

CONHECIMENTO E CURRÍCULO EM COMPOSIÇÕES PÓS-ESTRUTURALISTAS: ELEMENTOS PARA RECOMPOSIÇÃO DE SABERES DOCENTES.

Josenilda Maués (UFPA)

GT 03 – Construção De Saberes Docentes

*Como sentir-se contador do que não se tem, e que ainda não existe?
Mas por qual outra coisa sentir-se responsável senão pelo que não nos pertence?
(Jacques Derrida)*

Variadas são as conjunções que procuram possibilidades analíticas para questões educacionais de nosso tempo no interior da própria lógica fundante do projeto de sociedade que hoje se descortina diante de nós. Outras formas de redirecionamento das análises têm buscado possibilidades analíticas que enfrentam a transcendência de centrais categorias iluministas para proceder ao exame de diferentes temas vinculados ao debate educacional. Sob variadas perspectivas, que recebem denominações nem sempre consentâneas, é possível identificar empreendimentos que têm como escopo central encarar a crise epistemológica e social em sua multidimensionalidade, buscando possibilidades e saídas para atritar os modos pelos quais pensamos o mundo e aquilo que reconhecemos como crise.

Proliferam em meio a essas saídas variadas argumentações de prefixos “pós” ligadas a teorizações como pós-socialismo, pós-capitalismo, pós-industrialismo, pós-fordismo, pós-estruturalismo ou, mais amplamente, pós-modernismo. Pós-modernismo e pós-estruturalismo são expressões que se querem situar *do lado de fora dos cânones daquela racionalidade iluminista, para tentar entender como viemos nos tornar o que somos, como viemos parar onde estamos.* (Veiga-Netto, 1995, p.11-12)

Como a própria noção mais abrangente de pós-moderno, esses argumentos sofrem igualmente variadas objeções por se situarem sempre em relação aos corolários do que negam.

Como nos lembra Vattimo (2002, IX)

essa objeção, que sob muitos aspectos, tem a vacuidade e a inconclusividade característica dos argumentos puramente formais (como, o que é emblemático, o argumento contra o ceticismo: se dizes que tudo é falso, pretendes em todo caso dizer a verdade, logo...), indica porém uma dificuldade real: a de identificar um autêntico caráter de mudança radical nas condições – de existência, de pensamento – que se indicam como pós-modernas em relação às características gerais da modernidade.

Se encaramos a própria dissolução da categoria do novo nas diferentes clivagens do pensamento pós-modernista poderemos contabilizar que, se não ocasionaram revoluções de grande vulto no universo intelectual nem nas existências, - pois arremetem contra os discursos totalizantes, das grandes narrativas e das metanarrativas - ocasionam implosões de sentidos ao chamarem a atenção para importantes problemas e questões presentes na teoria social e no pensamento filosófico contemporâneo. Isto se evidencia na problematização das categorias de pensamento, conceitos e termos forjados por essas teorizações em seu envolvimento com a constituição das experiências que os indivíduos têm de si mesmos e do mundo.

Em meio a esses processos generativos, como vem sendo tematizado o currículo como um campo que lida especificamente com o conhecimento considerado útil, válido e verdadeiro

para ser transmitido às novas gerações? O que de antigo estaria fenecendo em nossos referenciais de análise e que outros elementos provenientes de teorizações pós-críticas nos possibilitariam recolocar questões e abrir outras possibilidades de respostas nesse campo? Ou, para utilizar uma indagação pós-crítica: de que modos essa linguagem *quer transformar o funcionamento da linguagem de um currículo, na direção de modificar as suas condições de enunciação?* (Corazza,2001,p.20)

A partir de determinados deslocamentos teóricos, podemos recolocar de outros modos nossas indagações se atentarmos para os modos sedimentados como nomeamos e propomos soluções para as crises. Desse modo, submetendo-os ao crivo de uma hiper crítica, incluímos o anunciado e o irresoluto, a véspera e a vigília, no próprio espectro da crise. Para esse empreendimento pode ser bastante fértil o alerta de Larrossa; Skliar (201,p.9) para quem é necessário *desconfiar de todos esses discursos sobre a crise nos quais tudo está em crise exceto o discurso seguro e assegurado que a nomeia, diagnostica e antecipa sua solução.* Assim sendo parece-nos ao mesmo tempo patente a necessidade de investimento na construção de campos conceituais abertos a outras heterarquias e a outras heterodoxias que coloquem sempre em questão suas próprias condições de enunciação.

A literatura curricular evidencia que as teorizações pós-modernistas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas e os Estudos Culturais se apresentam nesse campo, com maior proeminência, a partir da segunda metade da década de 90, constituindo matizes do que se vem chamando de teorizações pós-críticas e estabelecendo divisores entre formas de inquirir e nomear os currículos. (Lopes; Macedo,2002; Silva, 2002; Paraíso,2003; Moreira,1998)

Sob perspectiva pós-estrutural os currículos são entendidos como práticas de significação, podendo ser vistos como uma *trama de significados que não são examinados sob a lógica dicotômica do falso ou verdadeiro mas em suas posições específicas de poder que, como efeitos de verdade, se localizam e se resolvem no terreno político.* (Silva,1999,p.39)

Examinar e discutir os argumentos pós-críticos a partir de seu próprio território, como um discurso epistemológico, examinando as categorias de pensamento que produzem e os modos como significam o mundo, o conhecimento e as relações sociais, afigura-se como uma forma de não se portar diante desse programa nos extremos da iconoclastia ou da idolatria.

Este trabalho se inclui no esforço de desfibramento da perspectiva que se vem denominando pós-estruturalista em sua crítica ao sujeito do humanismo e da filosofia da consciência, centrando-se nas questões relativas à linguagem e ao processo de significação, aos regimes de verdade instaurados e à desconstrução dos binarismos de que é feito o conhecimento.

Embora como nos lembra Tomaz Tadeu da Silva (2002) não possamos falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo, em função da própria rejeição teórica dessa perspectiva a qualquer tipo de sistematização, é possível reconhecer uma 'atitude' pós estruturalista em muitas perspectivas atuais sobre currículo. Assumindo que as teorias ao nomearem realidades participam de sua constituição e de numerosos efeitos de poder, passa a ser coerente com a demarcação do território inicialmente anunciads neste estudo, examinar as configurações de indicações pós-estruturalistas na definição do conhecimento que constitui os currículos e participa da emergências de sujeitos envolvidos nessa prática social e discursiva.A busca empreendida não se coloca no intuito de saber o que significam currículo e conhecimento sob perspectivas pós-estruturalistas mas o que vem sendo feito com essas perspectivas ou quais são seus efeitos de sentido.

Para esse investimento é importante lembrar que no panorama da discussão acerca das transformações que estão se processando nos planos cultural e educacional de nosso tempo, a questão que diz respeito a qual conhecimento e, extensivamente, qual currículo poderá fazer frente às engenhosas configurações que essas transformações ocasionam torna-

se questão candente. No campo do currículo é possível identificar diferentes perspectivas de crítica e de construção de agendas de possibilidades que nos colocam numa espécie de *vigília* em termos das visões de currículo que operam com noções realistas e reflexivas de conhecimento e uma sensação de *véspera* em relação ao impacto das teorizações pós-modernistas e dos argumentos pós-estruturalistas. Em relação a estes, mais especificamente, precisamos ainda examinar as reverberações decorrentes do destaque atribuído ao papel da linguagem e do discurso na constituição do social, que incide em uma visão do conhecimento assumido em seu caráter artificial e produzido e dos currículos como práticas de significação envolvidos na produção de identidades sociais.

Este trabalho apresenta elementos de um estudo exploratório que busca examinar centralmente alguns efeitos de sentido acerca da questão do conhecimento a partir do exame de estudos com composições pós-estruturalistas sobre o currículo. Tem sua linha central atravessada pelas seguintes indagações: de que formas essa teorização apresenta rupturas em relação às concepções realistas e reflexivas de conhecimento? Em que medida nos permite avançar na compreensão das questões referentes ao conhecimento curricular? Quais desafios essa perspectiva coloca para a construção de saberes docentes?

Este texto se inscreve em um programa de pesquisa que, em seu desenvolvimento, exercita sua curiosidade epistemológica em torno dos anúncios pós-estruturalistas para o currículo. Persegue uma rota disjuntiva que ao transitar em espaços babélicos e parafraseando Corazza (2001) pergunta: o que quer o pós-estruturalismo para o currículo e para a formação de professores?

Seu campo móvel transita nos espaços dos possíveis deslocamentos que as perspectivas *pós* impulsionam, nas incertezas e indeterminações que implicam e em alguns dos engenhos teóricos que buscam novas composições analíticas e interventivas colocando em questão nossas “estratégias ossificadas” de predição curricular. Este investimento não se nutre de qualquer adesão pegajosa e incondicional a qualquer tipo de argumento teórico mas comporta um modo de indagar movido pelo forte sentimento de que *alguma coisa em nós quer viver e se afirmar, algo que ainda não conhecemos, que não vemos talvez, ainda!* (Nietzsche, 200, 2p.200).

As opções metodológicas deste estudo exploratório acolhem os rastreamentos já realizados no campo do currículo considerando que é no final dos anos 90 que o pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, destacando as produções oriundas do grupo de currículo da UFRGS em trabalhos que assumem as influências de Michel Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Lacan e Nietzsche. (Macedo; Lopes, 2002). É ainda indicativo desta rota a demarcação de Paraíso (2002) sinalizando em 1994 o início da apresentação de trabalhos *com grão pós-críticos* no GT Currículo da ANPED.

Considerando o fato deste texto reunir resultados parciais de estudo, a delimitação temática deste momento privilegiou uma incursão no objeto específico do currículo,- a questão do conhecimento curricular-, rastreando indicações pós-estruturalistas nesse campo. As fontes examinadas neste momento do estudo exploratório agrupam textos publicados na forma de livros e revistas especializadas que se predispõem a discussão curricular e textos do GT de currículo da ANPED que consubstanciam a produção de autores/as que vêm utilizando referências pós-estruturalistas para o tratamento de questões curriculares. Trata-se portanto de uma seleção baseada fundamentalmente nos aportes teóricos-metodológicos que os autores assumem nessas publicações e, na medida em que esses textos remetem a um conjunto de autores que vem delineando as bases teóricas da discussão pós-estruturalista, utilizamos também, na elaboração deste texto, algumas dessas referências.

Com essa definição, este texto aposta numa visão que enfatiza a provisoriidade, o movimento, a abertura de perspectiva. Um investimento na discussão de delineamentos pós-

estruturalistas para o currículo não seria entretanto um procedimento agônico para uma perspectiva que defende a busca contínua de significados e propósitos sem nenhuma promessa de significado final ou transcendente?

Sim e não, desde que consignemos que o desiderato pós-estruturalista de criação de práticas discursivas que desafiem os padrões existentes de pensamento, é sempre inquieto ao perguntar onde, quando, por quem e para quem as palavras e as coisas são inventadas, ou, para lembrar Lyotard (1996, p.150) *para escutarmos o rumor de onde vem o pensamento e por onde ele vem, de onde ele sai e onde tenta entrar.*

1.O rumor de onde vem o pensamento.

Problematizar as retóricas que produziram sedimentadas convicções acerca do currículo como objeto de conhecimento alojando-se de modo intranquilo em pequenas convicções provisórias não é um movimento certo. O campo produtor de teorias sobre currículo apresenta desde as primeiras preocupações sistemáticas com o currículo, datadas no Brasil dos anos 20, às discussões que presentemente se colocam nesse campo, uma movimentação que compreende em seus primórdios um marcado viés funcionalista, obliterado posteriormente pelas vertentes marxistas e pelos enfoques sociológicos. Somente no final da primeira metade da década de noventa torna-se visível a incorporação de enfoques pós-modernos e pós-estruturais. Estes últimos enfoques têm, em sua condição babélica, distintas torres, distintas línguas e distintos nomes.

Entretanto, como sintetiza Tomaz Tadeu da Silva (2002) embora o currículo ganhe diferentes definições em diferentes teorias curriculares, esse campo e prática social tem como questão central o conhecimento que é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado conhecimento curricular.

Vale portanto dizer que, em diferentes perspectivas teóricas, diferentes concepções de conhecimento e daquilo que o conhecimento faz às pessoas balizam a eleição do que é considerado conhecimento importante, válido ou essencial para ser incluído como conhecimento curricular. É por essa razão que a história de qualquer definição curricular é sempre a história de ênfases e omissões.

Nessa mobilidade de diferentes concepções de conhecimento a perspectiva tradicional humanista, baseada numa noção conservadora da função social e cultural da escola e da educação, concebe o conhecimento como fato, como informação. Em uma perspectiva tecnicista, as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação e do conhecimento são sobrevalorizadas. (Silva, 1999)

Essas visões tradicionais supõem: *1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem conhece e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento.* (Silva, 1999, p.13)

Ainda na análise desse autor, mesmo em uma perspectiva crítica, quando o currículo assume o caráter histórico e social do conhecimento escolar persistem noções realistas de conhecimento e de currículo, resultantes sobretudo da adoção do conceito marxista de ideologia. De outro modo, a perspectiva pós-estruturalista enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação, enfatizando seu papel constituidor e não apenas determinado, posicionando-se de modo contrário a uma epistemologia realista e reflexiva do conhecimento. A perspectiva do currículo como uma prática de significação compreende os sistemas de relações e estruturas de significados que se organizam e se apresentam como marcas lingüísticas materiais, como textos. (SILVA, 1999)

A partir dos argumentos pós-estruturalistas, conceber o currículo *como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significante. Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do real: a transcrição é que é real.* (idem,p.64)

Trata-se de uma inflexão epistemológica que coloca em suspeita as formas dominantes como o conhecimento vem sendo assumido pela pedagogia crítica baseada fundamentalmente numa epistemologia realista e reflexiva do conhecimento. A partir dessa inflexão o próprio currículo é um conhecimento particular, historicamente formado, sobre os modos como tornamos o mundo inteligível, corporificando formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e a nós mesmos. (Popkewitz,1994)

O caráter recente, inovador e perturbador das abordagens curriculares construídas sob essa inflexão no Brasil requer certamente a consolidação de investimentos de pesquisa que ponham em evidência as propriedades e fragilidades dessa interlocução para o tratamento de determinados objetos de pesquisa ou para determinados modos de se indagar acerca do currículo em suas teorias, políticas e práticas, num momento em que o currículo é alvo privilegiado da racionalidade política do Estado Brasileiro consubstanciada na materialidade dos textos curriculares que se voltam para a construção de um currículo nacional e de determinados tipos de subjetividades.

Em suas características gerais o Pós-estruturalismo configura-se como um movimento de pensamento de marca interdisciplinar que reúne uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo, corporificando diferentes formas de prática crítica. Caracteriza-se por questionar as diversas construções filosóficas do sujeito; enfatizar o significado como construção ativa; questionar a universalidade das asserções de verdade, racionalidade, individualidade, autonomia e autopresença do sujeito humanista; por assumir a linguagem e cultura como sistemas lingüísticos e simbólicos; por encarar a analítica do poder fazendo parte da constelação saber-poder, por defender uma história crítica concentrada na análise diacrônica, na mutação, na transformação e na descontinuidade das estruturas e por questionar o cientificismo das ciências humanas. (Peters,2000)

Levar em consideração o potencial analítico do pós-estruturalismo significa entretanto encarar centralmente a linguagem como elemento de constituição da realidade em suas íntimas conexões com as relações de poder; o sujeito como produzido em meio a aparatos discursivos e lingüísticos; o processo de significação imbricado à relações de poder, procedendo ao exame das oposições binárias do discurso educacional moderno e do caráter disciplinar da organização do conhecimento.

Aplicar-se nesta empreitada significa realizar um investimento de pesquisa, carregando os desafios de uma pesquisa pós-crítica que tem como sua principal tarefa política *transformar o funcionamento da linguagem de um currículo, na direção de modificar as suas condições de enunciação, fornecendo-lhe planos infinitos de possíveis.*(Corazza,2001,p.20)

Ao assumir que o mundo humano é um mundo interpretado as perspectivas pós-estruturalistas não podem prometer alguma abóbada tranqüila na qual possam os currículos abrigar-se sobretudo porque não é possível identificar nesse espaço um conjunto unívoco de idéias mas um compósito de diferentes correntes e composições. Nossa opção neste estudo , para além de qualquer intento de aferrarmo-nos a tipologias, vem sendo a persecução de alguns pressupostos partilhados por estudos no campo do currículo que tem sobretudo acionado ferramentas conceituais provenientes das contribuições de Nietzsche, Foucault, Derrida e Deleuze. Para o escopo deste trabalho são realçadas as injunções de alguns temas centrais da teorização pós-estruturalista já apontados por Silva (2001) e mais diretamente relacionados ao foco específico deste texto: a verdade assumida como criação; o conhecimento sob visão perspectivista e interpretativa; a linguagem como operação produtiva; o caráter heterogêneo da formação das subjetividades e *a insistencia no poder de inventar,*

fixar, tornar permanente e não na capacidade cognitiva de descobrir, revelar, desvelar.(Silva,2001,p.1)

3.Conhecimento e currículo em composições pós-estruturalistas.

As problematizações desenvolvidas acerca do conhecimento sob perspectivas pós-estruturalistas no campo do currículo apresentam claras conexões entre linguagem, verdade, poder, razão e sujeito atentando para as forças subjetivadoras que essas conexões carregam. Do ponto de vista do currículo como campo de conhecimento uma perspectiva pós-estrutural volta-se para o exame das condições históricas e políticas que tornam diferentes abordagens curriculares persuasivas em determinadas épocas; investe nas relações de poder em meio as quais o discurso curricular é moldado; que interesses são atendidos e excluídos; quem se beneficia; quem participa com autoridade do discurso curricular. Ao fazê-lo, toca inevitavelmente, nas condições históricas e políticas em meio às quais determinados dispositivos discursivos entram na composição de determinadas visões sobre o que é conhecimento curricular, sobre como esse conhecimento pode ser organizado e distribuído, tonalizando assim determinados percursos de escolarização e de produção subjetiva.

Essa demarcação é possível uma vez que, sob bases pós-estruturalistas o currículo é assumido como *suporte material do conhecimento em sua forma significante.*(Silva,1999,p.64) e[...] *o conhecimento, tal como o significado, não pode ser separado de sua existência como signo, de sua existência material como objeto lingüístico.*(idem,p.65).

Os signos não refletem de forma não-problemática os significados; os signos estão envolvidos na produção do que conta como conhecimento e como currículo; são objeto de disputa, local de luta e conflito.

Para serem convincentes em determinadas formações históricas os currículos necessitam de cuidados especiais em sua configuração como objeto, exigindo de um olhar pós-estrutural a identificação dos poderes que seus enunciados ativam e colocam em circulação.

Os currículos são vistos como produzidos por linguagem não transparente, que não se encontra refletida numa verdade evidente ou ideologicamente obnubilada. Ao reconhecê-los como possuidores de uma natureza discursiva que é sempre arbitrária e ficcional, é necessário entender *que as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas.*(Corazza,2001,p.10)

Ligados a uma cadeia sempre incompleta de significantes os currículos não se encerram naquilo que dizem, não possuem significação plena, si mas apresentam ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos que disputam a autoridade de definir o que é válido e verdadeiro para ser ensinado e para conformar determinados tipos de subjetividades através de determinados conhecimentos, informações, modos de raciocínios e disposições. Assim, grades de conhecimento linguageiras podem ser vistas em diferentes condições e espaços de enunciação.

Desse modo as práticas de escolarização, tradicionalmente vistas como o *locus* no qual circulam e são produzidos os currículos não são vistas apenas como práticas mediadoras, como práticas de socialização, mas como práticas produtivas envolvidas em definições sobre o que deve ser conhecido, sobre determinadas maneiras de conhecer, interpretar e organizar visões que os sujeitos constróem sobre si mesmos e sobre o mundo.

Extensivamente, os esquemas de racionalidades envolvidos nas definições de determinadas maneiras de conhecer, interpretar e organizar regras, padrões de cognição, estilos de raciocínio, descrições do mundo, fabricação de visões do “eu”, não são de domínio

exclusivo das instituições escolares, que são apenas um (certamente poderoso!) dentre outros tipos de tecnologias sociais. Para além das práticas de escolarização, os currículos se materializam em diferentes aparatos, com investimentos heterogêneos, envolvendo diferentes práticas discursivas e tecnologias. Assim, o conhecimento é de diferentes modos selecionado, modulado, embalado, distribuído, endereçado, em diferentes textos curriculares não exclusivamente escolares embora, sob outras formas, em muito submetidos às sedimentações da escolarização. O que é currículo e o que é conhecimento curricular ganham portanto uma maior, multifacetada e polissêmica extensão, já não sendo possível resumir a discussão curricular à discussão do conhecimento escolar.

A partir de uma postura perspectivista os argumentos pós-estruturalistas reconhecem todo pensamento como interpretação, válido apenas no interior de um quadro de referência conceitual *cuja base de aceitação reside não em qualquer correspondência suposta com a realidade, mas no propósito – construível em última análise em termos de vontade de poder – ao qual serve.* (Beyer & Liston, 1993, p.87-88)

Sob essa visão perspectivista e interpretativa o conhecimento é intimamente articulado ao que é, em determinados contextos e em meio a determinadas regras, regimes e relações de poder, considerado verdadeiro e válido. Contrariamente às visões que remetem esses elementos à qualquer tipo de correspondência à realidades pré-existentes, sob perspectiva pós-estruturalista, conhecimento e verdade são destacados em seu caráter artificial e produzido.

O currículo assim é também entendido como uma linguagem, como uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito; *é um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem.* (Corazza, 2001, p.10)

Para Silva (2001) sob inspiração nietzscheana e deleuziana, a verdade é sempre uma interpretação resultante de diferentes pontos de vista; a interpretação é invenção que consiste sempre na criação de novos significados; verdade e conhecimento são sempre ficções; conhecer não é descobrir, revelar, adequar; *é atribuir sentido, dar peso, valorar* (p.5); o conhecimento não existe em campo neutro; implica sempre a aplicação de forças. Sob a égide de uma filosofia da diferença esse autor contrapõe-se ao conhecimento como *depuração para eliminar todas as diferenças espúrias e chegar ao cerne das 'coisas'*.(p.5). Sob a perspectiva assumida o currículo não é um encontro com um corpo de conhecimento fixo e imutável; correspondente, adequado ou reflexo de algo.

Ainda sob essa inspiração esse autor convida-nos a ver o conhecimento que está no centro do currículo não como a representação de algo que está para além dele, mas como uma versão ou uma interpretação particular dentre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas; os currículos, como operações de recorte e colagem; o conhecimento, como invenção produzida em uma relação onde o sujeito não é menos artificial que o objeto. (idem, p.12)

Trata-se de cortes profundos em concepções realistas de conhecimento que assentam teorias e práticas curriculares na defesa da existência de referências consensuais em torno do conhecimento a ser selecionado e veiculado; que assentam na hierarquização de um tipo particular de constituição de verdades, - a ciência -, a definição de conhecimentos curricular; que investem na construção de processos de conhecimento em que como centros racionais e unificados os sujeitos deslindam seguramente o fundamental do acessório, o falso do verdadeiro, o ideologicamente contaminado do criticamente examinado.

Se não há centros fixos e estáveis de verdade, de seleção e estruturação do conhecimento curricular, o processo de produção de conhecimento pode ser imaginado como rizoma, que requer criatividade e invenção e que pode ser *confecionado por linhas não lineares.* (Amorim, 2000, p.4). Os currículos *remetem a um texto dinâmico, em que as mudanças multilineares dos módulos podem no percurso, na trajetória, na tessitura, também*

mudar o seu conteúdo.(p.4).Nesses currículos os conhecimentos científicos não são hegemônicos, os conteúdos presentes nos livros didáticos são relativizados e são privilegiados conteúdos ligados à criatividade, à responsabilidade, ao trabalho coletivo, à troca de impressões sobre a realidade.

Se os percursos exigem outros traçados, os currículos envolvem transversalizações que abandonam fronteiras disciplinares em sua forma de organização, em seus desenhos. Compõem assim envolvem currículos-nômades diferentes dos currículos arborescentes formados por sistemas centrados ou policentrados de comunicações hierárquicas e ligações preestabelecidas. Os currículos nômades, sempre instituintes, se produzem no *acontecendo*, traçando linhas que remetem umas às outras, com múltiplas entradas *onde a produção de saberes se dá por aliança e não por filiação* (Kroef,2002p.)

No diálogo com Deleuze e Espinosa o currículo da diferença em Corazza e Silva (2003) defende a questão da aprendizagem de determinados conhecimentos como *correlativo do pensar*, em uma Pedagogia do Problema que é definida como uma pedagogia do conceito. Interessa saber, sob essa perspectiva, *quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir.*(idem,p.70). Não se quer saber que saberes ou conhecimentos constituem os currículos, pois não há uma preocupação com essências, mas como esses saberes se compõem, como se combinam, como se conjugam, como aumentam ou diminuem *nossa capacidade de vida, de gozo, de alegria?*(p.68)

Esta é uma perspectiva contrária a concepção realista e reflexiva do conhecimento ou à metafísica da presença. Torna-se mais uma vez e, centralmente importante nesse espectro, examinar a questão da linguagem entendida como campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social.

É preciso entretanto ressaltar que essa ênfase no papel da linguagem e do discurso na constituição do social quer dizer que as realidades são produzidas apenas por processos lingüísticos ou que a produção dos processos de subjetivação sejam processos unicamente lingüísticos. Admite que essa produção provém de diferentes agenciamentos de enunciação entre os quais se colocam aqueles provenientes do funcionamento da linguagem das escolas, dos currículos, dos conhecimentos definidos como válidos para serem ensinados nas escolas ou em outros dispositivos.

Dessa forma torna-se central a preocupação com as propriedades subjetivantes da linguagem. Um tipo de preocupação que se volta não para o que a linguagem significa mas com o que ela faz, a partir de seus efeitos, das práticas que sugere, dos modos como posiciona os sujeitos, através de diferentes discursos e estratégias entre os quais aqueles que constituem diferentes textos curriculares.

Em Paraíso (2002) encontramos a consideração do discurso da mídia educativa como um texto curricular de formação de professores prescrevendo saberes, modos de ser; envolvendo seleção de conhecimentos, sugerindo métodos de ensino, compondo discursos sobre a educação escolar, inventando meios ou tecnologias para governar os/as professores/as, constituindo os docentes como sujeitos.

Em Corazza (2001), as conexões entre o conhecimento curricular e produção de subjetividades são ressaltadas nas práticas subjetivadoras que evidenciam o currículo como modo de subjetivação do infantil. A constituição do sujeito evidencia-se em seu trabalho como objeto passível de análise em práticas históricas como as curriculares.

Desse modo, o conhecimento, as experiências, as linguagens envolvidas em diferentes currículos expõem as relações entre saberes e produção de subjetividades, exercitando uma possibilidade de leitura dessa delicada operação onde o eixo central passa a ser não o sujeito, este também constituído, inventado, forjado em meio a aparatos lingüísticos, mas os

processos de produção de subjetividades, sem a busca idílica de qualquer *telos perfeccionista, salvacionista ou progressista*. (Corazza,2001,p.56)

Entre a vigília e véspera...registros inconclusos.

Mas, então, como tomar sobre si, sobre nós, a perturbação que nos perturba a todos em face da qual adotamos muitas vezes uma atitude de recuo e até mesmo, por vezes, de covardia, contentando-nos com o mesmo? (Jacques Derrida)

As inflexões delineadas nos textos examinados ampliam a discussão do conhecimento curricular socialmente construído para uma discussão da constituição da verdade, ou dos regimes de verdade envolvidos nessa constituição e dos sujeitos que constroem conhecimento, sem nenhuma garantia de ponto arquimediano que nos possa prescrever objetivos, planos e propósitos, empurrando-nos para a composição de repertórios crescentes de composições que requerem criatividade, humildade, vigilância epistemológica, estas mesmas reconhecidas como recheadas de vontade de verdade.

Desancorados, desterritorializados, resta-nos a crítica da crítica, a hipercrítica, *sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da Verdade e com base no qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descansar, sobre ela mesma e sobre nós.*(Veiga-Neto,2003,p.29)

A honestidade do intelectual que podemos construir reside em vigiar permanentemente as implicações de nossa busca de verdade, as formas como nossas ações acabam absorvidas pelo regime de poder-saber; ou, como nos lembra Blacker (1994,p.169),em *examinar os arranjos de poder-saber que existem bem embaixo de nossos narizes , reconhecendo nosso posicionamento sempre parcial e perspectivo*

Como educadores temos que envolver-nos na promoção de novas formas de subjetividade; é preciso então uma metamorfose, um devir. Reconhecendo que *inúmeras vozes antes de nós já enunciaram esse discurso* precisamos, desde o lugar em que nos posicionamos academicamente precisamos adentrar em fontes conceituais que nos possibilitem experimentar densamente o não experimentado assumindo uma curiosidade epistemológica que nos deixe ao mesmo tempo intranquilos, e animados com a possibilidade de invernos, quem sabe, *pequenos relatos de convivência.*(Larrosa;Skliar,2001)

Os saberes docentes precisarão ser vistos como saberes contingentes, abertos e não imunes às convulsões sociais e epistemológicas. Os docentes, expostos, na transitoriedade de suas certezas, na provisoriedade das respostas que conseguem produzir em meio a inúmeros regimes de verdade que os constituem a todo tempo como sujeitos produzidos em meio a diferentes conjuntos de forças e relações.

Dever-se-á entender a vigília como guarda montada junto à casa do ser ou como despertar para o dia que vem, na véspera do qual nos encontramos?[...]Nós estamos entre essa vigília e essa véspera que são também os fins do homem. Mas quem, nós? (Derrida,1991,p.177)

Referências bibliográficas

- AMORIM, Carlos R. de. Platôs, multiplicidade e criatividade na estética da produção do conhecimento escolar.Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Anped. Programa e resumos, p.82-83, ANPED,2002.
- BLACKER, David. Foucault e a responsabilidade intelectual. In; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.)*O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes,1994.(155-172)

- CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, Vozes, 2001.
- Derrida, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas, Papirus, 1991.
- FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. In: *História da sexualidade*. Vol.2. Rio de Janeiro, Graal, 1998.
- KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. *Currículo-nômade: plano de uma bruxa*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião da ANPED. Programa e resumos.p. 135, ANPED, 2002.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.(Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- LYOTARD, Jean –François. *Moralidades pós-modernas*. Campinas, Papirus, 1996.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber.(Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998.(11-36)
- NIETZSCHE, Friedrich W. *A gaia ciência*. 3 ed. Curitiba, Hemus, 2002.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião da ANPED. Programa e resumos, p. 120, ANPED, 2002
- _____.O currículo da mídia educativa: governando a subjetividade docente. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED, Programa e resumos, p.89, ANPED, 2001
- PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.
- POPKEWITZ, T. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, T . T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 194.
- SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In; SILVA, Tomaz tadeu da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993. (103-121)
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- _____. *Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED. Programa e resumos, p. 196, ANPED, 2000.
- _____. *Documentos de identidade :uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu & CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo.(org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995.
- _____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.