

O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DISCURSIVO: UM DEBATE NA ESTEIRA COM MICHAEL FOUCAULT

Eslayne Silva Boa Sorte

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Reginaldo Santos Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Na esteira com Foucault, buscamos problematizar o currículo pós-crítico e as suas implicações para a construção do sujeito discursivo. A analítica foucaultiana, imprime sob as verdades, uma ideia de veridicção. Através desse processo, o interesse na verdade não reside na perspectiva de comprovação. Trata-se, de suspender as verdades que estão postas e analisar de modo discursivo e cultural, como elas passaram a existir, como e por que foram fabricadas. Se em Foucault os sujeitos são forjados através de relações discursivas que buscam subjetivar determinadas maneiras de ser e estar no mundo, através da tríade, saber, poder e verdade, para os teóricos da educação, o currículo é um espaço privilegiado para os processos de subjetivação. Trazendo estas análises para uma teorização pós-crítica de currículo, percebe-se que neste jogo constante em que se operam diferentes significados e posições, reside-se um aspecto incerto e sempre indefinido em torno das práticas curriculares. Por esta razão, não há o fechamento total da significação, pois o currículo, passa por construções, reformulações e ressignificações, considerando-se o seu caráter modulatório.

Palavras-chaves: Currículo. Michael Foucault. Sujeito discursivo.

Introdução

Desde as teorizações críticas de currículo, o debate a respeito da constituição dos sujeitos já se fazia presente. Para esta perspectiva, o currículo agia na reprodução dos ditames da sociedade capitalista e forjava a construção de um sujeito subsumido aos conhecimentos dominantes e hegemônicos garantindo a reprodução desta sociedade. Assim se instauram no campo da educação e do currículo um projeto engajado na superação do modo capitalista. Outrossim, o projeto crítico no campo do currículo, situa-se na ótica anticapitalista que declara a intenção de colocar um fim nas desigualdades sociais centradas em sua maioria no binarismo de classes econômicas sociais.

Fitando a modernidade e o projeto instituído pelas teorizações críticas, as denominadas perspectivas pós-críticas da educação, sociologia e do campo do currículo, dialogam, reagem e transcendem os pressupostos críticos. Na ótica do que problematiza Lopes (2013), por ser rotulada como uma teorização *pós* significa que ela problematiza o movimento crítico, questionando as suas bases e suas condições de possibilidades e de impossibilidades. Por esta razão, não trata-se de uma ideia de ruptura ou de abandono total das perspectivas levantadas,

mas de desconstrução, ampliação e problematização. É neste sentido, que ser pós não reside meramente na ótica de ter surgido após ou de constituir-se uma sequência histórica de teorização.

Disso se infere que as teorizações pós-críticas de currículo trazem para o centro do debate o processo de constituição dos sujeitos. No entanto, ao se ocuparem de discussões pós-estruturais, pós-modernas e fundamentadas nos insights dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, provocam uma renovação nas práticas e valores do movimento crítico, ao alocar os conceitos de linguagem, discurso e cultura na construção das questões sociais. Esta ênfase atribuída a estes conceitos, transforma radicalmente a maneira de ler e interpretar os currículos e não obstante, radicaliza o modo de compreender a construção das subjetividades via currículo.

Na ótica descrita, o filósofo francês, Michael Foucault e seus constructos analíticos dos conceitos de saber, poder, discursos e sujeitos, tornam-se essenciais para as problematizações que propusemos. Foucault, embora tenha negado o rótulo de pós-estruturalista, tem sido alocado nesta escola/movimento de pensamento e sendo considerado um filósofo multifacetado e com uma polissemia de atributos, nos ajuda a compreender a construção do sujeito denominado discursivo, tendo em vista, as implicações entre educação, currículo, linguagem, discurso e sociedade.

O currículo pós-crítico sob a inspiração foucaultiana põe em xeque muitas discussões e ajuda a minuciar um debate potente para o campo do currículo, afastando-se das prerrogativas de verdades históricas e absolutas, da existência de sujeitos centrados, naturais e pré-existentes às experiências históricas e pessoais, questionando inclusive muitas questões que foram levantadas no campo do currículo.

Na esteira com Foucault, buscamos problematizar o currículo pós-crítico e as suas implicações para a construção do sujeito discursivo.

Poder, discurso e a construção do sujeito

O movimento pós-estruturalista caminha na direção que os sujeitos são constituídos no social e também através das práticas culturais e, por esta razão, eles não são transcendentais, nem tão pouco possuem identidades rígidas e definitivas. Por serem constituídos dentro da sociedade e da cultura, eles são produzidos discursivamente.

Destarte, “o indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original. Ele constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Por

consequente, não há como negligenciar o papel da linguagem na constituição do sujeito” (NEIRA, 2016, p. 372).

Para Foucault (2011), existe um processo de subjetivação, isto é, uma constituição do modo de se tornar sujeito. Para o filósofo, o sujeito não pode ser pensado pela ótica transcendental, mas ele é levado a se constituir como sujeito, de forma discursiva, haja vista, as suas experiências.

Substituir a história dos conhecimentos pela análise histórica das formas de veridicção, substituir a história das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que se poderia chamar de “experiências” (FOUCAULT, 2011, p. 7, grifo do autor).

Na esteira do pensamento do filósofo francês, as verdades, os significados e a própria realidade, não são pré-existentes às experiências, eles são engendrados socialmente e são constitutivos através do discurso e marcados por relações de poder. À vista disso, são fabricados por intermédio dos dispositivos discursivos.

Com Foucault, compreendemos que o sujeito por ser constituído dentro da linguagem e do discurso, ele não é uma estrutura fixa e natural, ele é um sujeito discursivo. Portanto, o sujeito é discurso. “O sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (SILVA, 2010, p. 113-114).

De tal modo, sua concepção de poder, nos ajuda a compreender como política, histórica e culturalmente os sujeitos são forjados. Para ele, “[...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos em meio a relações desiguais de poder [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Isto posto, o poder não é centralizado dentro da sociedade em um determinado lugar, ele se encontra em todos os lugares. “O poder não está em um vazio, ou em algum lugar em que se possa ser apropriado ou alcançado. O poder está descentrado. Ele está esparramado em qualquer relação que compõe e constitui a teia social (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 71).

O poder não pode ser desassociado do saber, pois poder e saber agem mutualmente no processo de subjetivação. “O poder refere-se às formas de regular a conduta dos outros. Onde há relação, existe disputa pela validação dos significados. Isso é poder” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 71). Assim sendo, o poder age em todas as direções, e em todas as questões sociais,

busca demarcar um significado. Ele não se restringe às questões econômicas e não se encontra centralizado nas questões de classes econômicas e sociais, o poder opera nas relações de raça, gênero, sexualidade, cultura, nacionalidade, religião e operando constantemente para construção de um determinado sujeito discursivo. Por esta razão, para Foucault, o poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo (SILVA, 2010).

A analítica foucaultiana imprime sob as verdades uma ideia de veridicção. Através desse processo, o interesse na verdade não reside na perspectiva de comprovação. Trata-se, de suspender as verdades que estão postas e analisar de modo discursivo e cultural, como elas passaram a existir, como e por que foram fabricadas.

Há um combate "pela verdade" ou, ao menos, "em torno da verdade" - entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer "o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar", mas o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder"; entendendo-se também que não se trata de um combate "em favor" da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. (FOUCAULT, 2007, p. 13, grifos do autor).

Desta maneira, a verdade está marcada nas relações de poder. E Foucault, de modo elucidativo, nos ajuda melhor a compreender esta ligação,

Por 'verdade', entende-se um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A 'verdade' está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que reproduzem. 'Regime' da verdade. (FOUCAULT, 2007, p.14, grifos do autor).

Neste cenário de relações de poder e produções das verdades, que acontecem o processo de subjetivação. Destarte, qualquer materialidade de subjetivação, de produção de sujeitos, implica discurso, verdade e poder.

Currículo como discurso

Para as teorizações pós-estruturalistas no campo da educação e do currículo, o currículo “[...] passa visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva” (SILVA, 2001, p. 19).

Destarte, para o pós-estruturalismo, a linguagem está implicada com a construção das questões sociais. Ela não age, simplesmente para revelar o que está posto, o que era pré-existente. A linguagem age na produção dos próprios significados e na dispersão das verdades. De outro modo, a partir do poder da nomeação é que surgem as verdades, os fatos, os sentidos e os significados. Por esta razão, que devemos “interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz” (FOUCAULT, 2008, p. 126)

O currículo possui uma dimensão de produção. Ele está intimamente relacionado na construção de determinados fatos, verdades, significados e sujeitos. Desse modo, o currículo é pensado como “um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem” (CORAZZA, 2001, p. 10).

Destarte, se para as teorizações críticas os currículos reproduziam os conhecimentos necessários para manutenção da sociedade capitalista, para as teorizações pós-críticas e pós-estruturais, os currículos mais do que simplesmente reproduzem estes conhecimentos, ele está enredado com a construção do próprio conhecimento. O currículo é um espaço profícuo de produção de verdades. Conseqüentemente, ele se constitui como um campo de lutas, em que se dá a disputa para construção de determinados significados. E o que se compete, dessa maneira é quem vai deter o poder de nomear fatos, urgir verdades, controlar os significados e regular as subjetividades culturais (MOREIRA; SILVA, 2002).

De modo semelhante, a cultura é trazida para o seio do debate, pois ela se constitui como central para toda a teia social. “A expressão ‘centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 22). A cultura dentro das teorizações pós-críticas carregam as marcas fundamentais, sendo considerada um campo que “atravessam a tudo, a todos e em todas as direções, entretecendo o tecido social” (NEIRA; NUNES, 2011, p. 675). A cultura, assim como o currículo, é vista como uma arena política, onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, disputando a manutenção e/ou superação das próprias divisões sociais (MOREIRA; SILVA, 2002).

No bojo da teorização pós-críticas de currículo, a cultura alcança um espaço privilegiado. Deixa de ser pensada apenas como os significados que são passados de uma geração para outra, e demonstram que a própria construção dos significados, estão envolvidas nas questões culturais.

O currículo, por se constituir como uma prática de significação e um terreno de produção cultural, leva aos sujeitos a se posicionarem de determinadas maneiras de ser, pensar e agir na sociedade. Este sujeito é, pois, forjado no centro do discurso, no seio da linguagem. “A

linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência das palavras” (FOUCAULT, 1999, p. 333).

Para Foucault, os sujeitos não são naturais, biológicos, pré-existent e não existe nenhuma ideia natural de sujeitos. Eles são produções culturais do discurso e da linguagem. Os sujeitos são o resultado de um processo denominado subjetivação. “Os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Por serem engendrados no centro da linguagem e do discurso, o sujeito é, aquilo que o constitui, o sujeito é acima de tudo um discurso.

Em virtude disso, o sujeito não pode ser pensado como um dado definitivo, não se pode fechar a significação em torno dos sujeitos, por serem frutos dos discursos, eles estão em constante formação e ressignificação.

Embora Foucault não tenha se debruçado sobre o campo da educação e do currículo, de modo particular, alguns teóricos ao pensarem o currículo dentro de um viés pós-estruturalista, têm construído uma ponte potente com seus constructos teóricos.

Se em Foucault os sujeitos são forjados por meio de relações discursivas que buscam subjetivar determinadas maneiras de ser e estar no mundo, por intermédio da tríade, saber, poder e verdade, para os teóricos da educação, o currículo é um espaço privilegiado para os processos de subjetivação.

O currículo, portanto, produz sujeitos, à medida que possui uma característica linguajeira. A este respeito, Corazza (2001, p. 10, grifos da autora) contribui ao elucidar:

Ao atribuir uma condição “linguajeira” a um currículo, dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhes sentido. Que sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, pedagogia e inclusive “currículo” .

O currículo é um espaço de produção de sentidos, significados, verdades, fatos e subjetividades. O currículo,

[...] não pode ser considerado uma área meramente técnica, neutra e desvinculada da construção social. [...] O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento, nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades. (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 56).

Destarte, após a construção analítica de Michael Foucault sobre discurso e subjetivação, “não há como negligenciar o papel da linguagem na constituição do sujeito” (NEIRA, 2016, p. 372). Tomando o currículo como linguagem, podemos parafrasear Neira (2016) e afirmar que, não se pode depois disso, negligenciar o papel do currículo na constituição do sujeito discursivo.

O currículo pós-crítico e o jogo da verdade

Por intermédio de Michael Foucault, compreendemos que as verdades são construções discursivas, marcadas por relações de poder. À vista disso, “é o poder, mais do que os fatos sobre a realidade, que tornam as coisas 'verdadeiras’” (KARNOPP; KLEIN, 2016, p. 98 apud HALL, 1992, p. 293). As noções de verdades, estando ligadas sempre à noção de poder, significa que elas são produzidas dentro de um determinado momento histórico e sua produção intenta legitimar determinados significados, sentidos e valores culturais. As verdades são produções dos discursos e, por isso, “a arqueologia aceita a verdade como uma configuração histórica e examina seu modo de produção unicamente a partir das normas internas dos saberes de determinada época” (MACHADO, 1988, p. 85).

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008, p. 55, grifos do autor).

Nessa perspectiva, para Foucault, determinadas verdades são historicamente e discursivamente construídas. Por esta razão, mais importante do que se atentar se determinado saber é verdadeiro, torna-se imprescindível compreender como este conhecimento passou a ser considerado como verdadeiro. Esta análise, torna-se o cerne de muitas questões no âmbito do currículo.

As teorizações pós-críticas de currículo afirmam a todo tempo o caráter multicultural da sociedade e, por conseguinte, agem no questionamento que determinados saberes são alocados como superiores e verdadeiros, ao mesmo passo, que outros são colocados como inferiores. Nesse ínterim, o próprio conceito antropológico de cultura, permite a compreensão que as culturas são produzidas socialmente através de disputas para validação de significados, isso comprova que todos os sujeitos agem produzindo cultura e que não há na sociedade uma cultura superior e/ou inferior. À vista disso, avança no questionamento, que determinados saberes

culturais devem ser transmitidos na sociedade, na escola e pelo currículo, enquanto outros devem ser invalidados, e postos à margem na prática educativa.

Neste cenário, dentro de uma sociedade em que as relações de poder são assimétricas e descentradas, em todos os espaços sociais e culturais, persistirá o jogo da verdade. Neste jogo, disputa-se o poder de definir o que é válido e o que deve ser considerado inválido, as experiências consideradas como positivas e aquelas colocadas no plano do negativo e da irrelevância. Daí reside o fato que o currículo produz verdades e também sujeitos. “A educação e o currículo não atuam, nesta visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos” (MOREIRA; SILVA, 2002, p.27).

Indubitavelmente, o currículo está implicado com a construção discursiva dos sujeitos, é inclusive um espaço privilegiado em que significados são criados, tendo em vista, as relações de poder. No jogo de “Política Cultural”, conforme reiteira Henry Giroux (1987), o currículo deixa de ser pensando apenas como reproduzidor de uma cultura, e passa a ser visto, como eminentemente ativo na própria construção de significados culturais. Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo em ambos é uma política cultural (SILVA, 2010).

É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. [...] O currículo [...] também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades. (SILVA, 2001, p. 11-12, grifo do autor).

Conceber o currículo como um espaço ativo na produção de cultura, de significados, verdades e sujeitos, torna-o um espaço contestado. O currículo é terreno contestado, um terreno de produção e política cultural, pois os materiais presentes, funcionam como matéria-prima para criação, recriação, e por ser contestado, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 2002). O currículo é espaço contestado, pois há sempre uma disputa em torno desta negociação.

Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos e estáveis, mas flutuantes e indeterminados, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser redefinidos, questionados, contestados. As representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos

regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. (SILVA, 2013, p. 195).

Através de uma perspectiva multicultural e pós-crítica, passa-se a questionar o que historicamente vem compondo o currículo e, principalmente, a quem interessa essa seleção. No mesmo passo, percebe-se que a cultura hegemônica e tradicionalmente dominante, tem sido legitimada no campo do currículo, enquanto as práticas, costumes, valores e culturas de outros grupos culturais, são simplesmente apagadas na escola, embora façam parte do convívio, cotidiano e dos locais de acesso dos estudantes. A luta multicultural de currículo, chama atenção para um currículo daltônico, um currículo que não enxerga as diversas culturas que estão presentes na sociedade e também na escola. “O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 31).

Por esta razão, um currículo multicultural traz para dentro da escola as diversas culturas, independente dos valores socialmente alocados sobre elas e também das representações que elas carregam. Por estarem ancoradas em uma perspectiva crítica e intercultural, não são trazidas apenas para serem toleradas e aceitas pelo viés da diversidade. Visto que, “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2012, p. 99-100) e questioná-la. Posto que, na nossa sociedade persistem inúmeras desigualdades sociais que não estão fixas apenas nas oposições binárias de classes sociais econômicas, mas em todas as identidades existentes: raça, gênero, sexualidade, religião, nacionalidade etc.

Deste modo, trazer a diferença para sala de aula, através desta perspectiva, incita necessariamente suspendê-la para compreender como historicamente, socialmente, culturalmente e politicamente, elas foram forjadas, a quem interessa o jogo de poder que as engendraram como inferiores e, sobretudo, um espaço profícuo para que os subalternos, excluídos e representados como inferiores e anormais tenham espaço para reconstruírem significados, representações e identificações e terem espaços de serem representados de outras maneiras. Neste lugar, reside a ideia da política da identidade.

A questão da representação ocupa um lugar central na política de identidade. Identidades sociais e regimes de representação estão ligados através de um nexos íntimo e inseparável. Os diferentes regimes de representação funcionam como formas de conhecimento que são dependentes das identidades sociais daqueles grupos que os produzem e esses regimes, por sua vez, fazem parte

do processo de criação e manutenção de identidades sociais. Embora a política da identidade não possa ser reduzida às formas de representação, essas constituem um elemento crucial de sua dinâmica. (SILVA, 2013, p. 192).

Rejeita-se, neste sentido, qualquer entidade biológica, transcendentais ou camufladas, na ótica do “foi sempre assim”. Mas, por serem produtos da história, do discurso e das relações de poder, o sujeito é inventado no jogo da verdade, dos signos, dos significantes e dos significados. “A eficácia de sistemas e regimes de representação reside precisamente em sua capacidade para ocultar sua cumplicidade na constituição, na fabricação do “real” (SILVA, 2013, p. 192).

Um currículo inspirado nos insights pós-estruturalistas foucaultianos, se interessa não em revelar as verdades e as mentiras que foram construídas, mas em analisar culturalmente, como determinadas verdades passaram a existir. O processo de tornar-se sujeito, está implicado com a própria construção social destas verdades marcadas pelas relações assimétricas de poder.

Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos de outros grupos. (SILVA, 2001, p. 21).

Para as análises pós-críticas de currículo, é preciso questionar constantemente quais verdades e sujeitos estes currículos na nossa sociedade estão forjando. E modo consequente, otimizar uma política de identidade através das práticas curriculares, dando espaços para que na escola - o outro, representado como inferior, tenha a oportunidade de não apenas povoar o currículo, e colori-lo com as diversas cores que representam a diferença, como também mover as dinâmicas das desigualdades sociais que o oprimem, trazendo à tona, como as experiências históricas, pessoais e culturais têm os nomeado, narrado de formas inferiorizadas e como foram produzidos e inventados de forma negativa. Ademais, propor novas representações e novas maneiras de nomeação e representação, tendo em vista que, não fica submisso apenas a nomeação do outro. Desse lugar, reside a possibilidade de democratizar as relações de poder.

Nessa direção, para Nunes e Rúbio (2008), o poder sempre existirá. O que se discute são as maneiras particulares de democratizá-lo. Pois, se pensamos e agimos em conformidade com o contexto sócio-histórico em que vivemos, em meio a luta pela significação em que participamos. Daí resulta o processo de subjetivação - o processo que nos tornamos sujeitos

discursivos, pois não nascemos de uma determinada maneira, nós nos tornamos, passamos a ser, aquilo que nos representaram, narraram e o que instituíram como realidade e verdade a ser engendrada sobre nossos corpos e sobre nossas mentes, isto é, um processo de disciplinamento, subjetivação e governo.

A moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes. Aqueles efeitos cognitivos, que consideramos tão centrais e característicos do currículo, podem, há muito, ter se apagado. Suas marcas corporais, com certeza, nos acompanharão até a morte. (SILVA, 2013, p. 197).

Considerações finais

As teorizações pós-críticas e pós-estruturalistas, nos ajudam a compreender o caráter eminentemente contestado do currículo. Ademais, trazem à tona que o currículo por se constituir como uma arena em torno da significação, produz significados, verdades, sujeitos e legitimam a cultura dominante, ao mesmo tempo, em que incidem para que as culturas populares e de grupos considerados historicamente como inferiores, continuem a ser nomeados, definidos e representados como anormais, inferiores e fora da norma. Por esta razão, o currículo produz determinados sujeitos, em conformidade com padrões instituídos. O sujeito é fruto dos discursos.

Por intermédio das analíticas foucaultianas, depreende-se que as verdades são produções da cultura e do discurso, marcadas por relações de poder. A construção das verdades, estão dentro de uma trama de significação e de disputas. Por isso, dentro do currículo, existem relações de poder e contestação. Nesta arena acontece, a luta efetiva em torno do que deve fazer parte do currículo e de que maneira esses conteúdos devem ser trabalhados. Haja vista, que o sujeito é constituído tendo em vista os discursos e as experiências que ele acessa. Neste interim, acontece o que Foucault denomina de processo de subjetivação.

Trazendo estas análises para uma teorização pós-crítica de currículo, percebe-se que neste jogo constante em que se operam diferentes significados e posições, reside-se um aspecto incerto e sempre indefinido em torno das práticas curriculares. Por esta razão, não há o fechamento total da significação, pois o currículo, passa por construções, reformulações e ressignificações, considerando-se o seu caráter modulatório. Para as teorizações pós-críticas, o currículo é plenamente escrevível (SILVA, 2001). A abertura e fluidez curricular, permitem um

espaço constante de insurgências e resistências. O currículo é terreno de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 2002).

O currículo é uma arena política de lutas e resistências efetivas, pois, embora diferentes políticas busquem a fixação do significado e de determinados sujeitos que se desejem formar, esse significado é sempre perturbado. Destarte, assim como as verdades, o currículo não possui uma única definição e nem tão pouco, as questões envoltas dele, poderão ser plenamente resolvidas e definidas.

Referências

- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. São Paulo: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: Ética, sexualidade e política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.267
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** Tradução de Dagmar M. L. Zibas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- KARNOPP, Lodenir Becker. KLEIN, Madalena. Narrativas e diferenças em língua brasileira de sinais. **Em Aberto,** Brasília, v. 29, n. 95, p. 95-108, jan./abr. 2016.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas,** n. 39, 2013.
- MACHADO, Roberto. **Ciência e saber:** a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro.*

Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n.22, ago./dez. 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. (O) s currículo (s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.55-77, jul./dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Eslayne Silva Boa Sorte

Mestranda em Educação
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
E-mail: eslayne_silva.10@hotmail.com

Reginaldo Silva Pereira

Professor Adjunto com Dedicção Exclusiva do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL)
Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
E-mail: rpereira@uesb.edu.br