

Currículo e práticas de subjetivação: uma abordagem socioepistemológica

José Luís FERRAROⁱ

Resumo

Considerando a subjetividade como elemento central deste ensaio, o presente tem como objetivo o estudo do sujeito enquanto ente deslocado para o interior da Educação em sua interface com a Filosofia e a Sociologia. A proposição de uma abordagem socioepistemológica inspira-se no materialismo histórico-dialético para produzir uma espécie de grade de inteligibilidade que promova uma análise do sujeito. Assim, o sujeito-objeto é tomado em sua relação com o socius e colocado em perspectiva para que se possa analisá-lo. Nesse sentido, insere-se a discussão curricular. O currículo como dimensão social que nos permite analisar subjetividades em prática no interior das micropolíticas das relações pedagógicas das instituições escolares como produto de uma dialética da realidade.

Palavras-chave: currículo; práticas de subjetivação; abordagem socioepistemológica; educação.

Curriculum and subjectivtion practices: a socio-epistemological approach

Abstract

Considering subjectivity as a central element of this essay, the present work aims to study the subject moved inside Education in its interface with Philosophy and Sociology. A socio-epistemological approach proposition is based on dialectic and historical materialism to produce an intelligibility grid to analyse the subject as closer to reality. Thus, the subject-object is taken by the socio-epistemological pragmatism in its relationship with the socius and analysed in perspective. From this, the debate around the curriculum could be inserted. The curriculum as social dimension allows us to analyse subjectivities in practice inside schools' pedagogical relations micropolicies as products of a dialectic from reality.

Keywords: curriculum; subjectivation practices; socio-epistemological approach; education.

ⁱ Doutor em Educação. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: jose.luis@pucls.br – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4932-1051>.

Currículo y prácticas de subjetivación: um enfoque sócio-epistemológico

Resumen

Teniendo en cuenta la subjetividad como eje central de este ensayo, el presente tiene como objetivo estudiar el sujeto como ente desplazado para el interior de la Educación en su interface con la Filosofía y la Sociología. La proposición de un enfoque socio-epistemológico se encuentra inspirada en el materialismo histórico-dialéctico para producir una matriz de inteligibilidad que pueda resultar en un análisis del sujeto más cerca de la realidad. Así, el sujeto-objeto está tomado por su relación con el socius y puesto en perspectiva para que se pueda analizarlo. En este sentido, se pone la discusión curricular. El currículo como dimensión social que nos permite el análisis de la subjetividad en práctica en el interior de las micropolíticas de las relaciones pedagógicas de las instituciones escolares como productos de una dialéctica de la realidad.

Palabras clave: *currículo; prácticas de subjetivación; enfoque sócio-epistemológico; educación.*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce da inquietação de estudar o sujeito enquanto ente deslocado para o interior da Educação em sua interface com a Filosofia – a saber, mais especificamente, a epistemologia – e com a Sociologia. Inserem-se, ainda, neste último campo as dimensões histórica, econômica e linguística materializando a possibilidade de colocar a problemática da subjetividade em perspectiva a partir de relações educativas balizadas tanto por macro, quanto por micropolíticas que se insinuam sobre as práticas; constituindo os próprios modos de fazer nas instituições de ensino.

Nesse sentido, busca-se – para além de compreender como o sujeito se (re)produz no interior destes espaços educativos, ou seja, no interior do próprio currículo – estabelecer conexões possíveis para que se possa dar sentido a estes ambientes no que diz respeito a (re)pensá-los como esferas de produção subjetiva que passam a emergir de forma distinta em diferentes contextos pedagógicos. Ainda: é preciso considerar aquilo que há de traço comum não apenas nas práticas que regem os processos de individuação e que desembocam nos de subjetivação, mas em termos de dimensões que devem ser levadas em consideração quando se pretende tomar o sujeito como objeto de conhecimento.

A ideia de discutir tais práticas as quais poderíamos classificar como práticas escolares – e que, portanto, são colocadas à luz da realidade curricular – se produz, exatamente, pelo desejo de estabelecer uma postura pautada por uma ética de percepção subjetiva e por uma sensibilidade estética que envolva afecção e outras formas de abertura para compreensão de um

sujeito potente cuja emergência se dá na – e é possibilitada também pela – escola enquanto importante esfera para o exercício da *bios*, em seu sentido primeiro: vida pública (AGAMBEN, 2010).

Nesse sentido, a proposição de uma abordagem socioepistemológica tende a ser muito mais uma metodologia de postura frente ao sujeito como fenômeno – por sua amplitude, ao considerar a subjetividade do próprio pesquisador que toma decisões e é afetado de maneiras distintas quando decide estudar e compreender a emergência de subjetividades outras – que propriamente um método rigoroso, estruturado ou estático. O caráter fenomenológico da abordagem socioepistemológica, tendo o currículo como elemento que estrutura a perspectiva analítica, busca atribuir um sentido à subjetividade que se produz nos espaços pedagógicos.

A partir disso, ao longo deste texto elementos serão explorados, elementos da Filosofia e da Sociologia que serviram como inspiração para o que temos denominado de *pragmática socioepistemológica*. Podemos, assim, considerá-los como pilares que sustentam um modo específico de mirada à produção de subjetividades.

2 POR QUE O CURRÍCULO?

Ao tentarmos responder à pergunta que intitula a presente seção nos deparamos com uma possibilidade de resposta em dois níveis. O primeiro deles diz respeito aos modos de fazer e produzir, que passa pela escolha do campo no qual o pesquisador está inserido: o da Educação, comprometido com o estudo dos processos de subjetivação colocados em evidência a partir das relações curriculares. O segundo nível, por sua vez, corresponde à perspectiva contextual, o cenário – pano de fundo que surge como premissa necessária à abordagem socioepistemológica no interior do qual, sob análise, objetifica-se o sujeito a partir das relações que aí, no interior da trama curricular, passa a estabelecer.

Em sendo o currículo um dos tantos espaços propícios para a análise sociológica, uma vez permeado por inúmeras e distintas relações, tem-se o contexto no qual serão observadas as estratégias de mobilização dos sujeitos e àquelas – outras – direcionadas aos próprios sujeitos. Depreende-se daí a escolha de lançarmos mão do currículo em toda sua polissemia conceitual e potência discursiva, corroborando Tomaz Tadeu da Silva (2000) quando aborda a pertinência de nos referirmos aos *discursos sobre o currículo* em relação às *teorias do currículo*. Assim, o

currículo como campo de mobilidade subjetiva da abordagem socioepistemológica diz respeito à escola e todas as suas adjacências, como bem colocam Pereira e Ferraro (2011).

Logo, é importante evidenciar que o foco deste trabalho, antes do currículo, são as subjetividades em prática – sua emergência; da metaestabilidade tal qual observada por Gilbert Simondon (2009) aos processos de transindividualização que conduzem à subjetivação no espaço escolar que é o curricular. Trata-se, então, do uso do currículo como ferramenta que permite a construção de uma grade de inteligibilidade para se estudar sujeitos e subjetividades. Com isso, mesmo que, ainda, a temática *currículo e subjetividade* apareça de maneira destacada na área de Educação (PEREIRA, 1996; MOREIRA, 1998; CORAZZA, 2001; 2016; GALLICCHIO, 2001; PARAÍSO, 2004 e 2005; VEIGA-NETO, 2008; STRECK, 2008; PARAÍSO, 2016; MACEDO, 2017a; 2017b; GALLO, 2017) – principalmente, quando se trata das teorias pós-críticas do currículo – o que se deseja colocar em foco é exatamente o sujeito a partir daquilo que pode tornar possível sua compreensão pela produção de um contraste que se materializa a partir da relação *subjetividade/realidade* ou *sujeito da educação/currículo*.

Para tanto, deve-se considerar o currículo como realidade confluyente entre duas perspectivas discursivas – uma espécie de duas faces da mesma moeda institucional: o discurso pedagógico e seus modos de (re)produção no interior e no exterior dos limites das instituições educacionais. Nesse sentido, justifica-se a utilização de uma pragmática socioepistemológica, como proposta de análise das práticas de subjetivação a serem observadas, mas antes, definidas pela potência do conjunto das relações curriculares.

3. A ABORDAGEM SOCIOEPISTEMOLÓGICA

A abordagem socioepistemológica nasceu no interior das discussões do grupo de pesquisa em educação Currículo, Cultura e Contemporaneidade (GPECCC), no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDU/PUCRS), registrado no diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O grupo integra o Núcleo de Pesquisas em Educação, Ambiente e Sociedade (NEAS) da Escola de Humanidades da referida instituição e está vinculado ao Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica (CEB). A linha de pesquisa que se insere e pauta as investigações é intitulada Teorias e

Culturas em Educação e considera entrelaçamentos sócio-históricos, filosóficos e antropológicos para problematizar os condicionantes políticos e culturais que emergem no interior do campo educacional.

A maturação sobre a necessidade de se formular uma metodologia para estudar sujeito e processos de subjetivação a partir de práticas específicas e recorrentes na educação básica deu-se a partir da percepção de que, em um nível micropolítico, no âmbito das práticas específicas que levavam em conta a microfísica das relações curriculares tomadas como acontecimentos, elas escapavam, de certa forma, à percepção dos pesquisadores. Assim, a subjetividade parecia estar marcada muito mais por uma série de condições macropolíticas do que propriamente por acontecimentos da ordem da contingência que se desenrolavam no interior das práticas escolares cotidianas e que estavam associados a uma série complexa de relações transindividuais e, portanto, intersubjetivas.

Pensar as subjetividades em termos macropolíticos na educação básica, por exemplo, significa analisar os sujeitos a partir daquilo que também o currículo pode devir e que se encontra registrado nos documentos oficiais. Estudar políticas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) ou a Base Nacional Comum Curricular (2017), por exemplo, bem como o Projeto Político-Pedagógico de escolas em específico, nos oferecem uma dimensão de um ideal de sujeito a ser (re)produzido no interior dessas macropolíticas curriculares balizadoras da educação nacional cujos efeitos são perceptíveis em um determinado período sócio-histórico, político e cultural.

Sob esta lógica, partindo de uma realidade documental onde o registro nos leva à compreensão de um contexto específico, seria possível (re)escrever a história das subjetividades na educação básica como projeto identitário nacional em uma determinada época, marcada por tomadas de decisão específicas que permitiram que determinadas práticas educativas fossem colocadas em ação. Esse movimento continuaria a satisfazer uma compreensão de que o sujeito é mais fruto de políticas globais, do que da experiência cotidiana.

O que move esta empreitada diz respeito, exatamente, à insuficiência ou à incompletude desta análise por não levar em conta a irrepetibilidade do acontecimento (VEYNE, 2008) na dimensão do *socius* pedagógico, a contingência: a sala de aula como microcosmo das relações curriculares. Assim, uma abordagem socioepistemológica carrega consigo a oportunidade de estender a dimensão do conhecimento à do saber, considerando o social (*socius*) como forma

de mediação entre a *episteme* e as subjetividades. A partir dessa relação conhecimento/espaço social/subjetividade é que se funda a pragmática socioepistemológica.

3.1 Entre o pensar e fazer: a abordagem como pragmatismo socioepistemológico

Quando Ferdinand Saussure (2012) desenvolveu a estrutura para sua triangulação semiótica, considerou três elementos: o *significante*, o *significado* e o *referente*. Estes três termos se equivalem, respectivamente, à *palavra*, à *representação* e à *coisa em si*. A estruturação saussuriana estabelece que não pode haver relação direta entre *significante* e *referente* que não passe por algum modo de *representação* ou *significação*. Em outras palavras, a problemática central da pragmática socioepistemológica está inspirada nesta orientação do triângulo semiótico saussuriano, mas relacionado à subjetividade: preocupa-se em como significá-la, e como dar sentido ao sujeito de forma que o mesmo possa se materializar enquanto objeto de análise no interior de uma realidade específica? Foi exatamente nesse sentido nossa referência anterior ao pragmatismo socioepistemológico como uma espécie de *ética de percepção subjetiva*.

A abordagem socioepistemológica começa a surgir, então, por esta provocação proveniente da Linguística. Já a ideia de *pragmática*, surge da relação estabelecida entre o usuário da linguagem, o ambiente e a própria linguagem. Ou seja, a inspiração parte da Pragmática enquanto campo de saber pertencente à dimensão linguagem. Assim, podemos afirmar que esta tríade (usuário/linguagem/ambiente) tem sido aquela que vem balizando outras possíveis relações que envolvem a relação sujeito/conhecimento, podendo converter-se em subjetividade/verdade. Esta regularia a relação dos sujeitos com os outros, com o mundo e seria determinante para aquilo que Foucault denominou de *práticas de si* (FOUCAULT, 2006; 2007c). No interior da análise foucaultiana, tais práticas tornam-se determinantes na relação que os sujeitos estabelecem de si para consigo e para com os outros, definindo estéticas existenciais distintas.

A pragmática socioepistemológica se funda a partir de uma série de relações que nos permitem materializar a subjetividade, tornando-a objeto de um campo de análise que tem como foco a produção de um sujeito que também é produtor de saber. A triangulação, anteriormente citada, mostra como a linguagem intermedeia a relação usuário – sujeito da

linguagem – e ambiente (*socius*). Ela é a primeira que emerge da matriz apresentada pela Pragmática no interior da linguagem (Figura 1).

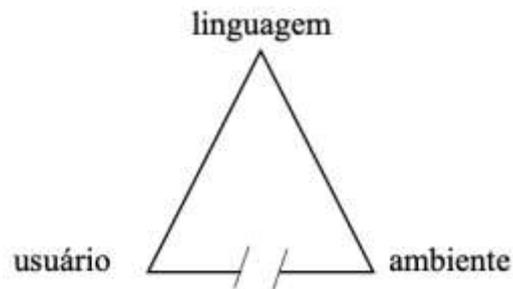


Figura 1 - A relação usuário/linguagem/ambiente da Pragmática na Linguística
Fonte: O autor (2019).

É importante a percepção de que, assim como na Pragmática, onde não existe relação direta entre usuário e ambiente que não seja mediada por algum tipo de linguagem, segundo a proposição da pragmática socioepistemológica, o mesmo se dá quando consideramos a relação entre sujeito e conhecimento. Tal relação é sempre intermediada pela dimensão sociológica (Figura 2).

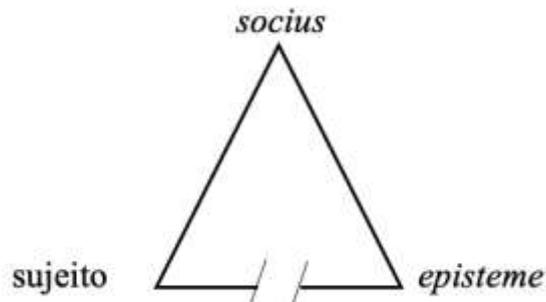


Figura 2 - A relação sujeito/*socius*/*episteme* da pragmática sócio-epistemológica
Fonte: O autor (2019).

Assim, ao sujeito é permitido interagir com um conhecimento que nasce no interior de um contexto que é sempre *socius*. O sujeito que interage é quem também pode aplicá-lo com vistas à transformação de uma realidade que também é compreendida por este *socius*. Em muitos casos, é a natureza contingente que pede e, por vezes conduz tal aplicação, projeta este sujeito como produtor de saber, não havendo clara distinção entre teoria e prática para aplicação deste conhecimento. Aqui, percebe-se aquilo que foi denominado de “filosofia da ação” e

“teoria da prática” por Pierre Bourdieu (1972, 1996). Para Bourdieu, tal cisão produzida entre teoria e prática inexistente: a prática desprende da teoria e a teoria da prática numa espécie de dialeticidade entre sujeito e objeto expressa na relação entre os conceitos de *habitus* e *campus*, desenvolvidos pelo autor.

O *socius*, ao articular sujeito e conhecimento, insere esta relação em uma dimensão que é da imprevisibilidade, pois a mobilização do sujeito na esfera social não se dá sempre de igual maneira, mesmo que haja um *habitus* específico e pré-determinado para cada campo social. É essa imprevisibilidade que cria certa situação autônoma de cada campo social, pois se é o sujeito que atualiza as formas de ser, pensar e agir no *socius*, ele o faz parcialmente estrangido, ao mesmo tempo em que também é parcialmente livre.

Esta flexibilização observada na relação *habitus*/subjetividade demonstra o quanto uma organização social está inscrita no sujeito e o quanto o sujeito se insinua sobre a estrutura dessa organização. Ao mesmo tempo em que ele a atualiza, passa a carregar consigo as marcas que as estruturas sociais neles inscrevem: a dialeticidade a qual fizemos referência anteriormente. Isso nos faz pensar as subjetividades produzidas no interior dos currículos escolares, as impressões que pode fazer recair sobre elas. Na esteira disso, somos ainda impelidos a pensar nos efeitos destas subjetividades sobre o próprio currículo, um *socius* de múltiplas e potentes relações pedagógicas.

Outra questão importante na consolidação da pragmática socioepistemológica – como modo de colocar o sujeito em perspectiva no interior de contextos sociais específicos – diz respeito ao binômio foucaultiano poder-saber/verdade, que pauta os modos como o saber é produzido no âmbito das relações de poder e o quanto este saber corrobora e reforça a manutenção dos efeitos deste poder (FOUCAULT, 1979, 2006, 2007^a, 2007^b, 2007^c, 2016). Do agenciamento entre poder e saber surgem, entre outras coisas, elementos específicos que pautam a relação dos sujeitos: (a) com o meio em que estão inseridos, (b) com os outros sujeitos e, ainda, (c) consigo mesmos. Esta última relação, anteriormente referida como as *práticas de si*. A partir disso, o que passa a estar em pauta é aquilo que o filósofo francês denominou como sendo *jogos de verdade* (2016), ou seja: como em um determinado momento histórico as sociedades produzem seus regimes de verdade e criam os limites, suas regras que lhes permitem separar o verdadeiro do falso.

Pensar a produção subjetiva no interior do currículo a partir da relação que os sujeitos estabelecem com as formas de conhecer diz respeito aos *jogos de verdade*. A sistematização do conhecimento pelo currículo e as vivências que este oportuniza no âmbito da educação formal estão relacionadas com uma ideia de *governamento* (FOUCAULT, 2008). Não apenas como se dá o *governamento* pela instituição a partir de um currículo como *dispositivo biopolítico* ou manual de governança coletiva (PEREIRA; FERRARO, 2011), mas pelos efeitos que este tipo de relação terá sobre as subjetividades e o *governamento de si*.

Como se trata de colocar o sujeito em perspectiva em relação ao *socius*, com base, exatamente nessas relações, percebe-se a necessidade de envolvimento de dois importantes condicionantes, para a viabilização de uma abordagem socioepistemológica, que estão intimamente relacionados ao currículo: *ideologia* e *cultura*. A ideologia, compreendida como uma visão interessada de mundo, relacionada à dominação de estratégias específicas no interior das relações de produção pautando a conformação estrutural como na teoria marxista, determinada pela presença de uma infraestrutura e de uma superestrutura (MARX, 1984, 2008, 2011); não exatamente pela sua conotação de falsa ou equivocada impressão de realidade. Já a cultura, observada a partir da contribuição dos estudos culturais, na perspectiva de modos distintos de produção, de atribuição de sentido e de compartilhamento de significação (HALL, 2016).

Partindo do pressuposto de um *socius* como campo de enunciação, *ideologia* e *cultura* são elementos fundantes dessas formas de enunciar e, portanto, do ser, do agir e do pensar subjetivos. No caso do currículo como *socius*, sua perspectiva como campo de enunciação pode ser encontrada e bem compreendida a partir dos trabalhos de Elizabeth Macedo (2006, 2013, 2014) conjuntamente com Antônio Flávio Barbosa Moreira (2002), apenas para citar duas importantes referências do campo dos estudos curriculares, entre tantos.

A partir dessas três dimensões – *poder-saber*, *ideologia* e *cultura* – podemos estabelecer relações que nos permitem compreender como, no interior do pragmatismo socioepistemológico, pode haver produção subjetiva. A relação entre sujeito e conhecimento mediada pelo *socius* – neste caso, o currículo – aparece pautada por estas três dimensões ou séries passíveis de análise. Assim, no interior do currículo, as *relações de poder-saber* são determinantes para a produção de um sujeito que interage, toma decisões, faz escolhas, produz

cultura e outras formas de saber, de maneira relativamente autônoma, no interior de um paradigma de crenças e valores aos quais sua subjetividade se filia.

O que imprime sentido à pragmática socioepistemológica é o tratamento que se dá ao sujeito como objeto. Essa objetificação não significa desconsiderar o que há de subjetivo no sujeito, mas colocá-lo no centro de uma analítica. O sujeito é sempre objeto em relação a algo que é um *socius*, neste caso, o currículo – a todas as práticas que emanam das macro e micropolíticas observadas no universo escolar. A subjetividade em questão nessa relação está constituída de fora: no olhar de quem analisa o sujeito, permanecendo, assim, centrada na figura do pesquisador.

Estabelece-se a relação sujeito (enquanto objeto), currículo (enquanto *socius*) e pesquisador (como o viés subjetivo da análise), lembrando que é a dimensão do *socius* que permite ao sujeito – objeto da abordagem socioepistemológica – acessar as formas de se conhecer. Neste ponto, há uma questão importante que toca aspectos da fenomenologia: a subjetividade que aparece enquanto fenômeno para a consciência do pesquisador pode ganhar um sentido comum que lhe pode ser atribuído também por um conjunto de pesquisadores. Ainda, de mesmo modo, as subjetividades escolares que falam de sua experiência neste espaço podem constituir narrativas que produzam um sentido comum, (res)significando a multiplicidade da experiência das práticas coletivas de modo a apontar rastros de unicidade – não singularidade – em relação a essa experiência: outro efeito do viés fenomenológico.

Poderíamos dizer que no pragmatismo socioepistemológico a subjetividade é sempre o agenciamento *sujeito-objeto*; o que a torna mais complexa não em termos de dificuldade de análise, mas por nos permitir que nos aproximemos do real, de um *socius* onde o sujeito acontece.

Na fenomenologia heideggeriana, sujeito e objeto estabelecem uma relação dialética na qual a subjetividade “se torna” sujeito quando percebe, em sua consciência, um objeto. Eis o conceito de fenômeno: a apresentação de um objeto a uma determinada consciência. Ao mesmo tempo, o objeto só “existe” em sua condição objetiva quando percebido por uma consciência subjetiva, o que permite o movimento dialético entre ambos os polos (1973, 2011). Pensar um pragmatismo socioepistemológico consiste em dar vazão a uma *fenomenologia do sujeito* compreendida a partir da *episteme* de uma época. Assim, pensar no *sujeito-objeto* que se produz no interior do currículo remonta à ideia de que as relações curriculares que (se) desenham (n)o

campo social colocam em movimento a própria identidade subjetiva: ora sujeito, ora objeto, ora ambos.

A ideia de movimento que se estabelece aqui, no entanto, é anterior a Heidegger e sua fenomenologia, mas será marcante quando se tratará de analisar a dialética hegeliana. Muito antes de ambos, ainda na antiguidade clássica, em contraposição ao pensamento aristotélico, Heráclito já apresenta a possibilidade de um ente “ser e não ser” concomitantemente, mas é só no século XIX – com Hegel – que a dialética se reafirma como método mantendo-se em oposição ao dualismo dicotômico aristotélico, fortalecendo a ideia de contradição expressa pela existência de uma tese e de uma antítese antes de uma síntese (1993, 1998).

Marx, por sua vez, considera este movimento na formulação de seu materialismo histórico que também é dialético. A dialética no materialismo histórico aparece, exatamente, como tentativa da superação² dicotômica entre sujeito e objeto buscando na dimensão histórica a reconstrução dos modos de produção sobre como se dá essa relação no plano do real. Assim, Marx nos convida a refletir sobre a realidade para alcançarmos o concreto por meio do desenvolvimento de uma consciência filosófica.

No interior do materialismo histórico dialético o objeto é sempre uma síntese de múltiplas realidades. O sujeito real aparente, enquanto percebido por um grupo ou coletividade, é pensado no interior de uma perspectiva que permite criar a partir dele uma consciência específica: aquilo que se pode dizer do sujeito, tornando-o, assim, concreto, reelaborando a percepção a partir do desenvolvimento de uma consciência filosófica (Figura 3).

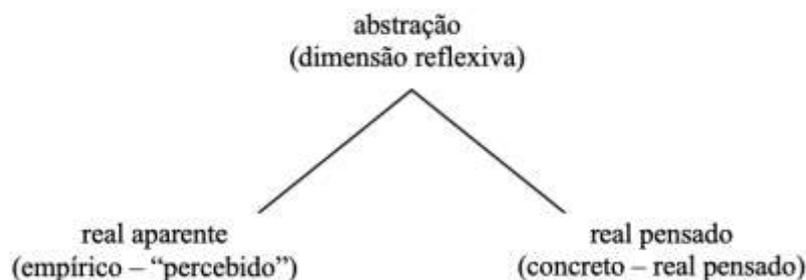


Figura 3 – Do empírico ao concreto no interior do materialismo histórico-dialético
Fonte: O autor (2019).

É nesse sentido que, ao pragmatismo socioepistemológico, torna-se imprescindível operar no interior de uma lógica dialética, ou seja, de construção do pensamento concreto que

se dá a partir de condicionantes sociais, históricos, políticos e culturais. É impossível pensar o sujeito fora desse quadro de relações que pode ser encontrado na realidade do currículo: um currículo como campo de enunciação subjetiva. A produção do sujeito no interior da estrutura curricular, então, estaria relacionada à sua maneira de enunciação a partir da produção de uma consciência subjetiva específica depreendida da elaboração e da organização de condições hegemônicas que pautam e garantem suas formas de (re)produção.

O pragmatismo socioepistemológico lança mão do materialismo histórico-dialético exatamente por ser, este, uma tentativa de compreensão da realidade. Para compreendê-la, ele necessita interpretá-la em seus movimentos. Fala-se, então, em uma dialética da realidade. Poderíamos afirmar, sob esta perspectiva, que o *sujeito-objeto* se produz no e a partir do *socius* como força resultante de três dialéticas: uma *epistemológica*, outra *ontológica* sendo, a terceira, *relacional* (Figura 4).



Figura 4 - Tríade dialética inspirada no materialismo histórico-dialético.
Fonte: O autor (2019).

A dialética epistemológica diz respeito às formas como o agenciamento *sujeito-objeto* se relaciona com o conhecimento. Como o *socius* permite essa interação? Quais são outras diferentes formas e/ou níveis de interação? Como, a partir deste conhecimento, é possível produzir distintas formas de saber? São questionamentos que podem ser respondidos no interior da dialética epistemológica.

A dialética ontológica, por sua vez, está relacionada à realidade do *socius* em termos de regulação e ação política – na regulação das formas de conhecer/saber e agir. Ela emerge na perspectiva das leis que regem o campo social, das formas de governo e de governo que são exercidas. Esta dimensão dialética implica uma organização *lato sensu* do *socius* e como se dá a mobilização das subjetividades no campo social pautada pelo conhecimento e pelo saber.

Por fim, a dialética relacional pauta as relações históricas entre os agentes do *socius*. Ela pode ser entendida como desdobramento da dialética ontológica, pautando, inclusive, os modos de relacionamento *sujeito-objeto/episteme*. Ainda, para além de uma relação entre agentes, estabelece-se uma relação entre os agentes e os acontecimentos, considerando aqui aspectos relacionados à própria cultura como modo de significação e, portanto, produção de sentido. A dialética relacional é percebida, de forma geral, nos modos de enunciação provenientes do *sujeito-objeto*.

No caso destas três dialéticas compondo uma dialética da realidade, uma dialética do *socius*, poderíamos observar o próprio currículo como expressão resultante destas. Há conhecimento, há regulação e há relação. Assim, o pragmatismo socioepistemológico evidencia o currículo ou quaisquer outros *socii*³, de um modo geral, como expressão de uma dialética da realidade.

3.2 Esferas ou dimensões de análise do *sujeito-objeto*

Como mencionado no início deste trabalho, a abordagem *pragmática socioepistemológica* nasceu do desejo de tomar o sujeito como objeto de análise em perspectiva com o *socius* que, aqui, se constitui currículo pela atuação do pesquisador no campo da educação. No entanto, embora não haja o desejo de esgotamento do que viemos chamando até aqui de *sujeito-objeto*, é preciso compreendê-lo a partir de uma analítica que pode ser entendida como *grade de inteligibilidade*. Para tanto, sugere-se um olhar atento, mas não totalizante, a determinadas esferas ou dimensões de análise, inspiradas ainda a partir do materialismo histórico-dialético com contribuições de outros autores quando se trata de estender a potência de cada uma delas.

A primeira delas diz respeito à ideia de movimento. Portanto, emerge de uma dimensão dialética. Poderíamos denominá-la de *contradição*. Ela dá conta de um grau de análise que leva em consideração a multiplicidade e a potência do *sujeito-objeto* e da realidade no qual o próprio está inserido. Nesta dimensão, impera uma multiplicidade de fluxos devir relacionados ao sujeito-objeto. Deleuze e Guattari (2007; 2011) falariam em linhas de fuga que se projetam a partir do *sujeito-objeto*, (des)territorializando-o. Em outras palavras, trata-se de aceitar a mudança, a realidade em mudança e, como consequência dessa realidade, o *sujeito-objeto* em

contínua transformação. Como diria Nietzsche (2011), sujeito-objeto e realidade como *vontade de potência*, puro devir.

Uma segunda esfera, poderia ser o que o materialismo histórico-dialético se refere como sendo *totalidade*. Para o pragmatismo socioepistemológico, soa melhor o uso de *conectividade*. Esta dimensão diz respeito à análise sobre os modos como o sujeito-objeto se conecta às distintas formas de realidade, ou seja, como se mobiliza na complexidade de um *socius* rizomático. Aqui, poderíamos evocar novamente Deleuze e Guattari (2007; 2011) e nos perguntarmos: como, por meio de quais formas e sob quais condicionantes os agenciamentos do sujeito-objeto ocorrem no *socius*?

Como terceira esfera de análise, teríamos a *mediação como experiência*. A *mediação* não como forma de agenciamento sobrepondo-se à *conectividade*, mas como resultado desta. Experiência no sentido daquilo que nos transforma como contribui Larrosa (2002; 2011). Uma vez conectado a uma realidade específica, sempre complexa, dotada de uma série de agentes e condicionantes, essa dimensão nos indaga: quais transformações se produziram no *sujeito-objeto* a partir da experiência da mediação? Ainda: quais efeitos dessa transformação podem ser percebidos a partir das formas de enunciação que se sobressaem *pós-mediação como experiência*?

A quarta e última esfera que estabelecemos será chamada de *reprodução e condicionantes hegemônicos*. Nesta dimensão, trata-se de analisar as estratégias de mobilidade utilizadas pelo *sujeito-objeto* no interior do *socius*: a partir de quais formas o *sujeito-objeto* se envolve em *práticas de resistência* ou aceita a *captura* pelas forças do *socius*? Ou seja: o que leva o *sujeito-objeto* a aceitar condições hegemônicas do *socius* que pautam modos específicos – e recorrentes – de reprodução ou; o que permite sua insurreição, sua insinuação sobre estes condicionantes hegemônicos fazendo-o tomar as rédeas – no interior de sua subjetivação – de seus processos de singularização como práticas de resistência?

Entre as quatro dimensões, que podem ser utilizadas para a construção de uma grade de inteligibilidade de uma analítica do pragmatismo socioepistemológico, há um evidente encadeamento. Da *contradição* como premissa para a *conectividade* que, por sua vez, permite uma série de agenciamentos entre *sujeito-objeto/socius*, passando pelos efeitos percebidos como resultado da *mediação como experiência* até a *reprodução e seus condicionantes hegemônicos*, onde se pode verificar as contribuições da experiência balizando a tomada de

decisão do *sujeito/objeto* em relação à captura ou resistência do sujeito em relação ao *socius*, existem perceptíveis elos.

Cabe, ainda, frisar que outras unidades constituídas como esferas ou perspectivas analíticas poderiam nos ajudar a compor outras formas para esta matriz de análise proposta que nos permitisse colocar em ação uma abordagem socioepistemológica. Como já sinalizamos, não desejamos esgotar a discussão em torno do que estamos propondo e, tampouco, queremos devotar um olhar totalizante a um campo analítico para o sujeito. No entanto, analisar subjetividades em prática no espaço escolar pede que comecemos por algum lugar. Lançando mão de uma metáfora, trata-se de encontrar o fio da meada, não para enovelar, mas para compreender os condicionantes do emaranhamento, no caso, do *sujeito-objeto* na trama do *socius*.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO: UM RETORNO AO CURRÍCULO E ÀS PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO

Como pudemos perceber ao longo do presente trabalho, na perspectiva do pragmatismo socioepistemológico, o currículo tem condições de assumir um papel central quando se decide conduzir a análise tendo como premissa esta abordagem do – e para o – sujeito. O currículo como *socius*, lócus do *sujeito-objeto* imbricando na trama das relações pedagógicas, passível de ser analisado e, portanto, estudado.

Assim, reafirma-se a possibilidade de oferecer aos investigadores da subjetividade uma espécie de ética de percepção do sujeito à luz de uma trama social complexa. As dimensões, ou esferas analíticas, convertem-se em unidades de onde partimos para compreender a estética de um *sujeito-objeto* em sua relação com o conhecimento, que produz saberes à luz – e no interior – do *socius*. O pragmatismo socioepistemológico não tem a intenção e está longe de consolidar-se enquanto método, mas assume um caráter metodológico porque permite a construção de imagem de um sujeito que supera sua própria condição, tornando-se também objeto sem abandonar sua natureza subjetiva. O que se produz sobre o *sujeito-objeto*, então, é um *duplo-subjetivo*, pois o pesquisador recoloca o sujeito no interior de uma analítica que, para além de sociológica, também é filosófica. Ainda, no caso da Educação, o *socius* composto pela trama das relações pedagógicas evidencia, invariavelmente, a presença do currículo como um campo

de práticas discursivas voltadas aos processos de subjetivação e aos modos como cada sujeito produz um discurso – ou seja, enuncia – sobre si e sobre o que é exterior a si.

A partir disso, o que as esferas ou dimensões de análise nos permitem, de certa forma, é alcançar como se dá a produção subjetiva por meio de práticas de subjetivação em dois níveis: de *manutenção* (captura) ou a *ruptura* (resistência) das formas de ser sujeito. Podemos pensar a lógica do (des)assujeitamento a partir da relação do *sujeito-objeto* submetido a certa ordem sociológica, cujas demandas o constroem e o conduzem em uma direção desejada. É nesse sentido que o pragmatismo socioepistemológico faz ver uma ético-estética que se articula a partir do que denominamos de dialética da realidade, permitindo-nos analisar o jogo das potências que envolvem o *dever-ser sujeito-objeto* da experiência coletiva do *socius* na escola; não descolado da dimensão do real ou como fruto de uma ficção curricular como decalque do mundo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Humanitas, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle**. Geneva: Droz, 1972.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes **Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401313&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**, v. 1. 2. ed. São Paulo: 34, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007c.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007d.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, n. 66, p. 77-94, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400077&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Meu caminho para fenomenologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2011

KROEF, Ada Beatriz Gallichio. Currículo como máquina desejanter. **Reunião Anual da Anped**, v. 24, p. 135-136, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/t1219084572503.doc>. Acesso em: 28 mar. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: <https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/educacao-infantil/medias/files/experiencia.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2020.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e diferença**. Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 83-104.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644014>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017b. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MACEDO, Elizabeth; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, identidade e diferença. **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Porto: Porto, 2002.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Louis Bonaparte. 2. ed. Lisboa: Avante, 1984.

MARX, Karl. **O capital**: edição condensada. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, MarisaVorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLShYpcM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 16 ago. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23005>. Acesso em: 7 abr. 2020.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996.

PEREIRA, Marcos Villela; FERRARO, José Luís. Currículo e práticas de controle: o caso da gripe H1N1. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 134-146, 2011. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/pereira-ferraro.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

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

SIMONDON, Gilbert. **La individuación a la luz de las nociones de forma y información**. Buenos Aires: Editorial Cactus y La Cebra Ediciones, 2009.

STRECK, Danilo. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, 2012. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 43-51, 2008.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

Recebido em: 22/01/2021

Aprovado em: 22/08/2022

Publicado em: 15/05/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.