisadores não reconheçam a coerência de tal referência e, por essa razão, não organizem seus estudos de acordo com os esquadrinhamentos dessa obra, optando por outras formas de fazê-lo, como de fato ocorreu em vários textos nos quais os pesquisadores optaram por apresentar o nome de um ou vários autores como referencial para suas análises, sem a preocupação de situá-los dentro de uma ou outra perspectiva.

E, em terceiro lugar, há que se reconhecer também, o processo de hibridação nas discussões curriculares da atualidade. Numa leitura panorâmica sobre os textos é visível a vontade de liberdade dos pesquisadores. Vontade esta, não atrelada a um ecletismo ou a um relativismo disperso e incongruente mas, no sentido proveitoso de se deliciar com os *insights* de perspectivas que, embora se bifurquem em alguns pontos, em outros, experimentam problematizações que comungam resultados similares. Ângulos diferenciados podem não contribuir para uma síntese superadora e multifacetar os objetos em análise. Acrescente-se a isso, a tentativa de fuga estratégica dos pesquisadores relacionada às tipificações centradas na autoria, que teimam em enquadrar as suas subjetividades supondo a homogeneidade e a imutabilidade. Desagradavelmente, quem "é" caracterizado como crítico, por exemplo, jamais poderia "ser" "pós" e vice-versa.

Feitas as devidas ponderações, insisto ainda, na pertinência dos dados apresentados. Os mesmos são anunciadores dessa possível estratégia de drible nos constrangimentos aos discursos que, não se encontram em alinhamento com as práticas discursivas da Instituição nos momentos históricos de seleção dos trabalhos. Quanto a isto, não estou me referindo apenas às teorias "pós" ou às

[54] Essa obra, "Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo", apresenta um mapeamento ou categorização das principais perspectivas teóricas disponíveis e imbricadas as teorizações contemporâneas do momento, nesse sentido, o livro trata das teorias tradicionais, das teorias críticas e das teorias pós-críticas.

teorias críticas mas, a todas as perspectivas que disputam espaço nessa Instituição. Dito de outro modo, a não declaração da perspectiva teórica pode representar uma estratégia de resistência aos diferentes efeitos de poder das práticas discursivas enredadas pela ANPEd enquanto Instituição que seleciona determinados discursos e exclui outros, de acordo com as posições dos sujeitos autorizados a estabelecer a verdade discursiva da atualidade no campo do currículo.

2. DOS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA[55]: OS TEXTOS FORA-DA-LEI

> *Um mundo confuso, desordenado, incompreensível, múltiplo e, por que não, caoticamente inventivo? Fascinante como devires múltiplos que não se concretizam? Perturbadores como encruzilhadas de matrizes que desterritorializam centralidades? Assustadores porque cavoucam organizações padronizadas? Enfim, um mundo babélico habitado por seres-objetos igualmente múltiplos, fluxos descontrolados que não se pretendem concretizar na hipertensão de um futuro coerente e arquitetado. Currículos, professores/as: habitantes de Babel. (T3/2005, p. 1).*

Seria tão mais rápido e eficaz proceder disciplinadamente quanto à audição àquilo que foi eleito como critério, como regra, como importante e previamente essencial para a exeqüibilidade da pesquisa. No entanto, imbuídos pelo poder de fogo e de transgressão das atuais teorias, os pesquisadores se arriscam a caminhar pelas periferias dos seus próprios objetos. É isso que pretendo fazer aqui, ou seja, traçar algumas descrições acerca dos "outros" textos, daqueles que se situam à margem dos critérios desta pesquisa. Sobre aqueles, que não se declaram e/ou não puderam ser "inseridos" na perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana. Navegar, enfim, em um pouco desse mar da diversidade e da diferença que marca os textos da ANPEd.

Abro esta discussão não apenas para fugir da lei, por um simples prazer de transgressão, mas para dizer do trabalho que realizei quando da leitura dos setenta

[55] Na escritura do título deste tópico, inspirei-me ou "tomei de assalto" parte do título da obra de Michelle Perrot, Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros (1992).

e seis textos disponibilizados pelo GT de currículo da ANPEd entre 2000 e 2005. Trabalho este realizado num curto espaço de tempo, que exigiu o dispêndio de muitas forças e que contribuiu não apenas para esta pesquisa mas também para o meu aprendizado como curriculista. Considero esse esforço como uma espécie de curso intensivo sobre as diferentes abordagens teórico-metodológicas de currículo e de teorizações curriculares da atualidade.

De repente, vi-me às voltas com diferentes linguagens; narrativas acerca das experiências de outras pessoas situadas em várias partes do país, histórias de vida e de pesquisa surpreendentes; uma ânsia imensa se irrompia durante esse transnado, mas a necessidade de terminar a leitura não interrompeu a emoção que senti ao ler alguns dos textos. De fato, alguns textos me levaram ora para esta pesquisa, ora para as recordações das aulas no mestrado, ora para as temáticas e objetos de estudo dos outros colegas de curso, ora para a minha prática de professora, ora para idéias que poderiam incitar a criação de novos textos e, para outros lugares e projetos de pesquisa.

O trabalho de reconhecimento ou de identificação dos textos que se situam sob a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana impôs-me a obrigação de ler todos esses textos, mas o que me deteve em alguns não foi esse mecanismo de responsabilidade e sim a proeza dos seus enunciados, a coragem e a ousadia de narrativas que transgrediam as ordens da construção ou de elaboração do trabalho científico ou institucional. A leitura desses textos fora-da-lei se apresentava como um duplo desafio, pois não eram maleáveis o suficiente para que eu pudesse mapeá-los e inseri-los nas categorias ou nas perspectivas teóricas estabelecidas e, ao mesmo tempo, exigiram-me uma problematização sobre essas categorias e perspectivas, desconstruindo assim, as elaborações conceituais que eu havia efetivado. Algumas perguntas eram inevitáveis, tais quais: a que perspectiva esse texto se relaciona? Por que não explicitam sua perspectiva teórica? Isso é um problema metodológico ou uma estratégia deliberada? Por que alguns aludem a discursos de autores que não se situam na mesma perspectiva teórica? Como esses textos foram aprovados uma vez que há a necessidade de obediência a algumas regras de elaboração de trabalho previamente fixadas pela Instituição? E, não finalmente, o que há nesses discursos, que mecanismos utilizam para chamar e prender tanta atenção?

Nesta rápida discussão, destaco apenas três textos fora-da-lei: o Texto 7 da 27ª Reunião Anual/2004 (T7/2004), o Texto 11 também dessa Reunião (T11/2004) e o Texto 3 da 28ª/2005 (T3/2005)[56]. Embora de modos diferenciados, os três textos supracitados possuem um teor narrativo, ou seja, não se preocupam imediatamente com a delimitação de seus objetos e com a descrição e fundamentação teórica de seus conceitos ou da metodologia empregada, mas partem de narrativas que dão pistas de sua localização espaço-temporal e perspectivístico em se tratando de educação. Dois destes textos utilizam imagens e o outro, apesar de não usar esse recurso, descreve uma paisagem; os três textos desconstroem, cada a um a seu modo, o currículo e a pesquisa em currículo de que tratam ou analisam e, sempre ao seu modo, não têm medo de se arriscar em dizer o que ou como pode vir-a-ser um currículo ou uma pesquisa ou um trabalho dentro ou a partir das perspectivas que tomam, ou seja, não castram o seu direito de sonhar e de imaginar uma outra vida e um outro currículo. São regularidades discursivas que, ao modo foucaultiano, não são passíveis de encaixe, de fixação ou de normalização, mas que conseguem incitar novas formas de ver a educação e a pesquisa.

Os três textos apresentam narrativas tão ricas e criativas que poderiam ser exploradas ainda mais, no entanto, pela brevidade que nos assiste, bastam essas características para adentrarmos um pouco seu universo discursivo. Vejamos então as duas primeiras dessas características, ambas se apresentam indissociáveis: o teor narrativo e o recurso a imagens. Já no início dos textos somos convidados a ouvir uma história ou a nos deliciar com a beleza e o caos de lugares onde talvez nunca estivemos:

> Na proximidade com o litoral, o planalto suavemente ondulado do sul das terras brasileiras começa a declinar, formando o que todos conhecem como Serra do Mar. Mas há uma região onde a altura é interrompida bruscamente, a terra fendeu e admiráveis penhascos de basalto marcam o limite abrupto entre os níveis próximos ao nível do mar e os territórios altos do planalto subtropical. Este corte radical [...] formou imponentes desfiladeiros, esculturas naturais, perante as quais os seres humanos ficam pequenos e vulneráveis. O mais conhecido de todos [...] é uma fenda comprida por onde corre o rio do Boi e que, sua parte mais continental, alcança até setecentos metros de altura em ângulo reto com o solo pedregoso. É um cânion chamado Itaimbézinho, que na língua tupi-guarani quer dizer "pedra

[56] É assim que esses textos serão referenciados neste momento da análise: T7/2004; T11/2004 e T3/2005. Ver Apêndice II.

> que corta" ou "pedra afiada". Este pedaço de terra, figura de um plano pedagógico dionisíaco e abissal, funciona como mote para pensar o gigantesco problema das conjunções e movimentos entre matéria e criação. (T7/2004, p. 1).
>
> Cada um de nós tem, com toda certeza, muitas e muitas histórias para contar, causos que, na maioria das vezes, nos remetem a momentos de grande aprendizado. Eu não fujo à regra, e [...]
>
> A história com que começo esta minha reflexão sobre currículo e sua relação com os conhecimentos do cotidiano aconteceu em 1994, quando meu filhote Pedro e eu vínhamos caminhando pelo Boulevard Vinte e Oito de Setembro, em Vila Isabel, no Rio de Janeiro, a caminho da minha casa. Estávamos naquele papo de pai coruja com filho descobridor de coisas quando, de repente, Pedro me ataca com a seguinte e inesperada pergunta:
> *- Pai, como nascem os buracos negros?*
> *Atônito por alguns segundos, disse-lhe com a maior segurança:*
> *- Filho, você está reprovado.*
> *- Reprovado, pai! O que é isso?* (T11/2004, p. 1).
>
> *Babal* (sic), em hebraico significa confundir. Segundo a Bíblia, foi a confusão e a desordem que imperaram na Torre de Babel. Proponho um entendimento que não considere nefastas essas características, pois devido a essa caoticidade, essa confusão, foi criada uma enorme diversidade de linguagens. Diferenças e divergências foram produzidas. Um mundo incompreensível, porém múltiplo. Uma encruzilhada. (T3/2005, p. 1).
>
> "Filha, você leva muito jeito para ser professora, já pensou nisso?", insistia meu pai, para meu completo desespero, no início da década de 80 [...] Para mim, era óbvio que nunca seria professora pra nunca ter um salário ultrajante, conviver com crianças e adolescentes imprevisíveis, planejar aulas e avaliações, reivindicar mudanças, subverter controles. É o que venho experienciando nesses últimos 10 anos. (Idem, p. 2).

Esses são os primeiros parágrafos dos três textos. Não há como fugir da vontade de ler o que se segue, a não ser que não se esteja interessado em ouvir histórias diferentes - e ao mesmo tempo tão familiares, ou não se queira correr o risco de se aventurar em uma viagem virtual. Não se trata, todavia, de mero recurso lingüístico para enredar o leitor, mas de um chamado sedutor que não se deixou aprisionar pelas teias da técnica do trabalho científico e, com isso, materializou um efeito estético aos textos, provocando a desterritorialização dos discursos e das posições dos vários sujeitos – que escreve, que conta, que lê, que é falado, descrito, narrado.

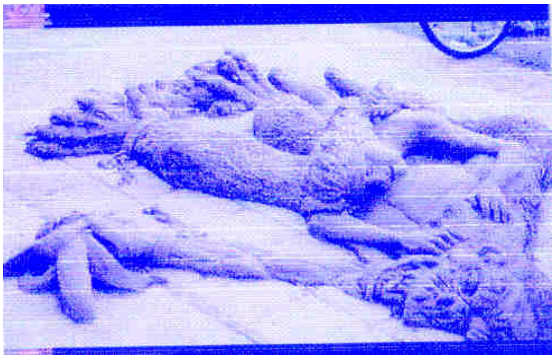
Se a estética já foi tomada como acidental ou adiáfora, hoje ela reencarna ou se transubstancia não apenas em elementos que são usados como estratégia para fraturar ou problematizar as coisas de que se trata, mas como estratégia marcante de tomar/fazer/mostrar que os textos e os conhecimentos são invenções, ou seja, não existem apriorísticamente no mundo, mas são feitos e efeitos dos que foram autorizados a construí-los e, portanto, não estão isentos de vontades de verdade, de poder sobre os outros e de técnicas de poder que metamorfoseiam seus próprios criadores e a vida. "A estética da existência é exatamente a prova das possibilidades alternativas disponibilizadas pelo trabalho de crítica do presente" (ADORNO, 2004. p. 52-53).

A descrição efetivada no texto T7/2004 nos remete para a imagem de um cenário ao ar livre cheio de perigos e desafios, mesmo que se reconheça que "Sentir a altura na beira do penhasco é muito diferente do que se acercar dele por meio das palavras que o trazem para o texto" (p. 3), é possível imaginar tal cenário. Os outros dois textos apresentam recursos plásticos diretamente e, nos três casos, as imagens descritas ou exibidas proporcionam não apenas uma mudança na estética gráfica dos textos mas também servem de álibe para as problematizações, discussões, desconstruções, enfim, para a análise dos conceitos apresentados. Em outras palavras, as imagens não têm um papel meramente figurativo pois as narrativas e as problematizações caminham por dentro das imagens. As próprias imagens (como práticas não-discursivas) são provocadas a "falar".

Vejamos como isso acontece nos textos: No T3/2005, ao lado da imagem aparece um comentário sobre a mesma, logo após vem a "fala" de "Antares"[57] seguida de outro comentário problematizador:

> Esse foi o último slide da apresentação com os professores e professoras. Uma fotografia que recebi por e-mail. O primeiro vento, a primeira chuva, um chute, um cachorro que passe por cima... e os grãos de areia nessa distribuição existirão somente na foto, na lembrança, em nenhum lugar. (T3/2005, p. 10).

[57] "Antares" foi o nome que a autora deu para uma das professoras que participaram da pesquisa. Ao todo foram dois professores e oito professoras, além de "Antares", a autora nomeou os outros de: "Saturno e Júpiter", "Lua e Titã", "Aldebarã", "Sagitário", "Virgem", "Aquário" e "Leão" (T3/2005, p. 3).



> **Antares** – Um monstro. A mulher ao mesmo tempo dominando e dominada. Não entendi o sentido da banana. Quando você colocou a poesia *No mar da história*, talvez os ancestrais pré-históricos, a relação homem-macaco e a mulher esteja no pré-histórico. Não é questão de domínio, talvez de mudança de posição. Talvez tenha uma questão sexual... (T3/2005, p. 10).
>
> Extremamente interessante o sossego e a tranqüilidade de Antares com o monstro. Para ela a presença da banana ficou sem sentido e também não a preocupou. Ela vai direto ao ponto que a incomoda, que a imagem a comunica: a questão envolvendo o domínio e o contra-domínio entre homens e mulheres. Antares já havia dito que gostara muito desse (sic) figura. Será que a beleza a desmobilizou? Ou, ao contrário, permitiu-lhe comunicar-se com o monstro através do silêncio, sepultar sua presença e devolvê-lo uma comunicação sob a forma de questões sexuais? (T3/2005, idem).

No T11/2004 o jogo com as imagens (neste caso charges) não é tão enigmático como no T3/2005 e também não há sujeitos empíricos para discorrer sobre as mesmas; dessa forma, não há análise sobre o que tais sujeitos vêem. As imagens são enfáticas – o que não quer dizer que falem por si mesmas - e arrebatem o leitor. Assim, parte da análise fica mesmo por conta dos que vêem as imagens, ou seja, provoca o próprio leitor a analisá-las.

As discussões que abrem e fecham as charges, também são diretas, explicativas e materializam, junto com as imagens, os posicionamentos do autor:

> Doce ilusão a nossa! A grande maioria dos conhecimentos já não é domínio exclusivo da ciência ou dos currículos escolares. Ao contrário, muitos e muitos conhecimentos, por não circularem com freqüência pelos currículos, acabam circulando de múltiplas e variadas formas nos espaçostempos escolares e não-escolares. Muitos de nós, pais e mães e professores e professoras, criamos a ilusão de que temos o controle absoluto sobre os conhecimentos dos nossos filhos e filhas/alunos e alunas, de que podemos, através de respostas escamoteadoras, ou mesmo mentirosas, “poupar” nossos pequeninos de informações que, julgamos, estão fora do seu alcance

> de compreensão. Mas não temos o controle e nem conseguimos poupá-los, como nos mostra mais uma vez Tonucci, pelo exato motivo de não serem eles, como nós, receptores passivos de informações e de conhecimentos[58]. (T11/2005, p. 9).

Após a imagem, sem medo de dizer o que pensa, o autor afirma:

> É fundamental que pensemos currículo de uma maneira muito diferente da concepção de listagem de conteúdos, pois a mídia, enfaticamente a televisão, coloca diariamente muitas informações que são processadas cotidianamente pelas crianças e se transformam nos seus conhecimentos a partir desse processo de leitura [...]. (T11/2004, p. 9-10).

Os textos discutem coisas diferentes, porém se conectam nas teorizações curriculares. Caminhando por dentro ou entre as descrições e as imagens e fazendo-as falar, deparamos com desconstruções inesperadas e ousadas. Para encerrar este tópico vejamos algumas das considerações marcadas nos textos:

---

[58] A obra de Francesco Tonucci, que o texto refere é: “Com olhos de criança”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

> Partir do pressuposto de que a Educação é fundamentalmente disciplinadora, tal qual as prisões, os manicômios e os hospitais, instituições do Estado Moderno feitas para conter as desordens psicossociais, talvez não seja a melhor maneira para pensar este campo problemático de aplicação e disseminação de saberes. Certamente o projeto moderno da Educação é inspirado pela dureza das linhas compostas pelas forças de Atena, a Deusa Razão criada pelo poder. Entretanto, é bom lembrar que [...] a educação é um mega-agenciamento que comporta quase tudo[59] [...] Multiplicidade, mesmo que capturada pelos aparelhos de Estado, mesmo que colocada como um problema dos segmentos molares e estratificada como Instituição, a educação é rizomática por natureza. Por que, então, não pensá-la a partir de suas bifurcações, das válvulas de escapes que o projeto iluminista e suas políticas estatais de controle da população comportam? Por que não estudar a educação a partir de suas linhas de fuga, distorções, enganos e loucuras? Uma geo-educação, portanto, precisa ser pensada a partir daquele ponto oscilante, no qual a educação se racha e vira outra coisa. (T7/2004, p. 11).

> Escrituras, imagens, falas que "não têm sentido" seriam extremamente interessantes, ao meu ver, como espaços/tempos de vazio como preenchimento em si. Um nada curricular em movimento, em ruína, em construção. Por que e para que sentir tamanha necessidade de preencher, habitar **SEMPRE**, com vozes, idéias, conhecimentos, contradições reais, concretas, palpáveis esse nada que insiste em permanecer incorpóreo? (T3/2005, p. 13, grifo no texto).

> Aposto nas peripécias de um texto desnudado, um arquivo de informações que nos lê, involuntariamente, cotidianamente. Os professores e as professoras, quando se permitem viajar por entre os seres-objetos, sem a ditadura da significação, da interpretação do significado, provocam desassossegos, descontroladamente criativos. Não pre(sinto) resistências e desmobilizações. Caminham criticando, clamando, desejando, rejeitando, não se colam a mastros [...]. (Idem).

> O que está em jogo, no processo educacional, é muito mais que alterar a forma de organizar os conhecimentos; é rever o conceito mesmo de conhecimento, na medida em que os *movimentos cotidianos apontam para a necessidade de se superar as tradicionais amarras conceituais e metodológicas produzidas pelo paradigma da ciência moderna na educação* [...], base histórica da conformação dos nossos currículos, quaisquer que sejam as correntes conceituais. (T11/2004, p. 17, grifos no texto).

> É fundamental que os professores e professoras tenhamos com clareza que os currículos com base apenas na oficialidade de conhecimentos tentam impedir que outros conhecimentos que

[59] Nesse momento, abre-se uma nota de rodapé para frisar o aparecimento do *slogan* "Educação é tudo" na programação da Rede Globo. (T7/2004, p. 11). Continuando o parágrafo, são elencadas mais de vinte características ou funções comportadas pela educação tipo: "meios de adequação coletiva, modos de se conduzir socialmente..." (Idem).

> circulam nas escolas à nossa revelia sejam discutidos e tratados como conhecimentos. (Idem).
>
> Não sei se essa postura pode ser chamada de utópica. Mas desejo que, em breve, ela possa ser estudada como história, porque hoje foi um dia que veio depois de outro. (Idem).

Abordagens, idéias, objetos, estratégias, discursos, complexamente diferentes. Um pretende tomar a educação a partir de "suas linhas de fuga", outro se cansou da busca incessante pelo processo de significação e da ênfase no cotidiano como forma de teorizar o currículo, a educação e a formação continuada dos professores. Outro, por sua vez, aposta ainda na dinâmica do cotidiano e dos conhecimentos paralelos e marginais à escola como forma de promover um currículo mais coerente com as necessidades e os saberes dos alunos.

Não há consenso intenso; ninguém se diz com a razão, mas não se omitem ao direito de apresentar ou anunciar propostas para a educação, para o currículo e para a pesquisa; todos fogem das formas convencionais de elaboração de trabalho científico e nenhum explicita sua orientação teórica. Em dois dos textos, ainda é possível identificar em algumas citações ou em pistas que nos remetem ao pensamento de Derrida e Deleuze, no outro, no entanto, há uma imbricação de idéias junto a autores de diferentes perspectivas, mas que, nem por isso, nos faz pensar num ecletismo irresponsável.

Embora os textos não compartilhem a mesma perspectiva teórica e não tenham uma narrativa convencional no âmbito das teorizações curriculares, apresentam enunciados que são compatíveis com as discussões desse âmbito, ou seja, suas narrativas "fazem sentido". O enunciado, por não se circunscrever em uma estrutura pré-estabelecida, como uma frase ou uma proposição, não pode ser caracterizado como inteiramente lingüístico ou como "exclusivamente material". Ele se manifesta de forma única e particular contribuindo para a existência de atos de linguagem, frases e proposições e para que se possa estabelecer se estes estão corretos e se são legítimos. Para Foucault, o enunciado é:

> [...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de

> ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (2004c. p. 98).

Sabe-se que uma análise foucaultiana não se centra no sujeito universal criado pela filosofia da essência e/ou na metafísica, portanto, não há como vislumbrar apenas o “gênio” na prática desses autores. Não podemos esquecer que no discurso, a função autor é complexa. Segundo o próprio Foucault, nem sempre aquele que pronuncia um discurso é seu autor, pois tudo depende da posição de sujeito que o autoriza a se dizer ou se construir como autor. Essa construção, em se tratando dos textos em destaque, é motivada por uma postura desgarrada. As “ovelhas negras” e desgarradas parecem não ter medo ou vergonha de se soltar e não mostram nenhum resquício de arrependimento, ou seja, não querem voltar para a tônica discursiva homogênea e repetitiva dos discursos curriculares com os quais já estávamos habituados a ler.

Os discursos partem das histórias de vida dos autores, porem não se centram nestes. Não fazem muita questão de estabelecer apriorísticamente e de forma muito delimitada a sua metodologia, tanto de pesquisa empírica quanto de composição dos textos, no entanto, não se perdem nos enredos, ou seja, os conceitos são trabalhados de modo a possibilitar a compreensão. Não explicitam suas filiações teóricas, porém são tecidos de modo fundamentado e complexo. Não são textos que possam ser ligados ou correlacionados a uma perspectiva filosófica que preze pelo caráter teleológico das teorias porém, seus autores aproveitam a oportunidade de plasmagem dos discursos para apontar caminhos ou incitam os leitores a pensar em formas alternativas de ver o mundo, a vida, a educação, a pesquisa e o(s) currículo(s). Quantos “nãos”! E, ao mesmo tempo, quantas possibilidades! Quantas diferenças! E, simultaneamente, quanta familiaridade!

Os textos não tratam especificamente de poder ou de discurso, mas não são isentos de poder ou de vontade de verdade, ao contrário, cada um possui seu poder-sutil-de-fogo. Estão à espreita, disputando espaço e ganhando terreno. Se serão vitoriosos em seus desejos ou não, só o tempo e a configuração das relações (sociais, de poder, de saber, históricas) dirão.

3. PROCURANDO O(S) RITMO(S) DOS ENUNCIADOS: DISCURSO E PODER, DENTRO E FORA DOS CURRÍCULOS ABORDADOS NOS TEXTOS

> *A teoria do currículo tem, até aqui, se resumido, em grande parte, a ser uma metafísica. Seu discurso tem sido o dos significados transcendentais: essência, verdade, valores, sujeito. A leitura de Nietzsche nos permite abrir uma brecha, introduzir uma diferença, nesse campo fechado dos absolutos, dos universais e dos intemporais. Sua leitura nos mostra que há uma outra maneira de conceber uma teoria do currículo, uma maneira que nos transporte para além das habituais categorias da metafísica. E aí uma teoria do currículo será, então, uma outra coisa. Como dizer se chegamos lá? Nietzsche disse certa vez que "nossa primeira pergunta para julgar o valor de um livro é saber (...) se dança" (sd, p. 197[60]). Poderíamos, talvez, pedir-lhe emprestado esse critério para julgar o valor de um currículo – ou de uma teoria do currículo.* ***Dança?*** *(VII-2001, p. 15, o grifo em negrito é meu).*

O processo de leitura dos quatorze textos selecionados foi bastante diferente daquele primeiro exercício sobre os textos em sua totalidade. Foram muitas idas e voltas, às vezes, vagarosa e detalhadamente, em outras, em ritmo acelerado como um solo de sapateado ao som de uma música frenética, até que a contagem se perdeu (e, em muitos momentos, a pesquisadora também!). A análise exigiu um rigor e uma atenção redobrada sobre os discursos, procurando capturar os elementos-chave para esta pesquisa, tais como: a materialização dos conceitos de discurso e poder; como são tecidas as análises sobre os currículos-objeto; como as pesquisas foram conduzidas; quais os mecanismos de constrangimento nos próprios discursos, por exemplo, os interditos e as vontades de verdade e, quais os possíveis efeitos desses discursos.

Além disso, fez-se necessário retornar aos outros capítulos para recuperar e continuar as discussões propostas e revisar conceitos. Dessa forma, a análise será apresentada, imbricando os elementos-chave supracitados e o resgate da discussão em torno da relação poder-saber e das diferenças em torno da afirmativa do currículo e das pesquisas "pós" como "invenções".

---

[60] A obra que o texto refere é NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. Rio de Janeiro: Ediouro, 3ª ed.s/d.

Como apontei na introdução, os textos serão referidos em algarismos romanos, seguidos do ano de publicação respeitando a ordem em que eles se encontram no apêndice I. Comecemos, então, por algumas características de ordem, talvez, mais secundária, como a organização disposta nos textos. As estratégias lingüísticas usadas para encadear a narrativa podem não alterar a análise, neste caso, a análise foucaultiana, porém, se o conjunto dos discursos apresentam características que se repetem, forma uma espécie de moldura que os marca. Não estou em busca de homogeneidades, ao contrário, apesar de não se tratar de uma análise que vise os textos em sua individualidade – pois não é centrada na autoria, busquei as diferenças e os pontos de tensão entre os discursos.

Parto do entendimento de que são múltiplas as estratégias de análise de um objeto. Em outras palavras, mesmo que os textos usem um único autor, uma só teoria e uma mesma orientação metodológica, é possível que as análises se diferenciem em alguns critérios ou elementos, pois é sabido que cada construção de saber possui suas especificidades e variáveis e que confluem para metodologias específicas. Em outras palavras, ao pesquisarmos criamos um dado conhecimento e, com isso, terminamos por construir, simultaneamente, uma metodologia de pesquisa. Além disso, mesmo que se trate de uma única inspiração teórica, pela especificidade da inspiração teórica em que os textos analisados se encontram, temos que admitir a possibilidade do conflito, haja vista que a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana suspeita *a priori* de todo consenso e aposta no conflito como forma de fomento a problematização.

Num olhar panorâmico, podemos ver que, dos quatorze textos analisados, apenas quatro apresentam um tópico unicamente para discutir os conceitos e os movimentos executados por Foucault sobre os mesmos. Isso aponta para a efetivação de estratégias de escrita que tentam romper com a estrutura sacralizada nos textos científicos, qual seja, a presença uniforme, homogênea e obrigatória de um capítulo, um sub-capítulo, uma seção ou um tópico que introduz os trabalhos para explicar como os teóricos-referência construíram ou significam os conceitos que serão utilizados pelos pesquisadores na análise do objeto.

Embora nunca admitida, essa prerrogativa foi usada geralmente para oportunizar um encaixe sutil ou deliberado dos objetos nos conceitos e em suas

acepções nos capítulos e tópicos subseqüentes. Como se sabe, as perspectivas pós-estruturalistas e, especificamente a que se inspira em Foucault, faz ou alega um uso diferente da teoria, no entanto, o uso de explicitação prévia dos conceitos pode "engessar" o corpo do texto, ou seja, promover ou uma narrativa em que se abandona os conceitos ou outra em que se torna enfadonha pela repetição dos mesmos. De fato, ao meu exame, isso não acontece nos textos aqui analisados.

Tanto os quatro textos mencionados anteriormente, quanto os outros dez apresentam uma análise em que os conceitos foram usados realmente como inspiração para distender ou dilacerar seus objetos, ou seja, enriquecer o raciocínio e fraturar seus objetos tornando-os mais profundos e efetivando análises em que os conceitos e os objetos empíricos se imbricam formando um emaranhado complexo.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à escamoteação de dados empíricos ou elementos que deram origem às pesquisas. Isso ocorreu, inteira ou parcialmente em três textos. Em dois casos há que se considerar as especificidades dos mesmos. Num desses casos, o texto pretende mostrar um "mapeamento" "sobre as questões centrais em torno das quais deve girar uma teoria do currículo ou [...] um currículo" (VII-2001, p. 10). O texto enfatiza as contribuições de Foucault, de um lado e as de Deleuze e Derrida, de outro, no surgimento da teorização pós-estruturalista e filosofia da diferença. Apresenta a importância do discurso e do poder para a teria curricular da atualidade a partir do pensamento de Nietsche e Deleuze, no entanto, não aparecem de modo mais explícito e na íntegra os discursos dos autores nos quais o texto se inspira para elencar e discutir tais questões.

Apesar de não usar o recurso intensivo das citações dos discursos desses autores, o texto problematiza a análise confrontando a perspectiva desses autores com as da metafísica e a de um dos matizes da teoria crítica. Ou seja, o texto utiliza outro recurso, a paráfrase, para expor e manobrar seus dados, atentando portanto, para duas especificidades de sua análise: primeiro, por se tratar de dados bibliográficos; segundo, por ser uma análise que se assume como pós-crítica e, por isso, pretende dar efeito a uma narrativa que escape das amarras de citações mais usadas na escrita de pesquisas tradicionais. Neste caso, portanto, a ausência dos discursos diretos não prejudicou a análise proposta.

Outro texto que nos deixa carente de maiores informações quanto aos dados, mas que apresenta uma especificidade que, em parte, a justifica, é o XIV-2005. Tal texto pretende tratar de "questões metodológicas" no ensino superior, nesse sentido, "reúne argumentos em torno das possibilidades metodológicas do trabalho com narrativas no exercício da docência no Ensino Superior" (p. 1). Com efeito, em nota de rodapé, o texto explicita que "o trabalho vincula-se à perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação que reuniu em formação inicial e continuada discentes" da universidade a qual o texto se vincula "e professores da rede pública estadual de ensino, desenvolvido no período de março de 2002 a agosto de 2004" (Idem, p. 1).

Realmente o texto parece alcançar seus objetivos pois reúne/insiste e fundamenta os argumentos em prol de uma metodologia com uso de narrativas no ensino superior, entretanto, em nenhum momento, as narrativas dos docentes e dos discentes, que incitaram o referido trabalho, se presentificam no texto. Do ponto de vista metodológico, o texto é impecável e, as narrativas não fazem falta, haja vista que seu objetivo não era trabalhar com as narrativas das pessoas que participaram da pesquisa que o originou.

O terceiro texto que apresenta tal lacuna se propõe a contemplar "um outro *olhar* a respeito da especificidade das *Turmas de Progressão*, na proposta de organização curricular *Ciclos de Formação*, nas escolas municipais de Porto Alegre" (IX-2001, p. 1, grifos no texto). Nesse sentido, não se interessa em verificar as representações que possam haver sobre tais turmas e proposta, o estudo é realizado

> [...] para ver como os diferentes discursos produzidos em relação a essas turmas – escritos e registrados – e, *também àqueles produzidos no próprio espaço dessas turmas* pelos diferentes indivíduos que as compõem *(professores/as, alunos/as, supervisores/as, orientadores/as, etc)*, prescrevem, regulam e produzem as relações de poder e saber que ali circulam [...] (Idem, Ibidem, são meus os grifos em itálico).

Apesar de tais afirmações, o texto se limita a mostrar os discursos escritos pelas instituições criadoras e gestoras da proposta em questão. Os discursos dos "diferentes indivíduos" que pertencem às escolas e à Secretaria Municipal de educação são suprimidos do texto. Sendo fiel à orientação de analisar os discursos

em suas materialidades discursivas, isto é, pelo que eles efetivamente “dizem”, cumpre mostrar no que eles se contradizem e as conseqüências, ou (im)produtividades dos mesmos.

A ausência das “vozes” dos indivíduos que compõem o cenário das relações de poder nos âmbitos em que ocorrem os acontecimentos curriculares investigados, longe de ser uma negligência vinculada ao possível esquecimento, consubstancia-se na própria materialização do poder discursivo do pesquisador. Este, detém o poder de fazer falar ou calar as vozes que mais se dobram aos poderes de outrem. Afinal, no momento em que experimentamos uma rápida veiculação das discussões pós-críticas no currículo, quem duvidaria da importância ou da potência teórica de Deleuze ou de Nietzsche nestas e para estas discussões? Entretanto, poderíamos dizer o mesmo para indivíduos geralmente apagados ou acinzentados no campo das discussões teóricas institucionais?

É, em suma, uma das formas com que o poder é exercido nesses textos. Uma teoria que parte da importância das diferentes e múltiplas perspectivas se tornaria mais coerente se, de fato, usasse o seu poder discursivo para cravar as vozes e as vontades de verdade dos diferentes indivíduos que, em se tratando da especificidade educacional, vivenciam mais de perto as relações de poder que se inserem nos diferentes currículos. Desta forma, talvez brotasse uma validação “não científica” dos diferentes saberes que se intrigam/disputam e confrontam forças nos interstícios e nas periferias dos saberes científicos das Instituições. Em outras palavras, talvez assim, efetivar-se-iam, várias genealogias educacionais.

> O silêncio, ou melhor, a prudência com que as teorias unitárias cercam a genealogia dos saberes seria talvez uma razão para continuar [...] Trata-se portanto não de dar um fundamento teórico contínuo e sólido a todas as genealogias dispersas, nem de impor uma espécie de coroamento teórico que as unificaria, mas de precisar ou evidenciar o problema que está em jogo nesta oposição, nesta luta, nesta insurreição dos saberes contra a instituição e os efeitos de poder e de saber do discurso científico. (FOUCAULT, 2004b, p. 173-4).

Além das considerações feitas até o momento há que se referir, ainda nesta vista panorâmica, que a maioria dos textos se movem no intricado jogo entre os três momentos em que, geralmente, as produções de Foucault são divididas, ou seja, a

arqueologia, a genealogia e a ética. Nesse sentido, mesmo que um texto refira que "os documentos foram selecionados e analisados inspirados na leitura monumental que Foucault empreende tanto na arqueologia como na genealogia" (II-2000, p. 2), sempre aparecem fenômenos ou elementos, como efeitos de técnicas do eu ou técnicas de si oportunizadas pela produtividade dos currículos analisados.

> No discurso da informática educativa de Novo Hamburgo, constituído por enunciados do campo da economia e do campo da psicologia, parece manifestar-se uma vontade de poder sobre as crianças. Uma vontade de poder que tem como uma de suas estratégias, a sacralização das verdades científicas sobre a infância, *condição para a produção da subjetividade de alunos/as e professores/as*. Na medida em que se diz como, verdadeiramente, as crianças são e se desenvolvem, está-se produzindo *um tipo determinado de subjetividade infantil* e, ao mesmo tempo, como os/as professores/as devem portar-se frente a elas, produzindo também um tipo particular de subjetividade docente. Para Foucault (1995), "aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, *mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes* [...]" (II-2000, p. 11, grifos meus).

São efeitos, portanto, mediados ou anunciados a partir das contribuições da teoria foucaultiana circunscritas no campo da ética. São efeitos de técnicas de poder que o indivíduo direciona a si mesmo como forma de potencializar uma postura regida pelos códigos morais da sociedade e como forma de construção de um cuidado de si ou uma arte de viver.

Essa manipulação teórico-metodológica dos textos, em torno das três dimensões da obra foucaultiana, funciona como uma técnica de distensão das possibilidades analíticas dos conceitos de discurso e poder a partir das acepções construídas por esse teórico. Aproveitando ao máximo as contribuições teóricas desse autor, os objetos focalizados são vistos como discursos infiltrados de múltiplos poderes que, através da análise, são espreitados em sua produtividade. A ênfase, portanto, deixa de ser sobre os objetos como simples produtos de cultura ou de imposição arbitrária de um poder macro. Os discursos, por seu turno, também têm suas possibilidades dilatadas ao serem tomados como materialidades que efetivamente formam as coisas de que tratam.

De outro modo, por mais que os textos partam das "técnicas de dominação" que permeiam as relações de poder que se edificam na educação e nos mais

diferentes currículos, os textos não perdem de vista as possibilidades dos discursos e do poder na emolduração de saberes que os próprios sujeitos impõem a si mesmos. Ou seja, não descuidam das contribuições desses discursos e diferentes relações de poder na constituição de outros saberes, técnicas e poderes que se dirigem a constituição das múltiplas subjetividades que permeiam e são permeadas pelo trabalho na educação.

Se por um lado, os textos parecem carentes de um trabalho metodológico de delimitação dos conceitos no contexto da obra foucaultiana, por outro, ampliam as possibilidades desses conceitos e da análise dos diferentes elementos curriculares, oportunizando um efeito de conjunto sobre a referida obra. Não se trata, na maioria dos textos, de uma abordagem macro ou generalizante sobre toda a contribuição da trajetória teórica de Foucault, mas de uma estratégia utilizada e mediatizada pela complexidade dos próprios fenômenos e/ou objetos educacionais focalizados pelos textos.

Podemos ver nos textos também, um outro efeito de conjunto, trata-se da produtividade dos diferentes elementos ou objetos curriculares analisados. Todos os textos abordam essa produtividade porque, a partir de Foucault, vêem os objetos curriculares como discursos que realmente instituem aquilo que propõem e como práticas discursivas que adotam, criam e animam determinadas relações de poder. Desta feita, o poder se revela eminentemente produtivo. Essas produtividades, geralmente são associadas à discussão de CORAZZA (2001) quando afirma que um currículo *linguageiro* tem desejo e sempre *quer* algo e um determinado tipo de sujeito. Dessa forma, se um currículo *quer* algo, realiza ou potencializa sua materialidade e produtividade "fazendo" algo. É dessa forma que os textos expressam a produtividade dos currículos-objeto, ou seja, marcam e demarcam o que esses currículos-objeto "fazem". Assim, o(s) elemento(s) curricular(es) analisado(s) ou o(s) currículo(s)-objeto:

> "efetiva o governo dos infantis através do poder de verdade dos discursos psico-pedagógicos" e "instituem subjetividades" (I-2000, p. 4 e 11); "fabricam a informática educativa como condição ao progresso social" e "enunciação de verdades sobre a forma como as crianças, naturalmente, aprendem" (II-2000, p. 7 e 8); "está produzindo um discurso sobre e para a escola e o currículo" e "vimos na televisão a produção do sujeito 'amigo da escola', do 'currículo

> afetuoso e alternativo', 'da escola legal' e do voluntário da educação" (III-2000, p. 9); forma os "infantis 'logogizados'" (IV-2000, p. 1); há a "produção de uma subjetividade libertadora" (V-2000, p. 15); "constitui práticas de governo" e "produz estratégias que incita vontades, aspirações, julgamentos, possibilitando uma sutil produção de técnicas que governam moralmente os indivíduos" (VI-2000, p. 12); "todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetividade e de sujeito" e oportuniza "pensar o conhecimento como criação, como invenção" (VII-2001, p. 9); "produz e divulga 'verdades' sobre a escola, o/a docente e o currículo escolar" e, "são discursos que constituem os sujeitos, ao mesmo tempo em que controlam e regulam suas subjetividades" (VIII-2001, p. 7 e 12); "exerce uma forte influência na constituição das práticas pedagógicas dentro e fora do espaço institucional – escola – e entre os/as envolvidos/as direta ou indiretamente nessas relações, gerando outras formas de regulação moral" (IX-2001, p. 6); "estratégias que governam a subjetividade docente, fazendo aparecer um tipo de professor/a (moderno/a, corajoso/a, criativo/a, empreendedor/a, afetuoso/a e solidário/a) no terreno da educação escolar" (X-2002, p. 3); "configura um tipo de poder relacional, de estratégias minuciosas, pela forma detalhista como objetiva as posições de sujeito" e, também, "assujeita os próprios especialistas e a nós mesmos de diferentes formas" (XI-2003, p. 2 e 8); "a formação da delinqüência pela prisão, no sentido de transformar o infrator em delinqüente, configura uma das dimensões educativas da prisão" (XII-2004, p. 8); "disseminam o voluntariado como algo necessário a ser desenvolvido nas escolas para transformação individual e coletiva dos sujeitos" (XIII-2005, p. 2 e 8) e, "põem em evidência um conjunto de posições-de-sujeito que a linguagem [...] evidencia. Ativam ainda pela via da memória um conjunto de experiências, representações, desejos, sensações, crenças, valores e raciocínios construídos pelos sujeitos em seu esforço de significação e de atribuição de sentidos em relação a si mesmos, ao mundo que os circunscrevem e interpelam e ao outro" (XIV-2005, p. 8).

São essas as produtividades dos currículos ou dos elementos curriculares analisados nos textos. São produtividades dos discursos e dos poderes, ou melhor, das relações de poder endereçadas e/ou residentes nas instituições educacionais de onde se originam. São produtividades, enfim, extraídas, criadas, corroboradas nas análises de currículos-objeto, a partir de uma leitura específica sobre a produção foucaultiana, uma leitura-escritura pós-estruturalista.

Admito essas produtividades, entretanto, não consigo enxergar em todos esses textos e na explicitação dessas produtividades, a *positividade* que é inerente às proposições de Foucault. Como sabemos, é no bojo das complexas relações que o poder aparece como algo que apresenta uma certa positividade, não apenas porque produz saber e constitui os indivíduos - ou contrariamente, por isso mesmo - é que é preciso ver no raio de ação dessas relações de poder, a produção de pontos

de *resistência*, que fazem com que o sujeito não seja visto como massa que se molda passivamente ao poder de outrem.

> [...] A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros. (FOUCAULT, 2004b, p. 226).

Os currículos ou os elementos curriculares analisados produzem determinados efeitos, todavia, essa produção aparece como que desprendida de qualquer técnica de resistência ou positividade. Vejamos como alguns dos textos providenciam sua ênfase nos currículos que analisam:

> Independentemente de qualquer separação entre currículo formal e currículo em ação, *os documentos analisados instituem subjetividades à medida que as dizem. Dizem que (m) e como é (o) ser infantil*. Conforme Corazza, não existe um 'objeto natural' chamado currículo, professor, infantil-cidadão, democracia, temas transversais [...]; somente ao serem objetivados como tais, através de múltiplas práticas de governo, passam a materializar-se. São *produtos* de subjetivação. (I-2000, p. 11, grifos meus).

> [...] Nessa perspectiva teórica [a pós-crítica], é propósito deste trabalho examinar a problemática dos *modos de subjetivação* em uma prática curricular **orientada à regulação e ao controle da subjetividade infantil**. Prática que possibilita aos infantis fazerem de si mesmos sujeitos de um determinado tipo, mediante certas tecnologias orientadas à constituição e à transformação da sua própria subjetividade. (IV-2000, p. 1, são meus os grifos em negrito e entre colchetes).

Ao demonstrar que os textos dão mais ênfase ao poder de produção dos discursos curriculares analisados e que nessa produtividade não são abordadas as lutas entre os diferentes discursos, posições de sujeito, enfim, não tratam das resistências arquitetadas no bojo dessas próprias lutas, não estou propondo uma divisão binária ou um maquiavelismo simplista entre "o bem" e "o mal". Estou, tão somente, advertindo que a tônica dos textos remete a uma negatividade nos/dos discursos curriculares analisados, negatividade que se torna amplamente perceptível na produtividade desses próprios discursos-objeto analisados. Negatividade, enfim, que provoca uma análise carente dos cenários de disputa e luta nas relações sociais e nas práticas discursivas que se gestam na vivência dos currículos.

Afinal, os processos de construção de verdade, de subjetividade, de governo, de auto-imposição de técnicas que ajudam a nos constituir e outros dispositivos criados pelos discursos em sociedade e, especificamente no âmbito da educação, não são materializados ou não funcionam de forma tranqüila e passiva. Há, por certo, muitas divergências e resistências. Trata-se, de (co)relações de força e de lutas num terreno belicoso e tencionado porque eminentemente político. De acordo com Foucault (2004b), "a pura e simples afirmação de uma 'luta' não pode servir de explicação primeira e última para a análise das relações de poder" (p. 226). Entretanto, é uma questão "importante de teoria e de método" (Idem, ibidem), ou seja, se aceitamos que as relações de poder operam a partir de lutas é preciso levar a efeito tais lutas, ou elevá-las ao seu potencial discursivo e não-discursivo no jogo das relações sociais.

> [...] Ora, parece-me que se hesita às vezes em tirar as conseqüências disto, ou mesmo em colocar o problema que está subentendido neste vocabulário: isto é, é preciso analisar estas "lutas" como as peripécias de uma guerra [...] Este tema da luta só se torna operatório se for estabelecido concretamente, e em relação a cada caso, quem está em luta, a respeito de que, como se desenrola a luta, em que lugar, com quais instrumentos e segundo que racionalidade. Em outras palavras, se o objetivo for levar a sério a afirmação de que a luta está no centro das relações de poder, é preciso perceber que a brava e velha "lógica" da contradição não é de forma alguma suficiente para elucidar os processos reais. (FOUCAUL, 2004b, p. 226).

Desta feita, é possível reafirmar que a produtividade composta/extraída dos currículos-objeto ou dos elementos curriculares analisados pelos textos em questão, compõe uma materialidade que ganha efeito de verdade a partir das contribuições proporcionadas pela teoria pós-estruturalista-foucaultiana. Entretanto, há que se salientar a ausência de uma análise que oportunize a complexidade do processo de construção e luta pelo poder de dizer o que é verdadeiro para a educação de uma determinada época histórica e para a constituição de sujeitos desejáveis. Em outras palavras, como práticas discursivas que são, os currículos são a própria arena de lutas em torno do processo de significação e da instituição de discursos verdadeiros.

Há exceções, todavia, nessa forma de enunciar as regularidades discursivas em torno da produtividade dos currículos-objeto. Alguns textos procuram fazer movimentos mais complexos que, ao mesmo tempo em que desconstroem os

dispositivos de verdade dos discursos que analisam, conseguem buscar formas de vislumbrar positividades nesses mesmos discursos ou nas produtividades dos mesmos a partir das contribuições da própria teoria foucaultiana.

> Certamente, o programa "Diário de um bebê" configura **um tipo de poder que difere de uma repressão de alguns sujeitos sobre outros, de especialistas sobre familiares, de mídia televisiva sobre espectadores, de pai e mãe sobre crianças**. Trata-se de uma parceria, através da qual, se constituem relações precisas entre os sujeitos – oftalmologista e pai, filho e mãe, pediatra e criança – para que um encadeamento das relações de poder faça-se possível. **Neste encadeamento, cada sujeito ocupa um lugar, configurando vários lugares de poder**. Isso descaracteriza a possibilidade de um poder centrado, pois ele se faz dissipado. Entretanto, isso não significa que, por ele ser disperso entre os sujeitos – mãe, irmãos, vizinha, profissionais, tios -, não se articule em estruturas permanentes, como a família, a escola, o Estado [...]. (XI-2003, p. 7, grifos meus).
>
> A política de subjetividade da infância, resultante desta forma de governo, firma-se numa economia de controle, pois o poder é, de certa forma, tênue, porque disperso, dissolvido. **Se não se trata, simplesmente, de obedecer as ordens dos especialistas da subjetividade, não se trata de obrigar os sujeitos a fazerem determinadas coisas, gostarem de algumas, e repudiarem outras**. Não se vai "usar uma toalha bem macia" para secar o bebê porque a professora de pediatria mandou, mas porque "a pele do bebê é muito delicada". **Isto constitui-se verdadeiro, isto é uma verdade. Isto é verdade. Acreditamos nisso. O poder sobre os infantis constitui-se, e constitui-os pela manifestação de sua verdade**. **Uma verdade que lhe é imposta**, mas não de forma violenta, e, **sobretudo, com o consentimento dos sujeitos**. (Idem, p. 7-8, os grifos em negrito são meus)
>
> Foi, portanto, como exercício de liberdade, como uma "prática de liberdade" que esse trabalho se constituiu. Uma "pequena revolta diária" ressoa entre suas linhas. Uma dúvida, uma inquietação, um desconforto gerou a escrita do meu texto. Se é possível pensar, a partir de Foucault, que a nossa liberdade está em questionar as práticas nas quais estamos inscritos/as; que é viável contestar as formas pelas quais somos subjetivados/as; **e que existem possibilidades de liberdade em todas as partes, é possível pensar, também, que a unidade "educador/a libertador/a" pode ser invertida, questionada e desmontada**. Este foi meu objetivo. Sem dúvida, com esta operação, não alcancei nenhum lugar privilegiado onde a liberdade residiria; um campo "seguro" onde eu estaria imune aos jogos de verdade, à dominação, a um discurso que assujeita e que prescreve formas de relações consigo e com os outros. Apenas posicionei-me em outro lugar que não aquele no qual o currículo freireano de *Pedagogia da autonomia* encontra-se instaurado, a fim de prescrever formas e técnicas de relação consigo e com os outros, que terminam por constituir o sujeito-educador/a libertador/a. (V-2000, p. 14, são meus os grifos em negrito).

São as *várias posições de sujeito*, o encadeamento das relações de poder que são múltiplas e dispersas, de um poder que constrói verdades momentâneas e contingentes, poder e verdade que se diferenciam de uma imposição porque se articulam com o consentimento dos indivíduos que, por sua vez, acreditam e usufruem dessa verdade e é esse "também" explicitado no texto supracitado que remete para a positividade de que falava anteriormente. Os currículos analisados apresentam as suas produtividades que são situadas num determinado momento histórico e condizentes com a vontade de poder de determinados grupos e posições de sujeito específicas. Desta forma, materializam uma produtividade *possível* no bojo das relações de poder que se situam na educação e no currículo.

Isso não quer dizer, todavia, que sejam *a priori* construções distorcidas, equivocas ou falsas, quer dizer – e não de forma simplista – que foram as produções que se potencializaram como verdade neste momento e nesse lugar de conhecimento que é a educação. São as construções que se salientaram como verdades, verdades estas que são desconstruídas pelas discussões pós-estruturalistas-foucaultianas e, finalmente, que precisam ser concebidas por essas discussões como algumas verdades dentre a imensa possibilidade de discursos verdadeiros que possam se construir no âmbito das práticas e teorizações curriculares.

Em termos mais palpáveis, se um discurso midiático produz determinadas subjetividades docentes, imputando aos professores certas características, funções ou posturas é porque conseguiu atingir seu êxito nesse processo de construção ou de produção. Se tal discurso midiático *quer* para os professores as práticas de:

> Ensinar bem apesar de todos os problemas existentes na escola brasileira; estudar e aprender com os programas televisivos, com os diferentes programas oriundos das Políticas Públicas destinadas à educação e mudar seu modo de praticar o ensino. Esquecer as dificuldades que encontrar pelo "caminho". Promover a aprendizagem de seus alunos a qualquer custo. Transformar a sala de aula em um ambiente alegre e divertido, que conjugue ciência e afeto. Estas são práticas que demandam alguns atributos dos/as professores/as: coragem, empreendimento, perseverança, amor. Essas características desejáveis e demandadas dos/as docentes farão deles/as outras pessoas, pessoas comprometidas, engajadas, capazes, transformadoras. São essas mentalidades que precisam ser governadas e que o discurso da mídia educativa tem de produzir. (X-2002, p. 11).

E, se através de técnicas como a “auto-atualização, o auto-esclarecimento, a auto-motivação e a auto-correção” (Idem, p. 13), conseguem isso, ou seja, “’governam a alma’ dos/as professores/as, administram sua liberdade e fazem com que se tornem professores/as controlados/as” (Idem, Ibidem) é porque, como o próprio texto reconhece “esta é uma forma de poder que é exercida em sua dimensão técnica para subjetivar, para construir sujeitos docentes com determinados atributos e que tenham uma ação compatível com as metas educacionais do currículo da mídia educativa”. (Idem, Ibidem). É isso que esse currículo *quer*, é isso que esse currículo *faz*, é essa a produtividade desse currículo enxergada e perscrutada através do manejo metodológico da teoria foucaultiana sob as inspirações da perspectiva pós-estruturalista.

Entretanto, a assunção dessa produtividade levaria ao reconhecimento e a aceitação dos pressupostos impositivos desse currículo e da política educacional que o subsidia que, com certeza, é uma postura não desejada pelos textos aqui analisados. Também, há que se perscrutar sobre a positividade de tais práticas sugeridas por esse currículo. Somente a título de raciocínio, se não se quer essas práticas por conta dos imperativos políticos e éticos que lhe são inerentes e que contribuem para *governar a alma dos docentes*, então o que se desejaria para preencher o imediato vazio que se faz a partir da exclusão de tais práticas e de tal racionalidade? Desejar-se-ia os contrários imediatos das adjetivações usadas para caracterizar a prática do professor e o discurso curricular midiático em foco?

Ou seja, aproveitando parte da construção discursiva da citação destacada anteriormente, desejar-se-ia *não* ensinar bem por conta de todos os problemas existentes na escola brasileira? *Não* estudar e *não* aprender com os programas televisivos, *nem* com os diferentes programas oriundos das Políticas Públicas destinadas à educação e *não* mudar seu modo de praticar o ensino? *Não* buscar a promoção de um ensino que conjugue ciência e afeto? E, *não* desenvolver ou *não* alimentar alguns tributos aos/as professores/as como coragem, empreendimento, perseverança e amor?

Como vemos, essa inversão, ou melhor, essa negação dos pressupostos apresentados pelo currículo midiático estudado pelo texto, serve apenas para introduzir uma discussão desconstrutiva, abrir uma fenda de desconfiança, porém,

não dá conta da análise dos discursos do texto sobre esse currículo, pois não resolve o problema da negatividade presente nas produtividades dos currículos construídas pelos textos pós-estruturalistas-foucaultianos. Isso porque a análise sobre a ausência dessa positividade não supõe uma simples inversão. Não se trata da dialética dos contrários, nem tampouco de uma ideologia, ou seja, os construtos objetivados pelos currículos investigados pelos textos, seja o governo das almas, a subjetivação do infantil e do professor, sejam as técnicas de dominação, seja a construção de verdades nas práticas de significação, dentre outros, o que está em jogo é o poder de tais currículos e(m) sua exeqüibilidade que termina por materializar produtividades específicas tomadas como verdade por seus propositores e executadas dentro de uma rede belicosa de poderes.

Não há uma subjetividade facilmente condicionada por uma única prática discursiva e não há nada por trás desses discursos, algo como uma suposta ideologia que inculque ou induza os sujeitos a pensarem desta e não de outra forma. Os currículos analisados são práticas discursivas e não-discursivas que potencializam o agenciamento de técnicas e dispositivos que realmente instituem/criam/materializam/executam as suas verdades que são, por sua vez, contingenciadas pela especificidade histórica que vivemos e pelo jogo de poder instalados nas instituições e que, por isso mesmo, são produtividades possíveis e assumidas como verdade pelos diferentes indivíduos que as vivenciam. São, enfim, as discursividades possíveis no momento.

Discursividades essas que podem não ser verdadeiras para nós que nos situamos numa outra perspectiva, mas que são tomadas por esses indivíduos como prenhes de positividade porque têm efeitos imediatos ou ao longo do tempo em suas práticas educativas, ou seja, apresentam as suas *condições de possibilidade*, como diria Foucault. Podem não ser a única verdade, mas podem ser condizentes com as suas necessidades. Os sujeitos são assujeitados mas não são totalmente passivos às técnicas de dominação e às técnicas de cuidado de si que imputam a si mesmos. Não há uma consciência homogênea ou heterogênea que eleve o sujeito a categoria de autonomia absoluta mas, também não existem relações de poder em que só um indivíduo ou um grupo detenha o poder absoluto enquanto outros seriam apenas produtos passivos dessas relações e desse poder. Em síntese,

> [...] Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, *o* poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder [...] o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social **que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo**, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não **é** um objeto, uma coisa, mas **uma relação**. E **esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora**, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. **Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder**, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como **onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social** [...]. (MACHADO, 2004, p. XIV-XV, são meus os grifos em negrito).

A resposta para a ausência de positividade na produtividade dos currículos analisados, assim como a ausência de consideração às técnicas e estratégias de resistência nas relações de poder que se edificam na constituição dos currículos como cenários que são, de disputa e de exercício de poder em meio a tantas lutas, pode estar associada a uma especificidade dos dados empíricos ou dos próprios currículos tomados como objetos de investigação. Como podemos perceber na lista dos textos anexados no final desta Dissertação[61], os mesmos se põem a estudar diferentes elementos dos seguintes currículos ou propostas e discursos curriculares da atualidade: o currículo brasileiro via PCNs; o discurso da informática a partir de uma prática situada; os discursos da televisão sobre a educação, a prática "logo"; a pedagogia da autonomia de Paulo Freire; a prática Etnomatemática; o currículo escolar veiculado pela Revista TV Escola; as turmas de progressão de Porto Alegre; o currículo da mídia educativa; "Diário de um bebê" – um programa de TV; as práticas prisionais; a prática do voluntariado nas escolas e; a metodologia do ensino superior. Excetuando o texto VII-2001 que trata da possibilidade de um currículo a partir das contribuições de Nietsche e Deleuze[62], todos os outros se reportam a currículos ou a dados que se situam dentro de uma *perspectiva crítica de currículo*.

---

[61] Consultar Apêndice I.

[62] Apesar de tratar de um currículo que ainda não existe em sua materialidade institucional específica – a escola, como já aventei anteriormente, o texto se remete todo o tempo, às teorizações tradicionais e, em um dado momento, à teoria crítica.

Os problemas de pesquisa foram construídos a partir de um investimento de problematização foucaultiana e pós-estruturalista sobre esses currículos oportunizando assim, objetivos em torno da “moral” de um currículo oficial; da “emergência” de um determinado “discurso” informático como “acontecimento”; das “produções discursivas” sobre a educação veiculadas por um aparelho da mídia; do “modo de subjetivação” de uma prática situada num determinado programa de computador; da “problematização” sobre a construção de uma subjetividade libertadora; das “tecnologias de governo” de uma prática etnomatemática; da “emergência do pós-estruturalismo e da filosofia da diferença” no currículo; dos “discursos” sobre o currículo escolar de uma certa revista; das “especificidades” de um currículo que se organiza em ciclos e em turmas de progressão; da “fabricação da subjetividade” docente pelo currículo da mídia educativa; da “produção do infantil e da infância” a partir da análise de um programa de TV; da “criação” de um “currículo carcerário”; dos “discursos” do voluntariado no currículo escolar e; das “narrativas” como possibilidade metodológica num determinado nível de ensino.

Os problemas de pesquisa e os seus objetivos podem ter sido oportunizados pelo exercício de problematização operados a partir da perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana, porém, tal exercício foi amparado ou escrutinizado em e a partir de práticas discursivas e não-discursivas que fazem parte da configuração dos currículos críticos. São problematizações que, por mais desconstrucionistas e inovadoras que possam se propor ou parecer, são efetuadas sobre um mesmo enunciado, qual seja, o currículo crítico ou a perspectiva crítica de teorização curricular. Dentre outras características e funções, esse enunciado foi identificado pelas posições de sujeito que se movem dentro da materialidade dos discursos curriculares analisados e que são descritas nos textos, apesar dessas posições serem, via de regra, apresentadas como subservientes e moldadas por esse enunciado. Portanto, além de se evidenciar as posições de sujeito e apesar dos textos realizarem diferentes problematizações para perscrutar seus documentos-objeto, são todas direcionadas para o mesmo enunciado – teórico crítico. Para Foucault:

> [...] uma informação dada pode ser retransmitida com outras palavras, com uma sintaxe simplificada, ou em um código convencionado; se o conteúdo informativo e as possibilidades de

> utilização são as mesmas, podemos dizer que ambos os casos constituem o mesmo enunciado. (2004c, p. 117).

Isso nos remete ao *comentário* como mecanismo interno de exclusão que diminui a intensidade do discurso pós-estruturalista, operado a partir de Foucault, como conhecimento em sua versão de acontecimento e de acaso. São problematizações pós-estruturalistas que, fazem diferentes comentários ou utilizam uma certa variedade de formas lingüísticas ou de *atos de linguagem* para enunciar ou anunciar suas proposições investigativas mas que, remetem ao *mesmo* e a *repetição* pois que apresentam uma identidade, enfim, são teorizações que remetem sempre a processos curriculares reais encarnados sob as orientações de práticas e teorizações críticas.

Com isso, podemos captar também outra regularidade discursiva nesses textos. Trata-se da ênfase na dimensão de descontinuidade em suas narrativas que são, inevitavelmente históricas. Os textos apresentam-se, assumidamente ou anunciadamente, como textos pós-estruturalistas-foucaultianos e, quase nunca referem as contribuições das pesquisas e dos currículos que se situam na perspectiva crítica. O tom é sempre de superação e de ruptura com esta perspectiva.

> Para começar, **uma teoria curricular nietzschiana só poderia, é claro, ser uma teoria perspectivista**. Na visão tradicional, seja ela metafísica ou positivista, o currículo é a experiência do encontro com um corpo de conhecimento fixo e imutável. [...]. O conhecimento é, aqui, representação ou reflexo: re-apresentação sob uma outra forma, de algo que o precede – lógica e juridicamente. **Essa concepção representacionista do currículo e do conhecimento tem sua versão crítica**: na visão marxista, por exemplo, inspirada pelo conceito de ideologia, o currículo e conhecimento existentes só não *correspondem* à verdade porque estão indevidamente distorcidos pelos interesses da classe dominante. (VII-2001, p. 11, são meus os grifos em negrito).

Os textos não consideram que, a continuidade não é excluída da perspectiva histórica da teoria foucaultiana. E que o movimento do pós-estruturalismo não é uma ruptura absoluta em relação ao estruturalismo, assim como a teoria pós-crítica, de modo geral, não se desconecta totalmente da teoria crítica no âmbito do currículo, pois algumas discussões de gênero, raça e etnia, por exemplo, começaram a se insurgir dentro desta teoria.

Finalmente, há que se salientar outro procedimento de interceptação e de constrangimento nos próprios discursos pós-estruturalistas-foucaultianos aqui analisados. Trata-se da exclusão de alguns termos ou palavras que poderiam remetê-los para qualquer função prescritiva de currículo ou de metodologia de pesquisa. Termos como “dever/devem”, “natureza”, “essência”, “estrutura”, “ideologia”, “sistema”, intenção” e “utopia”, são suprimidos, negados ou usados com certa reticência nas discussões.

É evidente que uma abordagem pós-estruturalista tenta romper com análises sistêmicas, estruturalistas, ideológicas, utópicas e/ou essencialistas. Todavia, o simples uso gramatical das palavras e termos supracitados não remete de imediato a esses tipos de análises. É possível reinventar usos e significados para os mesmos, bem ao gosto das discussões “pós” que se propõem como campo de liberdade para a imaginação, a criação, a invenção, a ironia e o pastiche.

De fato, como sugere Corazza (2001 e 2002c), a construção de pesquisas sob as perspectivas pós-críticas convive com as dificuldades em torno da ausência de recursos descritivos ou lingüísticos que auxiliem o pesquisador na descrição de seus objetos e dos mecanismos ou dispositivos criados a partir dessas perspectivas. Por isso é que esse tipo de pesquisa impõe o uso da criatividade e se configura como uma “invenção”, haja vista que o pesquisador precisa articular novas formas de discursividade, aprender a dizer de outro modo o que dizíamos de maneiras tão idênticas.

Quando algum texto ousa utilizar algum termo que o remeta para uma “recaída” à perspectiva crítica ou para uma função prescritiva no discurso, isto é feito de modo tímido e cauteloso, como por exemplo, através da “fala” de outros autores ou, em um caso específico, ao remeter a utopia a Foucault, não identifica claramente onde este autor faz as considerações sobre as possibilidades de uma utopia na educação. Vejamos essas estratégias discursivas na seqüência, ou seja, primeiro o recurso a outros autores para usar termos “comprometedores” e, posteriormente, a utilização do termo utopia supostamente usado por Foucault :

> [...] a produção discursiva em torno da inserção de um novo artefato cultural – o computador – na escola contemporânea leva-me a significá-lo como um novo dispositivo capaz de determinar e/ou

> modificar a experiência que crianças e docentes têm de si mesmos/as, produzindo um determinado tipo de subjetividade afinado com os preceitos neoliberais. *Calligares* [...] *propõe* a problematização de algumas idéias sobre a informática que parecem ter sido naturalizadas. Suas reflexões colocam sob suspeita a certeza de que a informática é naturalmente boa para as crianças [...]. Ao mesmo tempo, *Calligaris identifica* componentes de *natureza* **ideológica** que contribuiriam ao estabelecimento da verdade de que os computadores são, por definição, bons para as crianças [...]. (II-2000, p. 13-14, os grifos em itálico são meus).

> **Segundo Foucault (1999)[63], as utopias são espaços fundamentais embora essencialmente irreais**, haja vista que elas não existem de fato, apenas como uma condição de vida, almejada, que se busca. Por esse motivo elas são fundamentais enquanto projetos de vida, de mundo e de educação, pois impulsionam que se continue criando espaços de resistências para realizar as *microrevoluções cotidianas*, que possibilitam reinventar algumas relações de poder/saber produzidas como mecanismos de *regulação e normalização*. (IX-2001, p. 8, são meus os grifos em negrito).

Talvez a estratégia usada por este último texto para suscitar a importância dos movimentos de resistência não seja muito criteriosa[64], no entanto, não deixa de ser coerente, haja vista que tal texto, ao abordar a questão da resistência – embora não de forma efetivada nas relações de poder que analisa mas - como possibilidade futura de "microrevoluções cotidianas" se configura como uma das poucas exceções entre os quatorze textos analisados.

O fato é que o constrangimento interno quanto ao uso dos termos e palavras supracitadas, ao invés de dotar os textos de ousadia e criatividade, remete-os novamente para o *mesmo* porque forma uma outra identidade e, contribui para a sua *paralisia teórico-prática* diante dos problemas e dificuldades vislumbrados em suas próprias análises. O receio da incoerência em relação à teoria pós-estruturalista-foucaultiana faz com que haja uma assimilação ou identificação de tais palavras e termos com a assertiva da prescrição. Por conta disso, os textos parecem confundir prescrição com proposição. Após a leitura de todos os textos, ou seja, a impressão geral que se obtém após a leitura, nos faz sentir que há uma interrupção ou uma

---

[63] Não é possível identificar a obra que o texto indica, pois nas referências bibliográficas aparecem cinco referências com o ano de 1999, ou seja, 1999a à 1999e.

[64] No sentido de que até onde pude conhecer Foucault não encontrei nenhuma passagem sobre a assunção do conceito de utopia por esse autor, o que não quer dizer que não exista. Além disso, a utopia sempre é remetida para a possibilidade de uma realidade futura e não para a materialidade dos discursos em seu caráter presente. Ou seja, o texto aponta um ranço de resistência numa situação imaginária e não no jogo de poder no qual os discursos analisados estão inseridos em sua materialidade presentificada, historicizada, transitória e fugaz.

barreira, ou ainda, um forte limite. É como se a partir do término da problematização nada mais fosse possível. Nesse sentido, a discursividade pós-estruturalista-foucaultiana perde parte de sua intensidade agressiva, desestabilizadora, surpreendente e revolucionária. É como se o corpo estivesse imobilizado quase por completo e, apenas com as funções cerebrais e visuais acionadas, contemplássemos o caos e as determinações infalíveis e insuperáveis dos discursos e dos micro poderes.

Não se trata de fazer apologia aos discursos que, assentados na superioridade intelectual da autoria, prescrevem em detalhes e em tom absoluto, as soluções para as mazelas da educação. Nem tampouco de descartar ou invalidar as perspectivas pós-críticas, de modo geral e a pós-estruturalista-foucaultiana, em particular. Trata-se de captar e fazer fluir um *movimento*, qualquer que seja, contanto que ensaiemos nossa saída da imobilidade. Mais que compreender e de vislumbrar por outros mecanismos de problematização os discursos e as relações de poder que nos trouxeram até aqui, é preciso fazer jus à especificidade do currículo e da educação como campo de ação. Como bem nos lembrou Foucault (2004b, p. 223) "a burguesia", se é que a mesma ainda existe sob esta sentença, "não é estúpida", tanto que já acionou seus poderes midiáticos, por exemplo, para dizer seus discursos verdadeiros sobre esse campo que, por sinal, *sempre* aparecem relacionados com a mobilidade e com a *ação*. E, se ainda há e é importante algum comprometimento político-ético do intelectual, precisamos reinventar nossa permanência nesse campo. Para tanto, a perspectiva pós-estruturalista inspirada num intelectual que não se deixou imobilizar, apresenta-se como uma das estratégias decisivas.

O comprometimento político do intelectual com as causas sociais não tem um sentido redentor, ou seja, o intelectual na pessoa do pesquisador orientado pela perspectiva pós-crítica e especificamente pela teoria foucaultiana não é aquele que pensa pelos pobres e/ou oprimidos, nem tampouco é visto como aquele que irá resolver os problemas da sociedade ou que guiará os menos favorecidos. Para Foucault, as massas detêm um saber que diz respeito às suas necessidades e anseios, no entanto, há um impedimento desse saber que opera não apenas por meio das "instâncias superiores da censura" (2004b, p. 71) mas também através de

um sistema de poder que coíbe o discurso das massas. Esse sistema penetra e invade sutilmente toda a trama social, inclusive imbrica o trabalho do intelectual. Nas palavras desse autor:

> [...] Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso. (FOUCAULT, Idem, Ibidem).

A perspectiva na qual os autores dos textos em análise se situam não impede ou não proíbe uma postura comprometida por parte daqueles que se dedicam ao trabalho intelectual. Muito ao contrário, é imprescindível algum compromisso, pois não há como se abster dos problemas de toda ordem que a sociedade produz e, ao mesmo tempo, repugna. O que não se deseja, é um único modelo de compromisso ou uma postura que coloque em supremacia o saber intelectual em detrimento dos saberes construídos e dominados pelas próprias pessoas que vivenciam os problemas dos quis desejam se livrar. O intelectual não é a voz dos oprimidos, não é a voz da verdade é tão somente, uma voz possível.

Como coisa terrena e histórica, a verdade não tem fim. Enunciá-la é uma tarefa que muda e varia de sentido e de consistência de acordo com os contextos sociais, geográficos e temporais e que pertence a todos que vivem em sociedade. O intelectual, por sua vez, pode enunciar também o seu "discurso verdadeiro", que o será de fato, se amparado em suas práticas e na materialidade de sua realidade. Mesmo que de forma tímida, um dos textos, parece reconhecer a importância do exercício desse poder.

> Assim, o/a intelectual enquanto comprometido/a e ligado/a aos dispositivos de verdade das sociedades, pode sentir-se convidado/a a buscar novas formas do 'dizer verdadeiro' para experimentar uma relação com a verdade de prática da liberdade. (I-2000, p. 10).

A teoria pós-estruturalista-foucaultiana é apresentada por seus propositores como prenhe de possibilidades tanto para o currículo quanto para a educação, como demonstrado ao longo desta Dissertação. Vislumbrei nos quatorze textos, várias dessas possibilidades, que se fizeram presentes em sua maioria e/ou em textos que

se dissiparam dos demais. Assim, pude captar as desconstruções que todos efetuaram sobre seus currículos-objeto; a produtividade dos discursos-objeto analisados; vários instrumentos afiados de poder que constituem as subjetividades; algumas ousadias em não seguir a risca a teoria foucaultiana; lances perfeitos de descontinuidade; a recusa a uma perspectiva teleológica na/para a educação e o não descrédito ou a reafirmação da dimensão ética do intelectual, nas posturas de um intelectual "específico", como disse Foucault. Continuo vislumbrando um potencial de crítica e desconstrução enérgico na teoria pós-estruturalista-foucaultiana, porém, no limite dos textos supracitados - e nestes, a presença/ênfase em um só ritmo, se me perguntassem se essa teoria *dança*, eu seria tentada a dizer que, *ainda não*.

4. O TERRENO BELICOSO DOS TEXTOS "PÓS": DISCURSO E PODER NOS CURRÍCULOS E PESQUISAS PÓS-ESTRUTURALISTAS-FOUCAULTIANAS

> *[...] deve-se conceber o discurso como uma série de seguimentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. Mas precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. [...]. (FOUCAULT, 2005, p. 95-96).*

Rumo à captura do jogo complexo dos discursos que disputam o poder no cenário da teorização curricular que se faz hoje nas instituições de fomento à pesquisa e, de modo particular, no contexto dos textos selecionados e analisados, finalizarei este capítulo, com a tecitura dos elementos apresentados anteriormente e

que se sobressaíram na análise, com as relações entre poder e saber no currículo e na pesquisa tomados como acontecimentos, ou seja, como “invenções”.

Os quatorze textos analisados apresentam desconstruções pertinentes para o momento que vivenciamos. Conseguem desmoronar os discursos dos currículos ou dos elementos curriculares que tomam como objeto para suas investigações. Também de forma desconstrutiva, apontam os vários efeitos de poder contidos nesses discursos, uma vez que estes são tomados como materialidades históricas que formam/instituem as coisas que tratam. Desta feita, os discursos, ou as propostas/práticas pedagógicas e/ou curriculares pesquisadas - a partir de textos, teorias, programas televisivos, revistas, programas de computador, instituições, dentre outros - são analisados em sua produtividade, ou seja, produzem uma série de acontecimentos e criações, como o governo dos sujeitos.

A partir das coordenadas da teoria pós-estruturalista e inspirados nos movimentos da arqueologia, da genealogia e/ou da ética foucaultianos, os textos exercitam, de forma expressiva, problematizações em torno de currículos-objeto reais delimitando assim, seus problemas e objetivos de pesquisa. Todos os textos remetem suas problematizações e operam suas desconstruções em torno de um mesmo enunciado que é a teoria crítica de educação e de currículo. Sem desconsiderar que tais textos tratam de currículos-objeto específicos e que são usados esforços variados nos atos de linguagem para efetivar a problematização na construção do problema de pesquisa, reafirmo que, todos tratam de currículos que se processam dentro de uma perspectiva teórico-crítica.

Esse enunciado crítico foi identificado em virtude de se fazer proeminente as posições de sujeito nos currículos que foram foco investigativo desses textos e por todos os efeitos que esses currículos - tomados como discursos com poderes particulares que atuam sobre as coisas e as pessoas – produziram ou produzem. Dessa forma, os textos apresentam uma identidade. Em uma síntese de Tese de Doutorado que também se inspira na perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana, é possível identificar a subjetividade desejada por esses currículos-discursos-críticos de acordo com a leitura que os textos fazem dos mesmos, isto é,

> Uma subjetividade que é produto de um regime do eu humanista e da secularização da disciplina espiritual cristã. A tecnologia pedagógica crítica, ou os métodos didáticos críticos, propõem um trabalho ético a alunos/as e docentes e/ou intelectuais educacionais críticos/as, conclamando-os/as a tornarem-se sujeitos da transformação de si e do mundo, pela posse dos saberes escolares, da ciência, pelo exercício da auto-reflexão e do exame de si. (GARCIA, 2000, s/n)[65].

Em todos os quatorze textos analisados é dessa forma que os discursos curriculares agem sobre a subjetividade dos indivíduos. Ou melhor, é assim que os textos extraem a produtividade dos discursos-curriculares analisados. Esta é a via de mão única dos efeitos de poder dos discursos-curriculares analisados por esses textos[66].

Em geral, em se tratando da especificidade dos docentes e intelectuais, os textos apontam, através dos currículos-discurso analisados, posições de sujeito bastante delimitadas, semelhantes às da pedagogia crítica defendidas pela Tese supracitada:

> As pedagogias críticas exortam os/as docentes e intelectuais educacionais críticos/as a se constituírem enquanto sujeitos de princípios e de condutas exemplares, guardiães da verdade e guias da consciência esclarecida e engajada. A pedagogia implementada para produzir esses sujeitos está centrada na investigação de relatos autobiográficos que possibilitam a correção e a autocorreção da própria experiência, e na investigação de práticas pedagógicas exemplares que servem como modelos de abnegação e compromisso, apesar das circunstâncias desfavoráveis. Institui-se assim uma ética de autonegação e renúncia para os/as docentes e intelectuais educacionais críticos/as em nome de sua tarefa humanizadora e emancipadora. (Idem, Ibidem).

Conseguimos ver nos textos a produtividade dos currículos-discurso – críticos -, ou seja, os textos demonstram o que esses discursos efetivamente fazem, como constroem subjetividades, quais são essas subjetividades, isto é, que subjetividades são desejadas por esses currículos investigados, quais as posições de sujeito ocupadas pelas pessoas que desenvolvem esses currículos-discurso, como o poder age nas práticas discursivas e não-discursivas que são situadas e, tudo isso, no contexto da teorização crítica, embora nunca digam explicitamente.

---

[65] Trata-se do resumo da Tese de Doutorado de Maria Manoela Alves Garcia, cujo título é: “A Função Pastoral-disciplinar das Pedagogias Críticas”, inserida na Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação, orientada por Tomaz Tadeu da Silva e defendida em agosto de 2000.

[66] Excetuando o texto V-2000 e o XI-2003.

Olhando por essa perspectiva, não é de estranhar que a maioria dos textos apresente a produtividade dos currículos ou dos elementos curriculares analisados de forma, não diria negativa, mas carente de positividade. Positividade, aliás, jamais negada por Foucault na análise do poder ou das relações de poder, visto que este é relacional, produtivo e não se espraia sem as suas correlatas resistências nas práticas discursivas.

É possível que recaia sobre este trabalho, interrogações acerca da demonstração empírica desse aspecto, ou seja, sobre a ausência de positividade quanto à produtividade extraída dos currículos ou dos elementos curriculares analisados pelos quatorze textos. Isto é compreensível e, ao mesmo tempo, um problema de difícil solução pois, como apresentar um elemento que se marca ou foi percebido por sua ausência? Em outras palavras, a ausência se faz ou se detecta pela sutil negatividade sobre a produtividade dos currículos-objeto que se materializa nos enunciados dos discursos dos próprios textos.

A perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana se tolhe ou se furta ao poder de dizer o que seria diferente dos processos analisados, em outros termos, nega-se a apresentar alternativas para os problemas analisados, uma vez que não faz parte de sua perspectiva apresentar possíveis soluções ou tentar resolver os problemas que não são seus, mas dos próprios indivíduos que os vivenciam. Desta feita, a negatividade da produtividade dos currículos-objeto dos textos pode ser capturada, ou melhor, demonstrada num breve lapso encontrado em um dos textos:

> Esse currículo da televisão que fala em afeto, escola legal, alegre e divertida me parece especialmente complicado porque **ao invés de abordar os problemas sociais que multiplicam-se neste tempo em que vivemos, quando agravam-se as desigualdades sociais, persistem a pobreza e a miséria, aumenta o desemprego, degrada-se o meio ambiente, acentuam-se os problemas demográficos, reacendem-se preconceitos,** a televisão propõe "amizade", "afeto", "emoção" e "trabalho gratuito", como soluções para os problemas educacionais, sem que se discutam esses problemas, as exclusões, as diferenças e as desigualdades existentes. (III-2000, p. 12, grifos meus).

Vê-se, portanto, que o texto aponta aspectos talvez mais relevantes para a operacionalização do currículo midiático em contraposição àqueles praticados por esse currículo. O texto tece, em toda a sua extensão, a produtividade desse

currículo que, como já foi referido produz, dentre outros, “o amigo da escola”, o trabalho pedagógico que apela para a “emoção”, o “afeto” e a “amizade”. A ênfase se dá a todo o momento, numa produtividade desprovida de positividade e carente de qualquer estratégia de resistência por parte de quem movimenta esse currículo ou por quem é atingido pelo mesmo. Com a palavra, o texto em questão que, nesse aspecto, representa a tônica enunciativa da maioria dos textos.

> Já sabemos que **ocultando** ou **silenciando** as diferenças e desigualdades sociais e culturais só estaremos contribuindo para acirrar as injustiças existentes. Embora essa alegria, e harmonia aparentem inocência e desinteresse, estas podem ser as formas pedagógicas pelas quais o projeto da mídia busca conquistar o apoio popular, as estratégias utilizadas para **controlar** e **governar** as pessoas, de tal modo que passemos a operar com sua lógica. Afinal, já sabemos que o discurso é “uma prática que sistematicamente forma os objetos de que fala” (Foucault, 1995, p. 50)[67]. (III-2000, p. 12, grifos meus).

É isso que faz o currículo midiático: oculta e silencia as diferenças e as desigualdades, controla e governa as pessoas através de estratégias pautadas no afeto e na harmonia. Que positividade há nesta produtividade? Que estratégias de resistência são utilizadas pelos indivíduos em oposição a esse currículo? De fato, como bem citado pelo texto em destaque, para Foucault, o discurso *forma os objetos de que fala* mas, devo acrescentar, não tão passivamente.

Também tomando como objeto de estudo a mídia, mais especificamente, o currículo da Revista TV Escola, o fragmento do texto abaixo, narra tal currículo com a sua devida produção e, mais uma vez, desprovida de positividade e de estratégias de resistência:

> A mídia, ao captar **as imagens dos alunos mobilizando-se contra o lixão**, apresenta aquela imagem como uma grande novidade, uma descoberta. É como se a experiência tivesse ocorrido pela primeira vez. É como se a mídia tivesse captado algo que ninguém mais fosse capaz de captar. É como se antes dela tal experiência fosse inimaginável. Parece que essa estratégia de “apresentar o comum com ares de novidades” é uma estratégia geral da mídia[68]. Ela utiliza diferentes mecanismos de autolegitimação que a autorizam diante de

[67] A obra referida é “A arqueologia do saber”.

[68] Nesse momento, o texto abre uma nota de rodapé para mencionar que Fischer em sua Tese de Doutorado intitulada “Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade” (UFRGS-1996), já havia notado essa estratégia de apresentar o corriqueiro como novidade, assim: “Rosa Fischer (1996), em pesquisa que investigou a construção de um discurso sobre adolescência, pela mídia brasileira, observou estratégia semelhante”. (VIII-2001, p. 10).

> seus/suas iterlocutores/as na validação de seus discursos. Tal estratégia é eficientemente utilizada pela revista TV Escola tanto para propor um currículo como para apresentar as professoras que possuem práticas a serem **imitadas** pelas demais. Na realidade, ela propõe um modo de trabalhar já bastante conhecido, dando-lhe aspectos de novidade e modernidade (VIII-2001, p. 10, grifos meus).

Mais uma vez, vemos aqui a desconsideração do currículo analisado, ou a não consideração dos trabalhos de professores e de alunos e de seus efeitos na formação dos estudantes e no modo de vida da comunidade. Em outras palavras, há uma produtividade, mas uma produtividade que, *a priori* e *a posteriori,* não aparece como possuidora de algum valor ou de significância; a ênfase recai sobre o poder mimético proposto pelo currículo analisado pelo texto, poder este que, em seu discurso, aparece – segundo a leitura realizada pelo texto supracitado – desprovido de qualquer resistência, uma vez que os professores e os alunos são sutilmente e indefesamente seduzidos.

São essas estratégias de resistência que são excluídas da análise dos discursos e das relações de poder no manejo com os currículos-objeto. Em outras palavras, a ausência das lutas e das resistências na análise que esses textos processam, faz com que a mesma apresente uma produtividade não positiva para os discursos e o poder dos currículos ou dos elementos curriculares investigados. Em contrapartida, a produtividade do poder em Foucault, não é assentada na dimensão negativa. Como nos lembra Machado (2004, p. XV-XVI):

> [...] o que a consideração dos micro-poderes mostra, em todo caso, é que o aspecto negativo do poder – sua força destrutiva – não é tudo e talvez não seja o mais fundamental, ou que, ao menos, **é preciso refletir sobre seu lado positivo**, isto é produtivo, transformador: "É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele 'exclui', ele 'reprime' [...] De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e **rituais de verdade**". **O poder produz uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade**. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. (Grifos meus).

Será que o poder, que se exerce sob as várias facetas da teoria crítica, não tem nenhuma dimensão transformadora ou positiva? Ou seja, será que o poder que se processa nos currículos-objeto se exerce somente conformando as subjetividades às suas prévias deliberações? Será que, em meio a toda a trama social e política de imposição/convencimento/organização/implementação de tais currículos-objeto, não

há nenhuma brecha de revolta, nenhuma postura desafiante, nenhuma transgressão, nenhuma posição de sujeito que não se deixou sujeitar totalmente? Será que não há nenhuma vontade de liberdade dos indivíduos que vivenciam tais currículos-discurso? Será, talvez por fim, que não existem discursos com perspectivas diferenciadas disputando os poderes nessas instituições que criam e movimentam tais currículos-objeto? Ou seja, não há contra-poder, contra-discurso e resistências?

Mas, não é só isso, ou seja, os textos não apresentam a produtividade carente de positividade sobre os currículos ou os elementos curriculares analisados somente, ou simplesmente, por conta da ausência das estratégias de (co)relação de forças em suas análises sobre o discurso e o poder, como se tais estratégias de resistência não existissem efetivamente nos currículos-objeto. Mas que o próprio poder, em parte, os assenhoreou. É um tanto difícil desdobrar isso, uma vez que não se trata de ler nas "entrelinhas" da escrita dos textos, nem de medir o que é causa ou efeito, haja vista que o efeito proposto por Foucault é de outra ordem. É que os textos não enxergam tais estratégias de resistência porque estas se apresentam sob uma configuração crítica. Talvez, a partir dos discursos dos textos - e talvez mesmo, pois se trata apenas de uma desconfiança – o único canal de resistência contra o poder dos currículos de base crítica, seja a própria perspectiva pós-estruturalista, neste caso, de inspiração foucaultiana.

Venho insistindo nisto no decorrer deste trabalho: as perspectivas "pós", como todo saber, não estão isentas de poder e vontade de verdade. Em outras palavras, o que observamos nos textos é o jogo de poder entre a teoria pós-estruturalista-foucaultiana e as teorias críticas. Jogo no qual estas assumem uma dupla posição na análise efetuada pelos textos: ao mesmo tempo em que aparecem como potenciadoras de discursos e poderes que atuam sobre os indivíduos e as instituições e, desta feita, têm suas produtividades enfatizadas; na trama teórico-política tecida pelos textos, plasmam-se sob uma postura passiva à medida que, são lidas/reescritas pela teoria pós-estruturalista-foucaultiana e, nesta posição, têm suas produtividades isentadas de qualquer positividade.

Embora os textos captem e insistam nas posições de sujeito tomadas e desejadas pelos discursos-objeto, não dizem quais as posições desejáveis ou

possíveis pela teoria pós-estruturalista-foucaultiana. Se todo currículo *quer* alguma coisa ou alguma subjetividade, poderíamos perguntar: O que quer um currículo que se tece a partir da problematização e desconstrução efetuada sobre currículos marcadamente teórico-críticos?

De qualquer forma, a ausência de explicitação desse "querer" já era esperada por conta da não previsão e não idealização das posições de sujeito, ou melhor, por tal teoria não se centrar num sujeito específico e único. Como não acenam com proposições em torno das subjetividades e das posições de sujeito descentradas, multifacetadas e não conseguem criar discursos que possam ir além das desconstruções efetivadas e, finalmente, por se voltarem sempre para as construções críticas de currículo, a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana não tem como objetos de investigação elementos curriculares pós-modernos, pós-estruturais ou pós-críticos. Seu objeto é sempre, a perspectiva teórico-crítica de currículo e de educação.

Demonstrei que os currículos-objeto são de matizes críticas como por exemplo, as temáticas circunscritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a prática logo e a prática Etnomatemática que são oriundas, dentre outros, dos empreendimentos das teorias psicológicas e dos investimentos do construtivismo[69]. Demonstrei também que essa teoria crítica apresenta-se nos textos como um mesmo enunciado formando uma identidade. A identificação da teoria crítica nos textos foi possível a partir da contribuição de Foucault quando trata dos conceitos de enunciado e de comentário[70] e, com o auxílio de pesquisas pós-estruturalistas que desconstroem essa teoria[71]. Em termos empíricos, vejamos como alguns textos situam seus currículos-objeto.

> Neste trabalho, analiso os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental [PCNs], referentes às quatro primeiras séries deste nível de ensino, mais especificamente, os três volumes que tratam do tema da transversalidade dos conteúdos [...]. (I-2000, p. 1).
>
> Este artigo conecta-se com minha pesquisa – *Máquinas e Mentes em Conjunção Produtiva* – que trata da constituição do discurso da

[69] Sobre os currículos-objeto ou os elementos curriculares analisados pelos quatorze textos, conferir o destaque que dou aos mesmos nas páginas 137 e 138.
[70] Cf. páginas 138 e 139 desta Dissertação.
[71] Pesquisas essas como a de Garcia (2000). Sobre esta discussão, rever as páginas 145 a 147 desta Dissertação.

> informática educativa em Novo Hamburgo. O campo de estudo consiste nos discursos que foram instituídos e consolidaram-se no projeto de informática (sic) educativa daquele município. Este projeto iniciou em 1985 através da implantação do Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática – CEPIC, projeto da Secretaria Municipal de Educação daquele município, e é considerado pioneiro na América latina no que se refere a inserção do computador na escola pública. (II-2000, p. 1).
>
> Neste ensaio, a partir de uma aproximação com os Estudos Culturais e uma perspectiva pós-estruturalista foucaultiana, descrevo e analiso alguns documentos publicados na mídia impressa local – *Jornal NH*, recolhidos na sua editoria de informática – no período compreendido entre abril de 1984 e junho de 1985, quando da fundação do CEPIC. Fico, pois, circunscrito à emergência do discurso da informática educativa de Novo Hamburgo [...]. (Idem, p. 2).
>
> Este trabalho trata das produções discursivas da televisão sobre a educação e o currículo. A partir da análise de comerciais e programas sobre a educação veiculados pelo Canal Futura – canal televisivo que se autodenomina de "o canal do conhecimento", criado pelo setor privado de telecomunicações e que envolve um conjunto de empresários brasileiros e estrangeiros -, este trabalho expõe as formas de controle operadas, as técnicas adotadas para divulgar as idéias e as vozes autorizadas a falar nesse meio. Nessa operação, este estudo mostrará como o currículo e a escola têm sido pensados, falados e produzidos pela mídia, especialmente pela televisão, no Brasil, neste final de século. (III-2000, p. 1).
>
> Interessada em estudar um determinado processo de formação subjetiva, busquei examinar as propostas desenvolvidas por Seymour Papert em seu livro, escrito em 1980, *Logo: Computadores e educação.* Neste estudo, meu propósito foi analisar uma prática curricular que se difundiu em grande parte do campo educacional – com a intenção de servir como orientadora e facilitadora de aprendizagens -, produzindo, formando e constituindo os infantis, nesse caso, os infantis "logogizados". (IV-2000, p. 1).
>
> *A busca de uma nova erótica* analisa um outro texto, um "currículo de formação docente". Tal texto chama-se *pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997) e foi escrito pelo educador brasileiro Paulo Freire no ano que antecedeu sua morte. O objetivo da análise é pensar estes escritos de Freire a partir de outra lógica, apontando para direções distintas daquelas lançadas em tal "pedagogia". Com esse movimento, questiona-se uma das formas através das quais uma determinada subjetividade se constitui; mais especificamente, questiona-se aquilo que hoje conhecemos enquanto "educador/a libertador/a" (V-2000, p. 1).

Recapitulando, o primeiro texto extrai ou constrói seu problema de pesquisa a partir dos PCNs; o segundo, do discurso da informática educativa de Novo Hamburgo focando documentos de um jornal local no período de 1984 a 1985; o

terceiro, da educação e do currículo processados no Canal Futura que, como sabemos, orienta-se sobremaneira nos PCNs e é apoiado pelo MEC; o quarto, da prática logo situada em uma obra de 1980 e; o quinto, da obra de Paulo Freire que propõe a formação de um educador libertador no bojo de sua prática educativo-progressiva. Não é difícil perceber que esses elementos curriculares baseiam-se em alguns princípios como a autonomia, a cidadania, a democratização a partir do respeito ao outro, o progresso da sociedade a partir da educação, o escamoteamento do conflito e a consolidação da harmonia e do consenso, a progressão da aprendizagem de acordo com as etapas e estágios do desenvolvimento humano propostos pelas teorias da psicologia, dentre outros. Todos esses princípios são, portanto, situados na perspectiva teórico-crítica de educação e de currículo.

A partir da identificação da base crítica na qual os problemas de pesquisa dos quatorze textos são erigidos, é lícito afirmar que, o currículo "pós" – pós-estruturalista, pós-moderno, pós-crítico – não existe; nem como objeto de estudo dos textos analisados nem como prática institucional efetiva. É uma invenção circunscrita à crítica ou à problematização da pesquisa pós-estruturalista - no caso dos textos analisados, foucaultiana.

Desta feita, quando os discursos vêem o currículo como acontecimento - tomando esta noção de empréstimo das contribuições sobretudo de Nietzsche e Foucault - pois que contingencial e como criação operada através da violência que exercemos sobre as coisas e não como algo natural, estão a falar de todos os currículos como conhecimento, mais especificamente, estão se referindo a currículos reais que portanto, são currículos que se movem sob a perspectiva crítica, haja vista que, um currículo pós-crítico ainda não existe, ou seja, ainda não cravou no cotidiano institucional de educação todos os desdobramentos teórico-práticos que este cotidiano exige. E, ainda, por conta de seu caráter propedêutico na teorização curricular, não podemos dizer que alguém ou alguma instituição; escolar, universitária, midiática teria elementos suficientes para levá-lo a efeito, ou seja, construir, propor e movimentar um currículo "pós".

Neste sentido, a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana – nesta Dissertação, sempre circunscrita ao universo dos quatorze textos analisados -, por

sua quase total exclusão do princípio de continuidade, por seu receio a qualquer teor teleológico ou prescritivo e a demasiada prudência no sentido de não recair em incoerência em relação às teorias que a subsidiam, perdem parte da intensidade de seu aparecimento e, depois de materializada sua produtividade quanto a processos contundentes de problematização, quase sempre, caem numa paralisia teórico-prática, desfavorecendo, assim, a possibilidade de criação de um currículo "pós". A perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana ainda não impacta o momento atual de teorização curricular porque parte, desenvolve-se e mantém-se em sua própria produtividade que é a problematização.

Não estou minimizando tal produtividade, de fato, foi difícil chegarmos até aqui e, a *problematização* ainda não é uma atividade que se possa dizer presente como competência de todos que lidam com a educação. Nesse sentido, o exercício de problematização não é algo menor, pois que mexe e desestrutura àqueles que se desafiam a concretizá-la e, com isso, pode contribuir para a operacionalização de formas diversificadas de ver/fazer educação e currículo. Todavia, se não vier a provocar efeitos e nem se transubstanciar em coisa diferente do ponto de partida tomado como foco, então, sua intensidade enquanto *acontecimento*, acaso e invenção podem se perder nos próprios interstícios de sua discursividade e, desta forma, já não se poderia falar em produtividade.

Para manter tal intensidade é preciso atentar para o manejo com os conceitos de acontecimento e de problematização, pois que, nem tudo pode ser tomado como acontecimento, haja vista que nem todo saber apresenta intensidade em suas produções, justamente por não provocar efeitos contundentes e não conseguir uma amplitude em termos cronológicos. Todos esses cuidados precisam ser considerados, uma vez que não se ignora que o conceito de acontecimento já foi utilizado pela teoria estruturalista[72] e, nesta, era tomado como elemento pertencente ao irracional e ao impensável, distinto da materialidade que deveria constar na análise, ou seja, contrário do que pode ser pensado. A explicação de Foucault a seguir é bastante oportuna.

> O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios

[72] Conferir Foucault (2004b, p. 4).

> que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. Daí a recusa das análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes, e o recurso às análises que se fazem em termos de genealogia das relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas. Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem "sentido", o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. Nem a dialética (como lógica de contradição), nem a semiótica (como estrutura da comunicação) não poderiam dar conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos confrontos [...]. (FOUCAULT, 2004b, p. 5).

Os saberes inscritos na teorização curricular da contemporaneidade, como acontecimentos históricos, também não precisam fazer sentido de imediato, mas precisam apresentar a materialidade das lutas e das estratégias e reconhecer que não estão imunes ao poder, na verdade, que sua própria inscrição (aceitação) nas instituições já é um ato de poder e que potencializa efeitos na política da verdade do campo curricular. Portanto, a isenção de proposições para além de problematizações sobre os diferentes princípios da teoria crítica, sob a alegação de não querer se tornar a única voz curricular, ou não se atrever a propor para não cair em contradição teórica, não minimiza o poder de fogo desses discursos ou desses saberes ou dessas teorizações curriculares. Já está na hora de romper com a associação que se faz entre a prescrição e a proposição, ou melhor, já está na hora de desconstruir tal associação. O fato de haver discursos propositivos não significa que os mesmos serão automaticamente assimilados, ou seja, que não encontrará resistências. Outra associação que se "deve" desconstruir é a que liga a posição de não proposição à isenção de vontade de poder, pois esta existe de fato e isso não porque esteja escrita nas "entrelinhas" dos discursos, mas porque é própria dos discursos, sejam eles quais forem. Nesse sentido, não há porque temer o confronto bélico, não há porque não correr riscos, o conflito é inevitável.

Ao tentar desconstruir a associação entre prescrição e proposição não estou apontando a solução para o aumento da intensidade das discussões curriculares situadas no campo da teorização pós-estruturalista-foucaultiana, nem tampouco ou, a partir disso, propondo uma lógica utilitarista para essa teorização, haja vista que não se deve cobrar de uma pessoa ou de um construto teórico aquilo que os

mesmos não se propõem a oferecer; estou apenas me infiltrando nos discursos, captando seus enunciados e problematizando a sua forma de existência e - de dentro, um tanto quanto aprisionada nessa forma de existir - cavando alguma possibilidade de saída. Isto não quer dizer que seja “a” solução, nem que tenha que haver solução, de repente, pode haver o desejo de permanência nessa forma de existência. Em outras palavras, não estou dizendo como a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana deve se movimentar, estou apenas mostrando como ela se movimenta e problematizando essa forma de existência.

Foucault, do alto de sua recusa em solucionar os problemas da humanidade, não se furtou a arregimentar forças para propor novas formas de ver os objetos históricos, o poder, a sociedade ocidental, os mecanismos disciplinares que conduzem a vontade dos indivíduos, os discursos, a posição de autor, o conhecimento em sua acontecência histórica e as instituições. As propostas foram feitas de modo situado e, a partir dos estágios em que Foucault se encontrava nesse exercício de perscrutar as coisas e as explicações da história. Se são coerentes, se são adaptáveis ao que hoje investigamos, se podem ser consideradas como estruturalistas ou pós-estruturalistas, se têm, enfim, estatuto científico ou de verdade, nós é que diremos. O mérito de Foucault está na coragem de se entregar ao confronto e ao conflito.

Essa postura se efetiva pela problematização que caracteriza principalmente as últimas produções de Foucault. A problematização não se dirige à busca da solução e da troca de soluções aos problemas dos fenômenos investigados. A problematização se mantém na ordem da diferença e da dispersão. De acordo com esse autor e, já problematizando:

> Qual é a resposta à pergunta? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a pergunta. O problema escapa à lógica do terceiro excluído, pois ele é uma multiplicidade dispersa: ele não será resolvido pela clareza de distinção da idéia cartesiana, visto que é uma idéia distinta-obscura; ele desobedece à seriedade do negativo hegeliano, visto que é uma afirmação múltipla; ele não se submete à contradição ser-não-ser, ele é. É preciso pensar problematicamente, mais que perguntar e responder dialeticamente. (FOUCAULT, apud REVEL, 2004, p. 83).

De acordo com essa necessidade de se manter na problematização, como já afirmei anteriormente, não estou resolvendo problemas, mas advertindo e admitindo a especificidade da educação como campo de ação, para além das elucubrações acadêmicas. A mesma preocupação que se tem com o conceito de acontecimento, gira em torno da problematização como método e como posição assumida por quem se insere no âmbito da teoria pós-estruturalista-foucaultiana, mais especificamente. A análise dos textos possibilitou detectar a ausência total de desconfiança em relação às proposições de Foucault e às orientações da teoria pós-estruturalista. Tais proposições e orientações são apenas discursos possíveis, poderiam ser outros? Talvez, se fossem diferentes os jogos de poder. O fato é que parece que o instinto de desconfiança e o de desmoranamento aos discursos, estão sendo usados somente para os objetos e não para fraturar o próprio movimento que se realiza ao efetuar a pesquisa[73].

O próprio Foucault nunca pretendeu ser assumido como metodologia ou teoria que se adequasse a objetos distintos. Em suas obras, apenas faz um convite para que o penetremos e nele talvez encontremos algumas possibilidades de pensar diferente. Esperava que essa penetração intelectual chegasse a um ponto tão imbricado em que as vozes se confundissem e se disseminassem, até se perder de vista e de uma vez por todas a sua posição pesada de autor. Essa é uma questão que precisa ser considerada, para que Foucault não se torne um monstro indestrutível ou captalizador de venerações. Veiga-Neto a considera de forma explícita:

> Comentar trabalhos e pesquisas educacionais que adotam uma perspectiva foucaultiana implicou, para mim, também entrar no pensamento do filósofo. Decorreu disso que, além das conhecidas dificuldades conceituais e operacionais desse tipo de perspectiva, deparei-me, também, com os riscos de cair numa aparente contradição: ser fiel a Foucault significa ser-lhe ao mesmo tempo infiel. Seu desejo sempre foi de ser ultrapassado, de que cada um de seus livros fosse um “objeto-evento” que “desaparecesse enfim, sem que aquele a quem aconteceu escrevê-lo pudesse, alguma vez, reivindicar o direito de ser seu senhor, de impor o que queria dizer,

[73] Mais uma vez, pode haver cobrança quanto à comprovação empírica, mais uma vez, o leitor precisará depositar algum crédito à análise que aqui desenvolvo ou, o que é mais aconselhável, consultar as fontes que utilizo pois, não tenho como mostrar a *ausência* de desconfiança dos textos sobre as proposições de Michel Foucault e sobre a perspectiva pós-estruturalista inspirada na teoria deste autor, uma vez que as mesmas *não aparecem* nos textos.

> ou dizer o que o livro devia ser[74]" [...]. Em outras palavras, o problema que se coloca é: como lidar com um autor que nunca quis ser modelo, que nunca quis ser fundador de uma discursividade? (2000, p. 225-226).

Com isso, a desconfiança inserida no movimento de problematização precisa se voltar não apenas para os objetos que são submetidos à análise mas também a esse movimento, incluindo suas bases conceituais. Em outras palavras, a problematização não é uma arma contra ou direcionada aos outros mas, simultaneamente, é um dispositivo dirigido ao trabalho teórico-prático-ético-político de quem se arrisca nesse desafio e, fundamentalmente, o trabalho a partir da problematização se exerce sobre discursos, materialidades discursivas, fenômenos reais. Abordando todas estas funções ou maneiras de se exercitar a problematização, a citação a seguir, embora relativamente extensa, corrobora esta discussão e demonstra o entendimento de Foucault sobre esse exercício:

> [...] Por "problematização" ele não entende a re-presentação de um objeto preexistente **nem a criação pelo discurso de um objeto que não existe, mas o "conjunto de práticas discursivas ou não-discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc,)"**. A história do pensamento se interessa por objetos, por regras de ação ou por modos de relação a si à medida que os *problematiza*: ela se interroga sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira com que eles representaram em uma época dada certo tipo de resposta a certo tipo de problema. Foucault recorreu à noção de problematização para distinguir radicalmente a história do pensamento, ao mesmo tempo, da história das idéias e da história das mentalidades. Enquanto a história das idéias se interessa pela análise dos sistemas de representação que subjazem, ao mesmo tempo, aos discursos e aos comportamentos e que a história das mentalidades pela análise das atitudes e dos esquemas de comportamento, a história do pensamento se interessa pela maneira com que se constituem problemas para o pensamento e pelas estratégias que são desenvolvidas para lhes dar resposta. Com efeito, **"várias respostas podem ser dadas a um mesmo conjunto de dificuldades. E na maioria das vezes, respostas diversas são efetivamente dadas. Ora, o que se deve compreender é o que as torna simultaneamente possíveis: o ponto em que se enraíza sua simultaneidade; o solo que pode alimentar umas e outras**

[74] Essas palavras de Foucault , de acordo com Veiga-Neto, encontram-se em: FOUCAULT, M. História da Loucura. São Paulo, Perspectiva, 1978.

> **em sua diversidade e, por vezes, a despeito de suas contradições[75]"**. (REVEL, 2004, p. 81-82, grifos meus).

Como já demonstrei, o currículo "pós" não existe e, por isso, não foi, em nenhum momento, objeto de análise dos quatorze textos. Comprova-se, então, a perspectiva de Foucault quanto à materialidade dos objetos que podem ser estudados a partir de uma abordagem problematizadora. Os textos, todavia, não conseguem passar da desconstrução que efetivam sobre seus objetos e, é muito forte a certeza sobre as verdades e as prerrogativas da teoria foucaultiana e da perspectiva pós-estruturalista e, assim, as diferentes investigações acabam apontando os mesmos enunciados como resposta, ou melhor, a mesma produtividade destituída de positividade em relação aos seus currículos-objeto. Dessa forma, a prerrogativa de que a perspectiva pós-estruturalista lida com a teoria como provisoriedade (e) que deve ser posta de lado para a criação de novos conceitos, não acontece efetivamente nos textos, haja vista que apenas três textos chegam a esboçar conceitos[76]. Com todos esses caracteres, a abordagem pós-estruturalista-foucaultiana, circunscrita aos textos aqui analisados, perde parte de sua intensidade como acontecimento.

Os textos focam seus olhares sobre os currículos ou elementos curriculares circunstanciados por uma perspectiva crítica e, dessa forma, conseguem alcançar um nível rigoroso de problematização, obtendo como resultado, discussões que desconstroem os discursos curriculares críticos ao apontar os sujeitos que esses discursos desejam formar ou constituir, os dispositivos de poder usados para atingir ou conformar as subjetividades, enfim, extraem toda a produtividade dos currículos ou elementos curriculares analisados. Dessa forma, a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana, incorpora e preserva um grande potencial teórico-discursivo para as discussões curriculares da atualidade. Como tal, não está isento de poder e de vontade de se tornar ou ser reconhecido como verdade.

---

[75] As palavras de Foucault nessa citação, conforme indicação de Revel, foram retiradas, respectivamente, de *"M. Foucault, 'Le souci de la verité, Magazine, n. 207, maio de 1984, republicado em Dts et écrits IV, pp. 646-648" e, "M. Foucault, 'Polemics, Politics and Problematizations', in P. Rabinow, The Foucault Reader, New York, Pantheon Books, 1984, reimpresso sob o título 'Polémique, politique et problématisations', in Dits et écrits IV, pp. 591-599".*

[76] Os conceitos esboçados foram: "criança-tartaruga" (IV-2000); "currículo perspectivístico" (VII-2001) e "currículo carcerário" (XII-2004).

Tal perspectiva e os textos que se inserem neste espectro são, portanto, discursos que iniciam sua trajetória no campo curricular e que são passíveis de submissão a uma análise *a posteriori* que lhe extraia os “regimes” ou “efeitos de verdade”. Foucault tomou a política do verdadeiro como problema e, nesse sentido, não mediu esforços para nos mostrar que vivemos numa sociedade em que somos obrigados a dizer, a aspirar e a exigir a verdade.

> O poder não pára de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. (FOUCAULT, 2004b, p. 180).

Está-se formando um outro bloco de poder. As teorias pós-estruturalistas-foucaultianas e, de modo geral, as teorias pós-críticas, estão ocupando os espaços institucionais e criando um circuito de relações e de divulgação de suas prerrogativas através de estratégias constituídas dentro dos próprios dispositivos disciplinares das instituições. Isso ocorre, por exemplo, quando os textos apresentam uma espécie de cumplicidade teórica recíproca ao se citarem mutuamente ou usarem citações semelhantes de autores específicos. Estamos, portanto, situados num campo bélico de relações, no próprio jogo do poder-saber em que se disputa o poder do dizer verdadeiro sobre currículo, teorização curricular e educação. São muitos os ganhos para os vencedores e grandes também são os investimentos de força em todas as dimensões possíveis. No entanto, o maior desafio é se manter no jogo, sofrendo e usufruindo todas as suas conseqüências e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo período de estudos, discussões, problematizações, desconstruções, escritas, reescritas e amadurecimento teórico, sempre há algo a considerar e bem pouco a concluir. Embora seja um instrumento que contempla algum poder no ato do dizer verdadeiro, a pesquisa, como não é passível de neutralidade, apresenta-se como uma promessa de micro-efeitos, pois que, de uma forma ou de outra crava seu discurso numa determinada instituição e numa dada disciplina, ou seja, passa a existir de fato. Todavia, esse poder sempre é muito limitado, delimitado, contingente e circunstancial, visto que é apenas um discurso possível dentre tantos outros e sua vontade de verdade não se dá por imposição, mas apenas se inscreve no jogo dos múltiplos e diferentes discursos verdadeiros.

Com esta pesquisa não é diferente e é por isso que, neste momento do trabalho, detenho-me a retomar algumas das discussões e a considerar alguns elementos mais proeminentes que foram apresentados e problematizados no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, parti da revisão do percurso inicial do projeto que foi aprovado para o Mestrado em Educação. Nesse percurso, tal projeto foi chamado a dizer sobre sua exeqüibilidade e relevância para as discussões e práticas curriculares da atualidade. Assim, viu-se que a proposta inicial de analisar "Os discursos dos filósofos sobre a pedagogia como área de saber sob uma perspectiva foucaultiana de análise do discurso", ainda não tinha operado sua condição de possibilidade. Desta feita, os esforços propedêuticos em torno do estudo sobre as discussões que se inserem na perspectiva pós-estruturalista sob a inspiração foucaultiana foi mantido, aprofundado - na medida do possível, e desdobrado ou redirecionado para a audição e problematização dos textos sobre currículo publicados pela ANPEd.

Com o intuito de construir o problema de pesquisa, procedi a uma primeira aproximação com os referidos textos através da "visita" ao site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, publicados na 23ª Reunião Anual (2000) no Grupo de Trabalho – GT de Currículo. Dentre os quinze artigos, sete, se diziam inseridos na perspectiva pós-crítica ou pós-estruturalista e

recorrendo a Foucault como auxílio teórico-metodológico para operar a análise de seus dados e/ou proceder às discussões sobre currículo.

A partir das primeiras visibilidades desses discursos, ou melhor, desses textos, o problema de pesquisa foi curtido ou delimitado como “Discurso e poder em pesquisas pós-estruturalistas-foucaultianas no GT de currículo da ANPEd no período de 2000 a 2005”. Nesse sentido, foram apreendidos todos os artigos publicados pela ANPEd no GT de currículo durante esse período. Foram avistados na folha de abertura desse GT, 86 (oitenta e seis) artigos, no entanto, 3 (três) não estão disponíveis (1 da 23ª e 3 da 27ª). Além disso foram subtraídos 6 (seis) artigos estrangeiros (1 da 23ª, 3 da 24ª, 1 da 25ª e 1 da 26ª). Desta feita, restaram 76 (setenta e seis)[102] artigos que foram examinados e tiveram suas tendências teórico-metodológicas identificadas e catalogadas. Por fim, desse total, 14 (quatorze) participam da análise por se inserirem na perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana.

Configurado o problema, foi necessário aprofundar ainda mais os estudos sobre a teoria foucaultiana e a perspectiva pós-estruturalista, haja vista que os textos selecionados operam com os conceitos de discurso e poder sob tal teoria e perspectiva.

Após um rápido percurso pela vida e a obra de Foucault, destacando alguns momentos marcantes de sua história como intelectual atuante na política de seu tempo e de justificar a leitura pós-estruturalista que é feita sobre sua teoria, busquei demonstrar a compreensão dos conceitos de discurso e poder sob sua perspectiva. Pela complexidade desses conceitos tentei mostrar sua imbricação na análise enunciativa.

Desta feita o conceito de discurso proposto por Foucault, está circunstanciado por alguns princípios como o de *inversão* que se volta para o vislumbramento do mesmo de forma radical, ou seja, o discurso é desconectado de sua relação, antes tomada como íntima, entre o autor, a origem, a continuidade, a disciplina e a vontade de verdade. Para Foucault, estes são, na verdade, o que chama de *interditos*, isto é, mecanismos que, tradicionalmente, diminuem a intensidade do discurso enquanto saber que se apresenta como acontecimento histórico. Antes de

[102] Consultar apêndice II.

provar a originalidade e a validade dos discursos, esses mecanismos só comprovam o quanto o discurso esteve ligado a armaduras de poder. Se o saber ou conhecimento se apresentava como verdadeiro pelas credenciais de sua autoria, Foucault demonstra que a posição de autor não é fixa e que nem sempre o locutor do discurso se identifica com o autor. Em outras palavras, os discursos, os saberes e/ou os conhecimentos são históricos e, portanto, pertencem e são enunciados por qualquer indivíduo que se investiu de poder para tomar essa posição de sujeito.

É por também ser histórico, que o discurso ou o conhecimento não possui uma origem ou referência que se dê *a priori* mas sim, tem um caráter contingencial e é produto da imposição e da problematização que exercemos sobre as coisas. Para que a análise produza efeitos há que se dar ao caráter de descontinuidade a mesma importância que se dera ao de continuidade. Do mesmo modo, em ritmo de problematização, os discursos e conhecimentos precisam ser analisados e vistos dentro das teias disciplinares em que se encontram, como as promovidas pelas instituições a que se filiam. E, finalmente, esse princípio de inversão propõe ou não deixa que se negue que todo discurso ou saber, possui as suas vontades de verdade, ou seja, não são neutros, são sim, discursos que competem com outros no jogo pelo poder de dizer a verdade, portanto, nenhum discurso é isento de poder.

O *princípio de descontinuidade*, como salientado no princípio acima, permite que se veja os discursos e os conhecimentos como práticas descontínuas que podem se associar, se atravessar mas também se ignorar e se excluir mutuamente. Os saberes ou os discursos não possuem uma unidade, por isso precisam ser vistos em suas próprias redes de existência, redes complexas que dizem sobre a sua formação, localização, organização e apresentação.

O *princípio de especificidade* também se coaduna com os anteriores, haja vista que os discursos ou os conhecimentos não possuem um significado fixo esperando para ser decifrado. Em torno de suas especificidades, ou melhor, na construção de suas especificidades, atuam as práticas que os indivíduos exercem sobre e com os discursos, ou seja, o discurso é produto dos constrangimentos, da "violência" que fazemos sobre as coisas. Não se trata, portanto de uma elucidação de signos, não é a busca incessante pelo significado – e pelo significante, mas a

construção que fez aparecer determinado discurso e não outro. A especificidade discursiva está ligada às suas regularidades.

O quarto princípio, o de *exterioridade*, refere-se à ruptura com a visão de que o discurso teria um núcleo fundador. Ao contrário, a positividade da análise está amparada na atitude de captar os aspectos externos, de toda ordem, que providenciaram as "condições de possibilidade", *série aleatória de acontecimentos*, para que determinado discurso viesse a existir e tornar-se materialidade histórica.

Como materialidades históricas ou práticas efetivas, os discursos são analisados por seu peso lingüístico, ou seja, pelo que foi efetivamente dito, falado ou escrito. Por isso é que não se interessa pelo que está implícito ou pelo que está em suas "entrelinhas".

Todos esses princípios estão presentes nas noções que, para Foucault, salientam ou regulam a produtividade, os efeitos e a positividade dos discursos, trata-se da noção de *acontecimento*, *série*, *regularidade* e *condição de possibilidade*. Neste sentido, os discursos, inscrevem-se como evento ou acontecimento na história, uma vez que não têm um sujeito ou um centro fundador. Para que viessem a existir foi preciso uma série de relações de força e, nestas relações, determinados discursos se imbricaram a outros até formar uma rede complexa de relações mas que, nem por isso possuem ou nascem de uma unidade. São, portanto, eventos que possuem uma regularidade - e não a originalidade reclamada pela história tradicional - passível de análise e de reconstituição a partir da captura dessas complexas redes. Os discursos, ou discursos específicos, só vieram a existir porque foram criadas as condições históricas necessárias para tanto.

Nesse sentido, nem tudo pode ser inscrito como acontecimento, ou seja, embora todos os discursos estejam saturados de poder, a materialidade de um discurso está ligada a sua produtividade, ao seu alcance, à sua amplitude no tempo, enfim, à sua "capacidade de produzir efeitos" (FOUCAULT, 2004b, p. 5). A análise do discurso se reserva a tarefa complexa de reatar ou capturar os fios que tecem toda a materialidade discursiva. A tarefa de trazer à visibilidade a "raridade" e a afirmação do discurso.

O poder, por sua vez, sob a perspectiva de Foucault, esquiva-se de uma concepção dialética em que o poder se exerce a partir de contradições entre forças antagônicas. Escapa também de uma abordagem meramente econômica em que o poder se daria entre duas camadas ou classes sociais, uma destas exercendo o poder sobre a outra. Para esse autor, o poder não é macro, mas sim micro, ou melhor, exerce-se de forma capilar nos interstícios das relações sociais. A ênfase é deslocada da detenção do poder para o exercício do mesmo. A riqueza da análise se apresenta através das problematizações em torno do exercício do poder, ou seja, nas formas e estratégias em que os micropoderes são exercidos nas relações sociais que, são por si mesmas, relações de poder.

Não há posição de sujeito ou discurso imune ou despido de poder, este atravessa a própria constituição daqueles. Os poderes são corpóreos e não ideológicos, não existe um poder verdadeiro e (contra) um poder mentiroso pois que todo poder está inserido em toda forma de vontade de verdade. É por isso que o corpo é o lócus de atuação e de exercício do poder. Para Foucault, isto não é sinônimo de negatividade, ao contrário, o poder é positivo porque altamente produtivo. A produtividade do poder se dá principalmente, pela constituição de saber. Não há saber que não crie e/ou contemple poder e nem poder que não arregimente forças na construção de saberes.

Não há, portanto, um centro que irradiaria o poder, embora em algumas circunstâncias históricas e em determinadas relações aconteça um exercício “piramidal” do poder, este exercício não é a essência ou a tônica da engrenagem do poder, uma vez que, mesmo nessas formas piramidais, esse poder se esfacela, sofre múltiplas metamorfoses, concorre com tantos outros e, se impacta com diversas resistências no âmbito social. As resistências, por sua vez, são da mesma intensidade e inteligibilidade do poder, caso contrário, não surtirão efeito nenhum. Este é o modo de exercício de poder que é tomado por Foucault como “técnicas de poder” ou “técnicas de dominação” que se exercem de modo a formar ou dominar as formas de pensar e de agir das pessoas. Tais técnicas situam-se mais nos momentos iniciais e intermediários da teorização foucaultiana, denominados de arqueologia ou genealogia ou, ainda, arqueogenealogia.

Tal qual o discurso, o poder também apresenta as suas especificidades em se

tratando de “método”. A análise precisa estar atenta à forma como esse poder se exerce, nesse sentido, vislumbrá-lo em suas capilaridades – nas relações micro e regionais ou locais; estudá-lo onde se materializou de fato – nas práticas reais e efetivas; como o poder não é uma mera imposição, “deve-se” estar atento à sua circularidade – às cadeias de exercício do poder, e; partir da captura dos “mecanismos infinitesimais” de uma forma ascendente até as possibilidades mais globais de exercício do poder. (FOUCAULT, 2002).

Na atualidade, lidamos com essa forma de exercício do poder que é mais disciplinar, envolvendo os mais recônditos espaços de relações, chegando a atravessar os corpos dos indivíduos antes mesmo do nascimento, por conta dos diferentes e inúmeros dispositivos criados para governar a vida individual e coletiva, dessa forma o poder toma a forma de um “biopoder”.

Esse modo de tomar o conceito de poder é bem diferente da forma do poder soberano, que se exercia a partir do século XII com a reativação do Código Romano. Esta era a forma de um poder baseado na “teoria jurídico-política da soberania”, que justificava a administração das grandes monarquias, concentrando o poder nas mãos de um rei. Se nesta forma o rei detinha o poder sobre os outros porque a vida dos súditos poderia ser caçada a qualquer momento, nas formas mais atuais - disciplinar-biopolítica – os indivíduos são governados não mais pelo direito de uma determinada autoridade retirar-lhe a vida mas, ao contrário, de prover os mecanismos e as técnicas de sustentação e gestão da vida da população de modo a atender a todos e a cada um em sua individualidade.

A disciplina é uma forma de poder que se exerce de forma sutil e modesta através de técnicas específicas como o exame e que contribui para fabricar os indivíduos. A disciplina condensa tanto as “técnicas de poder” voltadas para o domínio sobre a conduta dos indivíduos, quanto as “técnicas de si” dirigidas pelos próprios indivíduos sobre si mesmos, como forma de alcançar um estado de conhecimento e de investimentos sobre seus corpos e sua vida. As técnicas de si estão presentes de modo mais significativo nas últimas obras de Foucault, participando assim do momento teórico-metodológico particular da trajetória deste autor, denominado de ética.

De modo a ir experimentando esse entendimento de discurso e poder, propus-me a discutir alguns textos que se propõem a pensar um currículo “pós” e a pesquisa curricular sob as poucas orientações de uma perspectiva pós-crítica[103]. Os textos são de autores que vêm se sobressaindo no cenário nacional como: Dussel (2002); Corazza (2001) e Silva (2001a e 2001b). O objetivo era discutir as relações que o currículo mantém com a cultura, a linguagem, o conhecimento e o poder e, posteriormente, capturar ou ver como tais relações se materializam nos discursos desses autores.

Os arranjos, em torno de um currículo que se quer “pós”, estabelece diferenças quanto aos arranjos de currículos mais tradicionais no que diz respeito à cultura. Esta assume uma flexibilidade maior por sua ênfase no caráter volátil e mutante das práticas sociais e culturais, incorporando, dentre outros aspectos, a inclusão das diferenças de raça, etnia e gênero. Isso acontece também com as relações do currículo com a linguagem, o conhecimento e o poder. A linguagem ganha uma força irresistível, vista não mais como representação das coisas que visa mas, como materialidade que constitui essas coisas e as pessoas. Sua existência está intimamente relacionada à política da verdade, ou seja, a linguagem emoldurada pelos discursos não quer apenas dizer o que é a realidade mas, dizer também qual é a realidade verdadeira.

O conhecimento torna-se desreferencializado haja vista que perde sua referência no sujeito ou em qualquer princípio fundador que subsidiava as metanarrativas e passa a ingressar as discussões foucaultianas em torno do caráter circunstancial e contingente do conhecimento como acontecimento. Assim é que o poder entra em cena articulado e imbricado, constituindo e sendo constituído pelo saber nas múltiplas relações de poder que se realizam na sociedade incluindo, portanto, a educação e a escola como mecanismo disciplinar e instituição constituidora de determinados discursos e verdades que contribuem para a formação de “subjetividades desejáveis”, muito embora, tais subjetividades nunca apareçam explicitamente nos discursos curriculares propostos.

[103] Esta foi a discussão que promovi no segundo capítulo.

Desta feita, as articulações dos currículos com a cultura, a linguagem, o conhecimento e o poder aparecem nos textos dos autores supracitados de modo a evidenciar uma estreita relação com a teoria foucaultiana, embora não apenas com esta. Foucault é chamado a dar sua contribuição para a discussão de um currículo que se quer, no mínimo, diferente das formas com que se materializaram o currículo tradicional e o currículo crítico. Todavia, apesar dos esforços dos autores supracitados, seus discursos não revelam nenhum caráter prático ou que avance em direção a qualquer ação ou movimento curricular nas instituições educacionais. Em outras palavras, apenas acena-se com um currículo que valorize e explore as diferenças, que não obedeça passivamente as determinações de propostas curriculares macro e globais e que não aceite qualquer imposição de subjetividade. Todas esses acenos são produto das problematizações operadas sobre perspectivas curriculares que já se efetivaram, quais sejam, a tradicional e a crítica.

Apesar de problematizar e questionar as determinações de tais perspectivas, os discursos dos curriculistas analisados no terceiro capítulo, que se movem sob uma perspectiva “pós”, não se atrevem a anunciar ou a apontar qualquer mudança dos elementos que compõem o campo ativo e cotidiano do currículo como as posições de sujeito, a organização dos conhecimentos, as relações de poder, as construções de resistências, o trabalho com as diferenças, dentre outros. Isto se dá, em primeiro plano, pela própria orientação dessa perspectiva que condena qualquer aparição de enunciados que se liguem ou sejam relacionados a medidas prescritivas. E, em segundo plano, por não haver nenhuma prática real e efetiva que sirva de terreno sólido para discutir esse tipo de currículo. Ou seja, pelas discussões levantadas, não há nenhuma instituição que tenha efetivado um currículo “pós”.

O currículo “pós”, se confrontado com a forma de conhecimento que se ampara na perspectiva de acontecimento proposta por Foucault, não pode ser visto como uma invenção, no sentido de conhecimento que não existe de forma naturalizada na educação e na sociedade que, para que venha a existir, deva passar por um tipo de imposição que se faça a estas duas instâncias de poder. Pela falta de elementos que caracterizem esse currículo como prática real e efetiva e por não ter apresentado argumentos que demonstrem a sua “condição de possibilidade”, aceno, ainda no segundo capítulo, para a sua inexistência efetiva, ou seja, para a pouca

produção de efeitos na educação do presente. Considerando as relações de força no campo curricular da atualidade, o currículo “pós” pode ser tomado, efetivamente e apenas, como um vir-a-ser prenhe de possibilidades.

Em contrapartida, ainda situada no primeiro exercício de problematização operado sobre os textos dos curriculistas supracitados, a pesquisa que se move sob as perspectivas “pós” e incorpora as contribuições de Foucault sobre o caráter contingencial de sua inserção no campo das teorizações curriculares, pode ser tomada como uma invenção, pois que cavou e materializou suas práticas discursivas e não-discursivas. Apesar de ainda contarmos com poucas discussões metodológicas sobre os movimentos realizados pelas pesquisas “pós”, por conta de haver receios em relação à uniformização, padronização ou prescrições desses movimentos, as pesquisas “pós” estão produzindo formas diversificadas de problematizações e desconstruções, mobilizando forças e ampliando o seu raio de ação e de sedução sobre os circuitos que incentivam e patrocinam a construção do conhecimento. São os seus efeitos que estão se tornando cada vez mais visíveis que permitem uma leitura de seus desejos de poder e de verdade.

O currículo “pós” como invenção ainda não materializada; a pesquisa sob as perspectivas pós-críticas como invenção que mostra sua condição de possibilidade de existência e os efeitos da resistência que operou sobre as formas tradicionais de pesquisa e; as relações em torno do poder-saber dessa pesquisa no cenário institucional, são as três questões oriundas das desconfianças que impus na leitura dos textos dos autores supracitados. São questões que voltam à discussão para corroborar a análise dos conceitos de discurso e poder nos textos pós-estruturalistas-foucaultianos publicados pela ANPEd.

Antes de adentrar os interstícios dos quatorze textos, promovi uma apresentação da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, como instituição que divulga trabalhos que apresentam o rigor metodológico e científico da área educacional e curricular e que contribui para as pesquisas da atualidade, uma vez que vários pesquisadores utilizam esses trabalhos para traçar mapas e discussões sobre o desenvolvimento de temáticas nessa área. Nesse sentido, a ANPEd contribui para esta Dissertação através da disponibilização dos textos que são aqui analisados.

A ANPEd é considerada uma entidade idônea pelo meio acadêmico e pelas pessoas que participam da Pós-Graduação das instituições nacionais e internacionais. Focada sob as contribuições das lentes teóricas de Foucault, a ANPEd, como instituição, está autorizada e respaldada pela sociedade a propagar suas verdades sobre educação e currículo quanto à aceitação ou não de discursos nessas áreas.

Especificamente no GT de Currículo da ANPEd, podemos perceber uma tendência de aproveitamento das perspectivas "pós" de pesquisa nos últimos anos, o que demonstra que tais perspectivas estão começando seu processo de legitimação no campo institucional, configurando um outro campo de poder nas teorizações curriculares da atualidade. Isso pode ser comprovado por uma cumplicidade teórica recíproca entre os textos analisados, uma vez que os mesmos se citam mutuamente e apresentam citações semelhantes. Além disso, os textos em sua maioria, não anunciam diretamente as suas perspectivas teóricas, o que pode caracterizar um mecanismo de estratégia para se infiltrar na verdade discursiva da ANPEd. Ou seja, como as configurações de poder se metamorfoseiam e são instáveis nas instituições que gerenciam a política discursiva curricular, talvez seja prudente não se aprisionar em amarras metodológicas e epistemológicas estanques.

Após a apresentação e a discussão sobre a ANPEd como instituição, tracei uma espécie de desvio na análise. Ao invés de começar diretamente com os quatorze textos selecionados para esta pesquisa, embarquei numa viagem por três textos que não anunciam sua perspectiva teórica e que não puderam ser incluídos na perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana. Resolvi navegar rapidamente pelo mar da diversidade que caracteriza a composição dos setenta e seis textos disponibilizados pela ANPEd.

Esses textos fora-da-lei, ou seja, textos que não se "enquadram" nos critérios criados para esta pesquisa, são apenas representantes das imensas possibilidades discursivas das pesquisas que se apresentam nas discussões curriculares da atualidade, são eles: o Texto 7 da 27ª Reunião Anual/2004 (T7/2004), o Texto 11 também dessa Reunião (T11/2004) e o Texto 3 da 28ª/2005 (T3/2005)[104]. Tais

[104] Foi assim que esses textos foram referenciados no terceiro capítulo desta Dissertação: T7/2004; T11/2004 e T3/2005. Ver Apêndice II.

textos, além de não explicitarem sua perspectiva teórica e não demonstrarem muita preocupação com os esquemas já consagrados quanto aos princípios metodológicos, assumem uma postura ousada em suas narrativas. Dois dos textos usam textos plásticos para promover e inspirar suas análises. O terceiro, embora não use imagens, parte da descrição de uma paisagem.

Os textos exercitam, cada um a seu *ethos,* problematizações e desconstruções acerca de seus próprios objetos. E, a partir de uma postura corajosa, não se deixam inibir por sua circunscrição teórica e optam, corajosamente, por dizer o que poderia vir-a-ser um currículo e uma pesquisa no âmbito da teorização curricular. Aproveitam sua inscrição no campo institucional para sonhar e exercitar seu potencial de imaginação. Parecem não ter medo de se lançar no jogo de poder específico da educação e do currículo. Compõem uma regularidade discursiva cadenciada pela diversidade e impossibilidade de enquadramentos e que, talvez por isso mesmo, incitam a constituição de novos modos ou formas diferentes de ver/fazer educação e currículo.

Quando da leitura desses e de outros textos, havia a preocupação em finalizá-la por conta da responsabilidade quanto à exeqüibilidade da pesquisa, no entanto, não foram somente essas atribuições que me prenderam à sua leitura, mas também, o poder de sedução dos mesmos. A análise dos setenta e seis textos proporcionou-me um aprendizado inesquecível e proveitoso para a minha formação de curriculista. Assim, não pude me privar de aproveitar esta oportunidade para discutir e problematizar alguns desses textos. Desta forma, procurei caminhar pela produtividade da periferia do meu objeto de pesquisa.

Quanto à análise dos quatorze textos que se inserem na perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana edifiquei uma audição bifurcada, no sentido de captar a produtividade dos currículos-objeto abordados por esses textos e, simultaneamente, capturar a discursividade dos próprios textos tomados aqui como fontes para a análise dos conceitos de discurso e poder nas teorizações curriculares pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana. De outro modo, procurei detectar como esses textos operam com os conceitos de discurso e poder em suas análises e, a partir disso, expor e discutir as suas considerações quanto à produtividade dos currículos-objeto. E, ao mesmo tempo, perscrutar esses textos como discursividade

que não é imune ao poder e às vontades de verdade. Textos que, em seu conjunto, podem ser tomados como conhecimentos e, portanto, passíveis de serem analisados como acontecimentos em sua intensidade e produtividade.

Dentre as principais questões extraídas e construídas na análise, destaco aqui o jogo que os textos estabelecem entre os três momentos da teoria foucaultiana, a saber, a arqueologia, a genealogia e a ética. Nesse sentido, mesmo referindo que se movimentam sob as "técnicas de poder" circunscritas principalmente nas duas primeiras fazes dessa teoria, os textos não deixam de aproveitar as contribuições das "técnicas de si", situadas no campo da ética foucaultiana, como forma de investimento que os indivíduos desdobram sobre si mesmos na constituição de suas subjetividades a partir das coordenadas estipuladas pelos currículos-objeto tomados pelos textos.

Outra questão diz respeito à produtividade dos currículos-objeto ou elementos curriculares analisados pelos textos. Isto foi possível pela seriedade e rigor com que estes tomaram os conceitos de discurso e poder, pois a partir das contribuições foucaultianas e da perspectiva pós-estruturalista, os currículos-objeto foram tomados como textos e/ou discursos que, como tais instituem suas posições de sujeito, formam as práticas que narram e processam relações de poder que contribuem para a formação e constituição de subjetividades específicas. Em outras palavras, esses currículos que foram analisados pelos textos, efetivamente "fazem" e "querem" instituir suas verdades sobre sujeito, conhecimento, formação, cultura, educação e moral. É a própria produtividade do poder que se espraia nas relações dos currículos analisados e que é exposta pelos textos.

A análise, todavia, centra sua atenção na dimensão produtiva do poder, ou seja, no que os currículos-objeto efetivamente produzem ou fazem com os indivíduos e com as relações que se processam na educação. Nessa produção, entretanto, não são apontadas ou problematizadas as diferentes posições de sujeito, discursos que possam se contrapor ou, de outra forma, as lutas entre os diferentes discursos e, as possíveis estratégias de resistência na trama das relações de poder tecidas pelos/nos discursos-currículo ou elementos curriculares tomados pelas análises dos textos. É como se realmente não existissem lutas, contra-discursos ou resistências nos interstícios teórico-práticos desses currículos-objeto.

Assim, os textos em seu conjunto, dão a impressão de que os currículos focados apenas instituem sua vontade de verdade e de poder sem nenhuma resistência. É como se, por exemplo, ao propor a formação e a constituição de uma determinada subjetividade, não houvesse nenhuma posição de sujeito que se irrompesse contra tal proposição. Desta forma, o indivíduo, padeceria de uma passividade em relação aos poderes dos currículos-objeto.

Entretanto, a partir de Foucault, podemos perceber que não há um poder que se exerça de forma unidirecional. As relações são multifacetadas e atravessadas por forças contrárias que competem simultaneamente pela instituição e validação de suas respectivas verdades. O currículo, por sua vez, como arena política e ética na qual se inscrevem e competem diversas e diferentes posições de sujeito, não é um campo tranqüilo, mas é o território educacional das lutas que são operadas a partir das relações de poder. Trata-se, portanto, de um terreno político belicoso, de relações de força e de luta pela instituição de discursos verdadeiros, ou seja, não há vivência curricular que se efetive sem conflito, sem divergências e sem resistências.

Como os textos não conseguem vislumbrar as resistências ou a constituição das estratégias de resistências no bojo dos currículos-objeto, estes são apresentados numa via de mão única, ou seja, como instituidores de determinados poderes em relação aos indivíduos e às práticas curriculares institucionais, desta feita, a produtividade dos mesmos se apresenta desprovida de positividade. Em outras palavras, apresenta-se uma produtividade construída a partir do potencial da problematização pós-estruturalista mas que se torna negativa à medida que o poder dos currículos-objeto não proporcionaria condições de liberdade para quem os vivencia.

Contrariamente, a despeito de um pretenso enclausuramento do poder dos currículos-objeto, a negatividade dos mesmos talvez esteja relacionada a uma especificidade dos dados empíricos ou dos próprios currículos tomados como objetos de investigação. Trata-se da materialidade teórico-crítica destes currículos-objeto. Embora os problemas de pesquisa dos textos tenham sido construídos a partir do exercício rigoroso de problematização pós-estruturalista de inspiração foucaultiana, todos esses problemas foram amparados ou posicionados em e a partir

de práticas discursivas e não-discursivas que se movem sob uma perspectiva crítica de educação e de currículo.

A discursividade dos quatorze textos forma uma outra identidade, pois que, mesmo utilizando-se de estratégias diferentes de providenciar seus atos de linguagem, recaem no mesmo enunciado que é a teorização crítica de currículo e de educação ou, de outro modo, a crítica problematizadora e desconstrucionista sobre os pressupostos e princípios de currículos que se inserem na teorização crítica. Os textos, partem da audição rigorosa a essa perspectiva de currículo e de educação – perscrutam-na e fraturam-na intensivamente – extraem sua produtividade – e pairam em sua própria produtividade que é a problematização.

Os textos tomam os currículos ou os elementos curriculares de inspiração teórico-crítica como base para suas problematizações porque são estes os currículos que materializaram suas condições de possibilidade na história da educação e do currículo. O currículo "pós", por sua vez, ainda não apresenta tais condições, haja vista que não foi objeto de estudo dos textos, justamente porque não se tornou uma prática institucional efetiva. Nesse sentido, não pode ser tomado como acontecimento ou como invenção enquanto conhecimento, pois, a partir da teoria foucaultiana, nem tudo ou nem todo saber pode ser inscrito como acontecimento. Para que isto possa ocorrer é preciso que determinado saber apresente algumas características como a intensidade discursiva, a amplitude de seu poder em termos cronológicos e a capacidade de produzir efeitos, características estas que, o currículo "pós" ainda não apresenta.

Sendo assim, o currículo "pós" não existe, pois não apresenta as condições materiais exigidas pelo exercício de problematização. Para Foucault, a problematização se exerce sobre processos reais, para os quais foram acionados todo um escalonamento de eventos que contribuíram para o seu aparecimento.

Sobre a ausência de positividade na produtividade dos currículos analisados pelos textos, é lícito dizer que se trata de um jogo político no qual há um confronto de forças entre as diferentes posições de sujeito tomadas nas teorizações curriculares da atualidade. De outra forma, o poder assenhoreou, em parte, a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana de currículo. Desta feita, os textos que se

situam nesta perspectiva não enxergam estratégias de resistência, validade ou relevância na produtividade dos seus currículos-objeto porque estes se situam numa perspectiva teórico-crítica com a qual se incompatibilizam.

A perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana como discurso que se insurge nas teorizações curriculares da atualidade também apresenta as suas vontades de verdade e, o poder que movimenta produz uma estratégia de resistência bastante contundente aos princípios da teoria crítica. Assim, por mais que este discurso afirme uma postura não autoritária e mais modesta nas orientações dos processos curriculares – em alguns momentos confundindo prescrição com proposição, isentando-se assim, do apontamento de alternativas para os muitos e diferentes problemas que enfrentamos hoje na educação – esta é, uma estratégia sutil de resistência pela qual se diferencia, potencializa e materializa sua produtividade discursiva.

Outra ênfase encontrada nos textos, diz respeito ao caráter de descontinuidade nas teorias curriculares. A partir desse caráter, a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana investe na ruptura e no corte, desconsiderando que o próprio Foucault não abandonou totalmente ou não destituiu de importância a continuidade no processo de conhecimento. Desta feita, não há como negligenciar a relevância da teoria crítica em se tratando de sua iniciação nas discussões de gênero, raça e etnia, por exemplo. Como sabemos, não há ruptura que se dê de forma absoluta.

Embora as orientações que se dirigem para os pesquisadores que praticam investigações sob as perspectivas pós-críticas digam que a teoria é um objeto que deve ser apropriado, passível de ser olhado com desconfiança, colocado relativamente à distância por um certo tempo, para que possibilite a sua superação ou construção de novos conceitos, contribuindo assim, para o aparecimento de uma outra teoria, é lícito afirmar que tais orientações não se confirmaram em sua totalidade, haja vista que foram poucos os textos que criaram novos conceitos. Desta feita, a vontade de superação da teoria pós-estruturalista-foucaultiana concernente e amparada na demasiada ênfase ao caráter de descontinuidade e de ruptura não encontrou materialização teórico-prática, ou seja, não foi dita, cravada em todos os discursos dos quatorze textos.

A discursividade pós-estruturalista-foucaultiana dos quatorze textos selecionados perde parte da intensidade de seu aparecimento, dentre outros aspectos, por praticar uma narrativa que se identifica pela presença de um mesmo enunciado; por sua negação do princípio de continuidade entre os saberes curriculares; por sua demasiada prudência no sentido de não recair em incoerência em relação às teorias que a subsidiam; por seu receio a qualquer teor teleológico ou prescritivo o que a tolhe de apontar novas posturas ou encaminhamentos para currículos específicos. Estes são aspectos que marcam a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana, são aspectos que se inscrevem como princípios de autoconstrangimento ou interditos do próprio discurso que, se por um lado, diminuem a intensidade discursiva dessa perspectiva como conhecimento, acontecimento, acaso e invenção; por outro, não diminuem seu poder e sua importância nas teorizações curriculares da atualidade.

De acordo com Foucault, geralmente a ênfase é dada aos interditos dos discursos naquilo que os mesmos coíbem, inibem ou interceptam mas, isso não deve se confundir com negatividade, pois é preciso ver nesses mecanismos de restrição a positividade do discurso de se multiplicar, de se metamorfosear, de se imbricar a outros e de permitir que outros discursos venham lhe completar, ampliar e desconstruir-lhe. Diferentemente do currículo “pós”, a perspectiva pós-estruturalista-foucaultiana nas pesquisas curriculares, materializou sua inscrição institucional, instituiu formas diferentes de operar a análise sobre os currículos, arregimentou ferramentas para o exercício de uma problematização rigorosa e acionaram uma produtividade discursiva que se coloca no confronto com outras perspectivas teóricas ao gosto do jogo das relações de poder. Portanto, os efeitos da teoria pós-estruturalista-foucaultiana são perceptíveis, demonstrando assim, a sua capacidade de operacionalização nos processos investigativos nos circuitos curriculares e educacionais da atualidade.

De todos os resultados que foram se materializando na pesquisa, o mais marcante é o que diz respeito a possibilidade de conviver com a diversidade e com a diferença no jogo de poder que se faz e refaz continuamente nas teorizações curriculares da atualidade. O importante mesmo é avivar todas as inteligências e sensibilidades para aprender a conviver com o conflito e com as perturbações desse

jogo de poder e de verdade dos múltiplos discursos disponíveis. A relevância do processo ininterrupto da formação é manter-se no jogo. Enquanto a vida ou todos os sinais de existência se fizerem, o jogo continua. Contra a mediocridade e a pobreza, a ousadia da vida reside na coragem de se lançar nesse jogo, na coragem de se atirar no confronto bélico das relações de poder que nos formam e nos conformam incessantemente até a morte.

Apesar de todo o carinho, disciplina e dedicação que empreendi neste trabalho, devo dizer que o ponto “final” que cravo agora, causa-me, por um lado, um alívio e, por outro, um vazio. É que mantive com este trabalho uma espécie de relação sadomasoquista na qual mais apanhei do que desprendi meus golpes. Agora, que este trabalho não mais me pertence, penso que é chegada a hora do mesmo se dobrar aos golpes alheios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, F. Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. IN: GROS, Frédéric (Org). **Foucault: a coragem da verdade.** Trad. de Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (p. 39-64).

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. **Currículo, professor/a: "habitantes de Babel".** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

ARTIÈRES, Philippe. O intelectual específico: dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. IN: GROS, Frédéric (Org). **Foucault: a coragem da verdade.** Tradução de Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004, (p. 15-38).

BIANCHETTI; L. & MACHADO; A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BUJES, Maria I. Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (P. 11-33).

CANEN; Ana; ARBACHE; A. Paula & FRANCO; Monique. **Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses** - Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1993.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORAZZA, Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** – 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. (p. 105 – 131).

CORAZZA, Sandra. Diferença pura de um currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002b.

CORAZZA, Sandra. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002c. (p. 355-370).

CORAZZA, Sandra. **Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos.** Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

COSTA, Marisa V. (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. – 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** – Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

COSTA, Marisa V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** – 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c. (p. 13-22).

COSTA, Marisa V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002d. (p. 143-156).

DEACON, Roger & PARKER, Bem. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2000. (p. 97-110).

DOLL Jr., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**; Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, 2ª reimpressão, Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículos: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

FIMIANI, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado comum com o mundo. IN: GROS, Frédéric (Org). **Foucault: a coragem da verdade.** Tradução de Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004, (p. 89-130).

FISCHER, Rosa M. Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. (p. 39-60).

FISCHER, Rosa M. Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. (P. 49-71).

FISCHER, Rosa M. Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? IN: **Perspectiva.** Florianópolis, v. 21, n. 02, jul./dez, 2003. (p. 371-389).

FOUCAULT, Michel. **O pensamento do exterior.** – São Paulo: Princípio Editora, 1990.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**; tradução Salma T. Muchail. – 8. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)**; tradução Maria E. Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução Roberto C. de M. Machado e Eduardo J. Morais – 3. ed. – Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres.** Tradução de Maria Tereza da C. Albuquerque. – 10 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 28. ed. - Petrópolis: Vozes, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**; organização e tradução de Roberto Machado. 20. ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe B. Neves – 7. ed. – Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004c.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004d.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque – 16 ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução de Edmundo Cordeiro. Disponível em: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault. Acesso em 15/12/2005. (2006a).

FOUCAULT, Michel. **"Omnes et Singulatim": Para uma crítica da razão política.** Tradução de Selvino J. Assmann. Disponível em: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault. Acesso em 07/03/2006. (2006b).

FOUCAULT,Michel. **Verdade, poder e si.** Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault. Acesso em: 07/03/2006. (2006c).

FOUCAULT, Michel. **As técnicas de si.** Tradução de F. Durant-Bogaert. http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault. Acesso em 07/03/2006. Traduzido a partir de *Dits et Écrits* (2006d).

FRANCO, M. Mendes. **Historicizando o tempo: cognição, tecnologia e currículo.** Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

FRANCO, M. Mendes & LEAL; Rita. **Currículo-sem-fim ou entre a toupeira e a serpente: dos moldes e às modulações** - Trabalho apresentado na 28ª Reunião

Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

GARCIA, Maria M. Alves. **A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas.** 2000. Resumo de Tese de Doutorado. Disponível em: http://www.capes.gov.br, Acesso em: 07/08/2005.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). 4 ed. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2000. (p. 9-20).

GREGOLIN, Maria do R. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos.** – São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins, 2004a. (p. 613-631).

GROS, Frédéric. Introdução: a coragem da verdade. IN: GROS, Frédéric (Org). **Foucault: a coragem da verdade.** Tradução de Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004b, (p. 11-14).

GROS, Frédéric (Org). **Foucault: a coragem da verdade.** Tradução de Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004c.

GRÜN, Mauro & COSTA, Marisa V. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** – 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 85-104).

JONES, David Martin. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia em redenção. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (p. 111-126).

LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** – São Paulo: Cortez, 2002. (P. 13-54).

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. (P.VII-XXIII).

MOREIRA, Antonio F. Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

NASCIMENTO; L. Soares do. **O currículo sob as perspectivas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo.** Monografia de especialização, Centro de Educação – UFPa, Pará, 2003.

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. da. **Crítica pós-estruturalista e educação.** (Org.): Porto Alegre: Sulina, 1995. (p. 231-244).

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença em si no currículo** - Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença,** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. (p.211-224).

QUEIROZ, André. **Foucault: o paradoxo das passagens.** Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. IN: GROS, Frédéric. **Foucault: a coragem da verdade.** Tradução de marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (p. 65-88).

SILVA, Denize E. Garcia. Percursos teóricos e metodológicos em análise do discurso: uma pequena introdução. In: SILVA, Denize E. Garcia & VIEIRA, Josênia A. (Orgs.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos.** Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002. (P. 7-19).

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política** – Petrópolis: Vozes, 1996.

____. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

____. (Org.). **Sujeito da educação: estudos foucaultianos** – 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000a.

____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** – Petrópolis: Vozes, 2000b.

____. Currículo e identidade social: territórios contestados. IN: SILVA (Org.), **Alienígenas na sala de aula** – Petrópolis: Vozes, 2001a.

____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular** – 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

____. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. 4ª reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____, Tomaz T. da (a). A golpes de estilo. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. & GARCIA, R. L. (Orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** – Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.

_____, Tomaz T. **Linhas de escrita.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

STRATHERN; Paul. **Foucault (1926-1984) em 90 minutos.** Tradução de Cássio Boechat – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz F. Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação** – Porto Alegre: Sulina, 1995a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? IN: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação** – Porto Alegre: Sulina, 1995b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (p.225-246).

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. (p. 23-38).

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. (p. 35-47).

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ANDRADE, E. Cristina Pires de. **Currículo, professor/a: "habitantes de Babel"** - ANPEd - 28ª Reunião Anual/ 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

BAMPI; Lisete. **Currículo como tecnologia de cidadãs e cidadãos** - ANPEd – 23ª Reunião Anual/ 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

CARDARELLO; C. G. Lamas. **A busca de uma nova erótica num currículo de "Formação Docente"** - ANPEd – 23ª Reunião Anual/ 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

GOMES; P. B. M. Barreto. **Terra fendida: problemas da matéria e das criações** - ANPEd - 27ª Reunião Anual/ 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

KLEIN; R. Ramos. **Propostas de voluntariado na escola: produção de saberes no currículo** - ANPEd - 28ª Reunião Anual/ 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

MAUÉS; Josenilda. **O currículo no trabalho com narrativas no Ensino Superior** - ANPEd - 28ª Reunião Anual/ 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

PARAÍSO; M. Alves. **A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?** – ANPEd – 23ª Reunião Anual/ 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

PARAÍSO; M. Alves. **O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente** - ANPEd - 25ª Reunião Anual/ 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

PARAÍSO; M. Alves. **O programa TV Escola para reformar o currículo escolar e administrar o/a docente** - ANPEd - 24ª Reunião Anual/ 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

RESENDE; Haroldo de. **Currículo carcerário: práticas educativas na prisão** - ANPEd - 27ª Reunião Anual/ 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

SANTOS; S. Lima dos. **A logogização do infantil: uma prática curricular** – ANPEd – 23ª Reunião Anual/ 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

SGARBI; Paulo. **Entre perguntas e respostas, conversando com meu filho sobre currículo** - ANPEd - 27ª Reunião Anual/ 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

SILVA; T. Tadeu da. **Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze** - ANPEd – 24ª Reunião Anual/ 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

SOMMER; L. Henrique. **Informática educativa e currículo: materialidade pós-moderna e racionalidade moderna** – ANPED – 23ª Reunião Anual/ 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

SOUZA; D. Helena de. **Um olhar perspectivado nas turmas de progressão: potencialidades e transformações de saberes e poderes** - ANPEd - 24ª Reunião Anual/ 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

UBERTI; Luciane. **"Diário de um bebê": economia de governo na política de subjetividade da infância** - ANPEd - 26ª Reunião Anual/ 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

UBERTI; Luciane. **A sujeição moral do infantil-cidadão o currículo nacional** – ANPEd – 23ª Reunião Anual/ 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br, acesso em: agosto de 2006.

APÊNDICE I

TEXTOS / OBJETOS					
TEXTOS	**REUNIÃO ANO**	**TÍTULO / AUTOR (a)**	**TEMÁTICA / OBJETO**	Locus Institucional	Agência Financiadora
I	23ª/2000	A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional (Luciane UBERTI)	A moral do currículo brasileiro via PCNS (1ª a 4ª série)	UFRGS	
II	23ª/2000	Informática Educativa e currículo: Materialidade Pós-moderna e Racionalidade Moderna (Luís	A emergência do discurso da informática educativa de Novo	UFRGS	
III	23ª/2000	A Produção do currióculo na televisão: Que discurso é esse? (Marlucy Alves PARAÍSO)	Produções discursivas da Televisão sobre a educação.	UFMG/UFRJ	
IV	23ª/2000	A Logogização do infantil: uma prática curricular (Suzana Lima dos SANTOS)	A prática logo como modo de subjetivação	UFRGS	
V	23ª/2000	A busca de uma nova erótica num currículo de "Formação Docente" (Carla Giovanna Lamas	A construção da suibjetividade libertadora na Pedagogia da	UFRGS	
VI	23ª/2000	Currículo como tecnologia de cidadãs e cidadãos (Lisete BAMPI)	As tecnologias de governo da prática etnomatemática.	UFRGS	
VII	24ª/2001	Dr. Nietzsche, curriculista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze (Tomaz Tadeu da	A emergência do pós-estruturalismo e da filosofia da diferença no	UFRGS	
VIII	24ª/2001	O programa TV Escola para reformar o currículo escolar e administrar o/a docente	Alguns dos discursos sobre o currículo escolar veiculados pela	FAE/UFMG	
IX	24ª/2001	Um olhar perspectivado nas turmas de progressão: Potencialidades e transformações de sabedores e poderes (Doris Helena de	A especificidade das turmas de progressão de Porto Alegre.	PUCRS	
X	25ª/2002	O currículo da mídia educativa: Governado a subjetividade docente (Marlucy Alves PARAÍSO)	A fabricação da subjetividade docente pelo currículo da mídia educativa.	UFMG/UFRJ	
XI	26ª/2003	"Diário de um bebê": Economia de governo na política de subjetividade da infância (Luciane	A produção do infantil e da infância a partir da análise de um programa	UFRGS	Não teve financiamento
XII	27ª/2004	Currículo carcerário: Práticas educativas na prisão (Haroldo de RESENDE)	O currículo das práticas prisionais.	UFU	Não teve financiamento
XIII	28ª/2005	Propostas de voluntariado na escola: Produção de saberes no currículo (Rejane Ramos KLEIN)	Os discursos do voluntariado no currículo escolar.	UNISINOS	CAPES
XIV	28ª/2005	O currículo no trabalho com narrativas no Ensino Superior (Josenilda MAUÉS)	As narrativas como possibilidade metodológica no Ensino Superior.	UFPA	PNOPG/CNPQ

APÊNDICE II

ANPED - 23ª Reunião Anual/2000
Resultados da 1ª Leitura
Nº de Artigos: 16 (o 15º não está disponível)
Artigos Selecionados: 3, 7, 9, 11, 13, 14

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
1-A Diversidade e seus sentidos nos parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental);	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	17	Os sentidos da diversidade nos PCNS de 5ª a 8ª série.
2-Espaços Escolares: Nada fora do controle	X		—	X	X	X	X	—	—	—	X	—	—	17	Disciplina, controle e vigilância no espaço escolar.
3-Currículo como tecnologia de governo de cidadãs e cidadãos.	X		X	X	X	X	X	—	—	—	—	—	—	18	As tecnologias do governo da prática etnomatemática.
4-Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses.	☒		—	—	—	—	—	X	—	—	—	—	X	17	O multiculturalismo nas teses e dissertações da ANPED - 1981 - 1998

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
5-Racionalidade Médica: uma matriz mediadora na produção curricular.	*		—	X	—	—	—	—	—	X	—	—	—	15	A racionalidade médica como matriz na Biologia Educacional.
6-Cotidiano Escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula.	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	21	Redes Semânticas criadas e compartilhadas por alunos e professores.
7-A busca de uma nova erótica num currículo de "Formação Docente"		X	X	X	—	X	X	—	—	—	—	—	—	16	A construção da subjetividade libertadora na Pedagogia da Autonomia.
8-El Curriculum En Argetina: La Búsqueda de un lugar	Δ											X			
9-A logogização do Infantil: uma prática curricular		X	X	X	X	—	—	—	—	—	—	—	—	16	A prática Logo como modo de subjetivação.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
10-Currículo cultural e as ressignificações do público e do privado.	X		—	X	—	—	—	X	—	—	—	—	—	15	As mudanças de fronteiras entre o público e o privado.
11-A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?		X	X	X	X	X	—	—	—	—	—	—	—	17	Produções discursivas da televisão sobre a educação.
12-Trajetória, intinerário, intinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida.	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	15	Trajetória, intinerário, intinerância e errância no currículo oficial.
13-Informática educativa e currículo: Materialidade pós-moderna e racionalidade moderna.	X		X	X	—	X	—	—	—	—	—	—	—	17	A emergência do discurso da informática educativa de Novo Hamburgo-RS
14-A sujeição moral do infantil - cidadão no currículo nacional.		X	X	X	—	X	—	—	—	—	—	—	—	13	A moral do currículo brasileiro via PCNS (1ª a 4ª série)

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
15-Condições de produção do texto curricular: a postura dos enunciadores.	ÑD														
16-Mapas desmontáveis: professores e alunos na produção de conhecimento escolar	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	X	18	A produção do conhecimento escolar nas aulas de Biologia e de ciências.

* Não aparece o nome do (a) autor (a) ☐ 1 autor e uma autora ÑD Texto não disponível

Δ Duas autoras ☒ 3 ou mais autoras

ANPED - 24ª Reunião Anual/2001
Resultados da 1ª Leitura
Nº de Artigos: 17
Artigos Selecionados: 7, 13, 17

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
1-A produção cotidiana de alternativas curriculares		X	__	__	__	__	__	__	__	__	X	__	__	16	Saberes docentes na formação continuada.
2-Currículo como máquina desejante		X	__	X	__	__	X	X	__	__	__	__	__	9	O currículo como máquina.
3-Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre "el pensamiento del profesor"	X											X		14	__
4-Currículo multicultural e a formação do professor: a busca por um profissional culturalmente comprometido.		X	__	__	__	__	__	X	__	__	__	__	__	14	Reflexões sobre as tensões que envolvem a formação dos professores índios.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
5-Planejamentos diários: que falam e escrevem professoras	X		—	—	—	X	—	—	—	—	X	—	—	11	Os textos falados e escritos sobre planejamento diário.
6-Quando o currículo faz a diferença... O currículo integrado na formação em serviço do técnico em higiene Dental (THD)	Δ		—	—	—	—	—	—	—	X	X	—	X	17	O currículo integrado na formação do técnico em Higiene Dental.
7-Um olhar perspectivado nas turmas de progressão: potencialidades e transformações de saberes e poderes.	X		X	X	X	X								16	A especificidade das turmas de Progressão de Porto Alegre.
8-Diversidad cultural e identidades colectivas em los currículos nacionales de Brasil y Argentina en la década del '90.	X		—	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	14	—

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
9-A educação física na hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante	X		—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	—	14	A história da educação física no CEFET - MG
10-Aventurando-se no conhecimento: A construção de uma partitura "PORVIR"		X	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	21	A pesquisa-ação na prática e na formação continuada de professores.
11-As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar.		X	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	—	14	A reinterpretação de propostas curriculares oficiais por uma escola municipal de Niterói-RJ
12-Geografia, saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes.		Δ	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	13	O ensino da geografia e as vivências de alunos adolescentes

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
13-O programa TV Escola para reformar o currículo escolar e administrar o/a docente.		X	X	X	X	X	X	__	__	__	__	__	__	13	Alguns dos discursos sobre o currículo escolar veiculados pela revista TV Escola.
14-A Escola dos índios *TAPEBA* e a invenção do currículo pelos líderes indígenas.	X										X			14	O currículo da "Escola diferenciada Tapeba" inventado pelos líderes indígenas.
15-La construcción de uma nueva pauta curricular para la escuela primaria argentina.	X		__	__	__	__	__	__	__	__	__	X	__	15	__
16-Arte da sedução multicultural no governo do currículo.		X		X			X	X						17	A etnomatemática e a produção de subjetividades em currículos multiculturais.
17-Dr. Nietzsche, curriculista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze	X		X	X	X									16	A emergência do pós - estruturalismo e da filosofia da diferença no currículo.

* Não aparece o nome do (a) autor (a) ☐ 1 autor e uma autora ÑD Texto não disponível

Δ Duas autoras ☒ 3 ou mais autoras

ANPED - 25ª Reunião Anual/2002
Resultados da 1ª Leitura
Nº de Artigos:
Artigos Selecionados: 7

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
1-Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso.		Δ	—	—	—	—	—	X	—	—	—	—	—	14	O multiculturalismo produzido no currículo em ação.
2-Platôs, multiplicidade e criatividade na estética da produção do conhecimento escolar.	X		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	X	14	O processo de produção de conhecimento escolar como rizoma.
3-Duas lições para se conectar a um currículo.	X		—	X	—	—	X	X	—	—	—	—	X	16	Currículo cultural: educação para o consumo e para a postura corporal de jogadores.
4-Los procesos de diseño curricular en Argentina.		☒	—	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	13	—
5-Redes de conhecimentos na formação docente: noções e experiências em prévias anotações		X	—	—	—	—	—	—	X	—	—	—	—	12	Redes de conhecimentos e suas implicações ético-políticas.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
6-A poética das exibições do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS		X	X	__	__	__	__	__	__	__	__	__	X	14	As representações sobre as exposições do museu de ciências e tecnologias da PUC-RS.
7-O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente		X	X	__	__	X	X	__	__	__	__	__	__	14	A fabricação da subjetividade docente pelo currículo da mídia educativa.
8-Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica: identidades e políticas de homogeneização no currículo nacional.		X	X	X	__	__	X	__	__	__	__	__	__	11	Regulação e controle nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.
9-A história do (in)visível do currículo, no cotidiano de professores da roça, em classes multisseriadas		X	__	__	__	__	__	__	__	X	__	__	X	14	Currículo e formação de professores de classes multiseriadas do meio rural.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
10-"Escola tá Bravo!": contribuições para um debate sobre as relações entre o currículo escolar e currículo extra-escolar na "Era da Informação"		X	__	__	__	__	__	__	__	X	__	__	__	17	As relações entre o currículo escolar e o currículo extra-escolar.

O texto 5 de 2004 (27ª Reunião) Diz que a 25ª Reunião aprovou 15 trabalhos, no entanto, na Internet só aparecem os 10 acima elencados.

* Não aparece o nome do (a) autor (a) ☐ 1 autor e uma autora ÑD Texto não disponível

Δ Duas autoras ☒ 3 ou mais autoras

ANPED - 26ª Reunião Anual/2003
Resultados da 1ª Leitura
Nº de Artigos:
Artigos Selecionados: 4

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
1-A indução dos pressupostos do ENEM nas políticas educacionais locais: Mecanismos e processos de assimilação/disseminação e a centralidade curricular da noção de competências.	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	17	A influência do ENEM nas políticas educacionais locais.
2-O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculos entre avaliação e currículo.		X	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	14	O impacto das políticas nacionais de avaliação nas práticas curriculares: o caso SAEB.
3-Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar.		X	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	X	19	Regulação e emancipação nas práticas curriculares cotidianas.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
4-"Diário de um bebê": economia de governo na política de subjetividade da infância.	X		X	X	X	X	X	—	—	—	—	—	—	10	A produção do infantil e da infância a partir da análise de um programa de TV
5-Gramsci e a questão sexual	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	12	A perspectiva Gramsciana sobre a relação entre sexo e classe social
6-Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa.	Δ							X						12	Características de uma abordagem metodológica coerente para a análise de políticas curriculares locais e globais.
7-A questão racial no currículo e no cotidiano da escola.	□		—	—	—	—	—	X	—	—	—	—	—	16	A pluralidade cultural nos currículos formal e real de uma escola municipal de Belo Horizonte.
8-Da história das disciplinas escolares à história da cultura: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo.	☒		—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	—	16	A história das diciplinas escolares a partir da história da cultura escolar.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
9-Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil.		X	X	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	14	O currículo-mapa nas pesquisas pós-críticas da ANPED 1993-2002.
10-Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela.	☒		—	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	15	—
11-A construção social da orientação sexual na escola.		X	—	X	—	—	X	X	—	—	—	—	—	13	O trabalho de orientação sexual no cotidiano escolar.
12-Contrapontos à herança platônica e o paradoxo identitário na comtemporaneidade: ser, sujeito e currículo.		X								X				10	Ser, sujeito e currículo sob as perspectivas da fenomenologia e da hermenêutica.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
13-Colégio de aplicação como espaço de formação: notas sobre currículo e identidade.		X	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	—	14	Currículo e identidade na formação de professores no Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro.

* Não aparece o nome do (a) autor (a) ☐ 1 autor e uma autora ÑD Texto não disponível

Δ Duas autoras ☒ 3 ou mais autoras

ANPED - 27ª Reunião Anual/2004
Resultados da 1ª Leitura
Nº de Artigos:
Artigos Selecionados: 10

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
1-O currículo multieducacional numa leitura pós-colonial: a identidade, o corpo e a sexualidade como entre-lugar no portal multirio.	Δ														ÑD
2-Luz, câmera, ação e... Música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares.	X	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	15		A influência da mídia na prática musical escolar.
3-Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos.	X	—	—	—	—	—	X	—	—	—	—	—	16		A pesquisa sobre currículo como acontecimento.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
4-A noção de competência enquanto princípio de organização curricular: algumas considerações.	X		—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	—	15	O currículo por competências em uma escola da Rede Municipal de Belém.
5-Historicizando o tempo: cognição, tecnologia e currículo	X		—	X	—	—	—	X	—	—	—	—	—	12	A relação entre tempo, cognição e tecnologia no currículo e nos textos do GT de currículo da ANPED 2000/2003
6-Currículos Praticados: as identidades diatópicas na produção da cultura cotidiana das escolas.	X		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	ÑD
7-Terra Fendida: Problemas da matéria e das criações	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	—	Potencialidades pedagógicas da arte: criação e experimentação de imagens.
8-Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.	X		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	ÑD

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
9-A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola do ensino fundamental		X	—	X	—	—	—	—	—	—	X	—	—	17	A apropriação do conhecimento em sala de aula no bojo da prática docente de duas professoras do Ensino Fundamental.
10-Currículo carcerário: Práticas educativas na prisão.	X		X	X	X	X	—	—	—	—	—	—	—	20	O currículo das práticas prisionais.
11-Entre perguntas e respostas, conversando com meu filho sobre currículo	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	X	19	Conhecimento e cultura através de perguntas e respostas nas práticas curriculares.
12-Currículo como cultura da escola		X	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	X	15	As expressões culturais da escola inclusiva a partir dos ordenamentos do espaço e do tempo.

* Não aparece o nome do (a) autor (a) ☐ 1 autor e uma autora ÑD Texto não disponível

Δ Duas autoras ☒ 3 ou mais autoras

ANPED - 28ª Reunião Anual/2005
Resultados da 1ª Leitura
Nº de Artigos:
Artigos Selecionados: 10, 12

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
1-A influência dos professores na construção das disciplinas escolares: o caso da química em uma instituição de ensino secundário catarinense.	□		—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	—	14	A influência dos professores na constituição histórica da disciplina química numa escola secundária catarinense
2-Igualdade de direitos e direito à diferença: interfaces no cotidiano escolar	Δ		—	—	—	—	—	X	—	—	—	—	—	13	A diversidade cultural da escola nos currículos oficiais e na prática docente.
3-Currículo, professor/a: "Habitantes de Babel"	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	X	14	Crítica a abordagem cotidiana nas pesquisas curriculares a partir de leituras de textos imagéticos.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
4-Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação.	X		—	—	—	—	—	X	—	—	—	—	—	17	O papel e as potencialidades do multiculturalismo na pesquisa e na formação de professores.
5-O contexto da prática subsidiando o contexto de produção do texto político: diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	15	Política curricular: os contextos da prática do professor de Ed.Física e de produção do texto político.
6-Discuros do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio.	Δ		—	—	—	X	—	—	—	—	X	—	—	14	Os discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do Ensino Médio.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
7-A disciplina escolar ciências no Colégio Pedro II: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular.	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	14	A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: 1960-1970.
8-Currículo-sem-fim ou entre a toupeira e a serpente: dos moldes e às modulações	Δ		—	—	—	—	—	X	—	—	—	—	—	14	Formação permanente na sociedade de controle.
9-Currículo e identidade: A Anfope e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores	X					X		X						14	A identidade docente nas reformulações dos cursos de formalção docente através dos discursos da ANFOPE.
10-Propostas de voluntariado na escola: Produção de saberes no currículo.	X		X	X	X	X	—	—	—	—	—	—	—	13	Os discursos do voluntariado no currículo escolar.

ARTIGO	AUTORIA (sexo) M	AUTORIA (sexo) F	PÓS-EST. FOUCAULT.	USA FOUCAULT	CONCEITO PODER	CONCEITO DISCURSO	OUTROS CONCEITOS FOUCAULTIANOS	PÓS-CRÍTICA DE OUTRAS INSPIRAÇÕES	PARADIGMA DE COMPLEXIDADE	TEORIA CRÍTICA	NÃO DECLARA SUA PERSPECTIA	TEXTOS INTERNACIONAIS	USO DE TEXTOS PLÁSTICOS	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA / OBJETO
11-Tensões entre Recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo		X	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	14	Articulações entre recontextualização e hibridismo na pesquisa sebre políticas curriculares.
12-O currículo no trabalho com narrativas do ensino superior		X	X	X	X	X	—	—	—	—	—	—	—	14	As narrativas como possibilidade metodológica no Ensino Superior.
13-Os livros didáticos nas políticas curriculares para o Ensino Médio		X	—	—	—	X	—	—	—	—	X	—	—	14	As políticas curriculares para o Ensino Médio (re)contextualizadas pelos livros didáticos.
14-Currículo, interculturalidade e educação indígena Guarani/Kaiowá	X		—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	12	Processo de construção e reinvenção da educação escolar dos povos indígenas Guarani e Kaiowá do MS.
15-Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertações		X	—	—	—	—	—	—	—	—	X	—	—	16	Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular via banco da CAPES 1995-2002.
16-Diferença em si no currículo		X	—	—	—	—	—	X	—	—	—	—	—	14	A diferença nos fazeres curriculares de três professoras.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo