

**POR UMA ECOLOGIA DO CURRÍCULO: NOVA PERCEPÇÃO, DIFERENTE
PERSPECTIVA**

**FOR AN ECOLOGY OF CURRICULUM: NEW PERCEPTION, DIFFERENT
PERSPECTIVE**

FERRARO, Luís Schifino*

* Doutor em Educação, Mestre em Biologia Celular e Molecular e professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

RESUMO

O trabalho que segue propõe-se a realizar um estudo de cunho ecológico sobre o currículo. Para tanto, este artigo lança um olhar diferenciado sobre a organização curricular tomando-a como um campo de práticas discursivas, utilizando tanto a arqueologia quanto a genealogia de Michel Foucault como subsídios. A partir disso, o objetivo principal torna-se o de esclarecer como esses discursos se organizam, se mantêm e se perpetuam (e como o currículo chegou a ser o que é hoje) a partir não só de seus *a priori* históricos, mas também a partir das relações que nele existem e o tem sustentado. Sendo assim, a idéia que começa a tomar forma, e surge como interessante alternativa, é a da adoção de uma visão ecológica que resulte na compreensão dialógica das relações curriculares, com o intuito de chegarmos o mais perto possível de saberes que apontam não só para um (re)conhecimento ou para uma (re)constituição do espaço onde esse discurso circula, mas observá-lo como um (e em seu) campo de lutas, conflitos, decisões, suas táticas e verdades proferidas. A ecologia do currículo se faz importante para a compreensão do que realmente são e de como se constituem e relacionam as diferentes unidades discursivas que compõem um *corpus* unitário, e que visam produzir um discurso único, nas organizações curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Discurso. Ecologia. Michel Foucault.

ABSTRACT

The following work aims to accomplish a study of ecological character about curriculum. Therefore, this article throws a different look on the curricular organization taking it as a field of discursive practices, using both the Michel Foucault's archaeology and genealogy as subsidies. From that on, the main purpose becomes to elucidate how these discourse are organized, maintained and perpetuated (and how curriculum got to be what it is today) from not only its historical a priori, but also from the relations that exist in it and have supported it. Thus, the idea that grows and appears as an interesting alternative is the adoption of an ecological view that would result in the dialogical understanding of curriculum relations, for the purpose of reaching as closer as possible the knowledges that indicate not only a (re)cognition or a (re)constitution of space where this discourse circulates, but watch it as a (and in its) field of fights, conflicts, decisions, its tactics and pronounced truths. The ecology of curriculum becomes important for understanding of what really are and how consist and connect the different discursive unities that compose an unitarian corpus, which aims to produce a single discourse, in the curriculum organizations.

KEY WORDS: Curriculum. Discourse. Ecology. Michel Foucault.

1 (RE)INTRODUZINDO UMA DISCUSSÃO

A idéia de que o currículo constitua-se como discurso ou como uma unidade capaz de congrega e fazer emergir uma intrincada rede de discursos afins é inteligente e pertinente. Quando tomamos o currículo como objeto de estudo, o que realmente interessa, além da observação de sua constituição e das condições que possibilitam sua materialização, é o entendimento daquilo que a partir dele se produz (foi e continua sendo produzido), a maneira com que essa produção se sustenta, se mantém, circula, e mais do que isso: o que interessa compreender é o que se produz a partir de uma compilação de ideários encarados como verdades e quais os efeitos dessa produção, que faz emergir novas práticas e discursos sobre o mundo real.

Tudo é discurso, e esse discurso é que constitui os limites de um campo onde verdades possam ser proferidas, ou seja, é nele (e só dentro dele) que funcionam os efeitos da representação dessa realidade onde constantemente são submetidos às tensões das relações saber-poder (FERRARO, 2009, p.3).

Um modo, dentre tantos outros possíveis, de se estudar e analisar o currículo, no que tange ao escoamento de sua produção (cuja gênese encontra-se mobilizada pela interação das relações que nele ocorrem) é observar sua efetividade, sua eficácia, ou seja, a permanência de seu discurso e a continuidade do alinhamento dos sujeitos por ele subjetivados a partir de seus regimes de verdade. São essas subjetividades que dão continuidade, e que de certa forma aprimoram o discurso do currículo, garantindo sua existência maleável, plástica e facilmente adaptável às novas condições de realidade.

O currículo se cria e se recria num movimento de *autopoiese* (pois ao produzir subjetividades oportuniza possibilidades futuras de possíveis modificações em sua estrutura). Todo esse movimento se dá a partir de campos de representações mentais que o tomam como objeto e são os limites dessa representação abstrata que o mantém atuante e vivo, que lhe possibilitam a existência e que o fazem emergir na prática (Ibid., p14).

Desta forma, pode-se também encarar o currículo como uma maquinaria responsável pela produção de subjetividades que responderão de maneira semelhante (e até certo ponto esperada e previsível) às contingências do mundo real, mas, uma maquinaria que pretende muito mais: usar seu poderio para (re)estabelecer a ordem das coisas e dos acontecimentos, de

realidades que considera boas, justas e desejáveis. O currículo (re)equilibra-se em si buscando sempre uma condição homeostática ideal, de fluidez de (e em suas) relações (com o mundo real) que garantam sua força, permanência e distribuição através de um movimento de auto-perpetuação discursiva impregnado de mecanismos e possibilidades de poder.

(...) o poder é um conjunto de mecanismos e procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder. É um conjunto de procedimentos, e é assim e somente assim que se poderia entender que a análise dos mecanismos de poder dá início a algo como uma teoria do poder (FOUCAULT, 2008b, p. 4).

Sob esta ótica, o próprio currículo se aproveita dessas relações carregadas de poder e que constituem o seu discurso para garantir sua manutenção. É a partir delas que se forjam as mais variadas teorias e que tomam o próprio currículo como objeto, que surgem como mais um subsídio à possibilidade de outra visão, de diferenciadas percepções e interpretações pautadas na ecologia de suas relações.

Colocado, então, como um importante mecanismo de subjetivação, podemos partir para um olhar diferenciado. Proponho-o agora: a ecologia do currículo. Uma forma de se estudar as questões concernentes à organização das relações curriculares a partir da arqueologia e da genealogia de Michel Foucault.

Enquanto o olhar arqueológico nos permite realizar uma reconstrução histórica pautada no descontínuo, na ruptura e nos possibilita compreender organizações estruturais distintas em determinados recortes temporais, a genealogia nos leva para a compreensão das condições de possibilidade da emergência de acontecimentos: “A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Ela se tornou, agora, um dos elementos fundamentais da análise histórica (...)”. (Id., 2007, p.9).

Não se trata de reconstruir a história linearmente até um marco zero e, tampouco, ir em busca de uma causa primeira, mas em observar que o discurso da história que hoje é contado pode ser entendido a partir de uma soma de efeitos que aconteceram única e exclusivamente porque em um determinado momento houve a condição necessária (ou uma série delas) para que estes se desencadeassem.

A arqueologia mantém-se à parte da historicidade. Enquanto esta busca um ponto de origem através da remontagem de acontecimentos que serão ordenados pelo pesquisador formando uma seqüência lógica para resolver ou reconstituir um problema histórico, aquela caminha no sentido inverso:

Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o próprio retorno ao segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto (FOUCAULT, 2007, p.158).

Com relação à genealogia, Foucault a caracteriza de maneira extremamente objetiva na introdução de “Microfísica do poder” qualificando-a como “inovação metodológica”. Foucault refere-se ao ano de 1961 quando publica a “História da loucura”:

A resolução de estudar – em diferentes épocas e sem se limitar a nenhuma disciplina – os saberes sobre a loucura para estabelecer o momento exato e as condições de possibilidade do nascimento da psiquiatria.(Id., 2008a, p.VII).

Sendo assim, e tomando como ferramentas de compreensão as abordagens arqueológicas e genealógicas, interessa-me estudar a fundo as relações do currículo bem como o ambiente sobre o qual ele é acionado, se desenrola, o que nele emerge, o que ele produz, como ele se constitui e o que nele (e a partir dele) se (re)cria, enfim, sua ecologia.

2 POR UMA ECOLOGIA DO CURRÍCULO: NOVA PERCEPÇÃO, DIFERENTE PERSPECTIVA

A ecologia do currículo é uma empreitada carregada de ousadia. É possibilidade de (e para um) entendimento complexo. Na verdade de (e para) outros entendimentos, talvez até mais significativos e esclarecidos (devido a este outro olhar por sobre a ecologia de sua complexidade) por tentar compreender a trama de relações do discurso como um todo real e contingente. Propõe-se a descobrir e a entender como as intenções (de toda e qualquer natureza) carregadas pelo currículo, bem como as relações de saber-poder, ciência, produção de regimes de verdade, dominação, governo, e todas as demais que seu(s) discurso(s) contempla(m), toma(m) corpo e percorrem na malha das relações das instituições escolares e da própria comunidade escolar.

Segundo Foucault (2008a), ao abordar a questão do poder, ele afirma que o mesmo deve ser considerado “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (p. 8). Isso nos alerta para que ao estudarmos a questão do poder entremeadada na organização curricular (daí a vantagem de uma

ecologia), devemos considerar não só seus efeitos negativos, mas observar toda sua potencialidade direcionada à possibilidade de produção. Para isto, não só as sociedades ao longo da história, mas também a própria organização curricular estão constituídas de aparatos e dispositivos que permitem a manutenção de um poder circulante.

Outra questão importante que tange currículo e poder é a da verdade. Temos que o poder produz regimes de verdade e que esta, por sua vez, produz e reforça os efeitos de poder.

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

A proposta ecológica como maneira de perceber as relações curriculares, aparentemente não esbarra em nenhum tipo de obstáculo. Desde que esse olhar seja atento, minucioso e consistente para evitarmos quaisquer tipos de generalizações e superficialidades. A ecologia pressupõe uma percepção para um todo detalhado e complexo. Uma coisa seria devotarmos a uma análise dos acontecimentos curriculares de maneira isolada; por outro lado ao identificarmos no currículo os tipos de relações existentes que o ajudam a configurar-se como objeto encorpado e consistente, como estatuto epistemológico vigente e atuante na escola, a questão que se coloca é a de que mesmo depois da escolarização, não há como deixar de viver o currículo, agora impregnado nas subjetividades, em identidades que ele mesmo ajudou a constituir.

O currículo pode ser considerado também como possibilidade de (auto)experienciação, um campo das “práticas de si” que conduzem ao processo de subjetivação. Foucault (1997) explica no que se constituem tais práticas:

(...) como o sujeito foi estabelecido em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, como objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável? Como a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo, e o saber que deles formamos, foram organizados através de alguns esquemas? Como esses esquemas foram definidos, valorizados, recomendados, impostos? (...) O fio condutor que parece ser o mais útil, nesse caso, é constituído por aquilo que poderíamos chamar de “técnicas de si”, isto é, os procedimentos que sem

dúvida, existem em toda a civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento por si (p.109).

Segundo Larrossa (1995):

Lo que Foucault estudiaría sería algo así como las condiciones prácticas e históricas de posibilidad de la producción de sujeto a través de las formas de subjetivación que constituyen su propia interioridad en la forma de su experiencia de si mismo. (p.28).

Cabe salientar que uma ecologia curricular se volta também para os aspectos sociológicos, ideológicos e culturais impregnados na estrutura curricular e para a compreensão de como se processa a emergência discursiva: do imaginário coletivo para o real em diferentes lugares, em diferentes escolas. Com relação à questão ideológica não falo aqui que esta deva ter apenas uma conotação negativa e me sirvo novamente de Foucault (2008a) que faz uma ressalva a respeito da ideologia:

A noção de ideologia me parece dificilmente utilizável (...) queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade (...) refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura. (p.7).

Para tanto, a ecologia vai à busca de reforço, encontrando tanto na arqueologia quanto na genealogia (e também na análise do discurso) a validação necessária com a pretensão de tornar-se uma nova maneira de perceber o currículo e as minúcias de suas relações que possibilitam no redimensionamento de seus acontecimentos, a partir dessa nova proposta, o delineamento de sua ontologia.

3 PARA INÍCIO DE CONVERSA: A ECOLOGIA CURRICULAR SE JUSTIFICA

A noção mais básica (e quem sabe o conceito mais superficial) que tenta descrever o currículo, sempre tenderá a inclinar-se no sentido de demonstrar que o mesmo se constitui como uma compilação de saberes a serem ensinados, uma espécie de organização metodológica instrucional a ser seguida. A própria palavra “compilação” por sua vez,

pressupõe um agregado, um ajuntamento que não se dá por escolha aleatória, mas por um processo seletivo direcionado, intencional e arbitrário. Sim, existe uma intenção que se esconde por trás da organização curricular e compilar certos saberes também significa excluir outros.

Quando se fala em currículo, logo surge o caráter polissêmico da palavra. Ela designa várias coisas: ora é um atalho em um caminho ou é o próprio caminho; ora, uma corrida ou o ato de correr; ora é a programação pedagógica do que é ensinado aos alunos; ora, o documento que reúne os dados relativos a uma pessoa (em termos de sua formação, experiências, realizações etc.), aquilo que chamamos de *curriculum vitae*. Parece haver aí uma ambigüidade perturbadora: ora o currículo é uma entidade geográfica, ora uma ação; ora ele é um programa, ora um documento (VEIGA-NETO, 2008a, p.3).

Podemos também lançar sobre o conceito de currículo outros olhares. Sob a ótica Foucaultiana o currículo é discurso circulante, ferramenta capaz de interferir no processo de subjetivação, na construção de identidades subjetivas. Nesse campo discursivo, de constantes tensões e relacionamentos fortemente impregnados de saber-poder, surgem questões extremamente importantes do ponto de vista filosófico que nos remetem a (re)pensar e a (re)discutir constantemente o currículo.

É interessante rememorar que: “por mais que o discurso aparentemente seja bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2008c, p.10).

Sendo ele, acima de tudo, esse campo relacional que começa a tomar forma na esfera do abstrato e que a cada dia se materializa no âmbito escolar, é interessante analisarmos as diferentes formas (e ambientes) dessa materialização que traz consigo inúmeras relações nas mais distintas realidades.

Dito isto, pretendo observar a ocorrência dessas relações dentro do currículo tentando sempre caracterizar o momento de suas aparições. Em outras palavras, me proponho aqui a estudar sua organização ecológica. Uma ecologia curricular¹ porque é impossível querer compreender, analisar e descrever tais relações que o constituem separadamente de seu ambiente natural: a escola. Assim como na natureza cada ecossistema estabelece um campo relacional ecológico diferenciado para se manter sustentavelmente ativo, o currículo, para cada situação e condições diferentes, buscará a saída para que, como discurso, mantenha a si mesmo e suas verdades vivas.

Tomado então como campo discursivo, o currículo contempla uma série de relações que acabam por construir-se dialogicamente constituindo uma espécie de trama onde a ecologia de suas relações discursivas é atravessada pelas mais diferentes questões. Sendo assim interessa-me entender e observar os desdobramentos dessas relações (sejam elas contingentes ou não) a partir de uma perspectiva ecológica fazendo deste trabalho um breve ensaio que procura observar estas imbricadas relações que, juntas, se tornam a força da escola, a pedra fundamental de suas crenças pedagógicas e o fio condutor de seu processo educativo.

4 A ECOLOGIA DAS RELAÇÕES CURRICULARES EM FOCO: A (IN)DEFINIÇÃO DE UM ESPAÇO

A idéia de que uma percepção ecológica seja adotada para que se consiga tentar compreender as relações discursivas que compõe o currículo não consegue se enquadrar dentro de limites pré-estabelecidos, previamente determinados. A ecologia do currículo está muito longe de ser uma metodologia e, portanto, não necessita (e tampouco conseguiria) admitir um enquadramento que muito mais limitaria sua eficácia do que contribuiria para uma abordagem perceptiva global, dinâmica e contínua de fluxos de discursos que percorrem a trama da organização curricular.

A ecologia a qual tanto me refiro nada mais é do que um olhar diferenciado, uma perspectiva, a adoção de uma postura diferente de encarar a vida, de observar o mundo, de tomar os objetos a partir das relações que estabelecem com o meio. A grande proposição ecológica é a de ver o objeto não simplesmente encerrado em si, mas no todo que o cerca e, em contrapartida, ver esse todo encerrado no próprio objeto. Não existe outra maneira para que isso seja viável senão a partir do estudo das relações entre objeto e meio, o que não exclui o estudo e o conhecimento do objeto descolado do meio e tampouco o estudo e o conhecimento do meio descolando-se do objeto.

Além disso, outra questão se faz importante no que diz respeito à relação objeto/meio. Quando se quer realizar um estudo que aborde as questões curriculares e, mais do que isso, quando se intenciona um alinhamento a essa perspectiva ecológica, temos como objeto o próprio currículo, mas em contrapartida variáveis são as condições de ocorrência, de resposta, de apresentação desse objeto, pois o mesmo pode ser observado em diversos meios, manifestando-se de maneiras diferentes. Para a ecologia isso não surpreende, o que se configura como uma vantagem, algo totalmente esperado e previsível. Os diferentes

ambientes interferem na constituição desse objeto, e naquilo que ele se propõe: mudam as condições, mudam as relações discursivas.

Neste momento de consolidação da perspectiva ecológica na análise do conteúdo discursivo curricular se faz importante redimensionarmos tais relações que carregam o currículo dando-lhe uma consistência ativa e uma validação epistemológica. O que existe na verdade é um atravessamento de questões nos ambientes escolares, que se (des)encontram, podendo (des)materializarem-se a todo momento. O que sobra dessas relações é efeito, puro efeito de um poder capaz de subjetivar, de fazer crer, é um definir de comportamentos, de práticas de conduta, de obediência às verdades que emergem não apenas das relações entre a dualidade objeto/meio, mas da colocação de uma terceira condição: a subjetividade.

São muitas coisas que atravessam a organização curricular da escola: conteúdos, conceitos, saberes, poderes, experiências, práticas, habilidades, competências, valores, realidades sociais distintas, políticas, história, cultura, verdades, etc. Falar de currículo é complexo no verdadeiro sentido da palavra, visto que tudo isso que perpassa esse assunto poderia organizar-se em forma de rede, pois todas essas questões se tocam: umas influenciando outras (FERRARO, 2009, p.10).

Procurarei me deter agora nessas questões ditas “atravessadas” ao currículo e nas relações que mantém. Quando se pretende analisar suas condições de emergência se recorre à história, ao acontecimento histórico e suas contingências, ou melhor, ao historicismo (que, em última análise, não deixa de ser uma perspectiva ecológica dentro da própria história), pois de nada adianta o acontecimento, o fato histórico, descolado de sua realidade.

Como colocado desde o início deste trabalho, a percepção ecológica é realmente ousada, e se desenvolvida sem cuidados ou critérios necessários pode fazer recair sobre si o rótulo de “superficial”. A idéia culminante neste artigo se configura como uma proposta de aventura através da história, mas de uma história específica: é uma aventura através da história das emergências dos discursos impregnados na organização curricular e, para tanto, a arqueologia e a genealogia serão aportes importantes para essa “nova” percepção das relações estabelecidas entre realidade, currículo e os sujeitos da educação.

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso (...). E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que

o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 2008c, p.7).

Reiterando, a intenção de cunhar um termo como “ecologia do currículo” não partiu da idéia de contribuir para o já tão vasto vocabulário de termos pedagógicos sem que nisso houvesse, muito mais do que uma intenção, mas um sentido. A ecologia sob a ótica proposta neste artigo não vem a ser (e nem deseja) um método de estudo, de análise e de entendimento do objeto a ser estudado a partir de suas relações com o ambiente, mas uma maneira de perceber tais relações, assim como ela realmente o é na Biologia: estudam-se as relações que os fatores bióticos estabelecem com os abióticos e não separadamente. Sendo assim acredito muito que, a partir de agora, o ponto de vista ecológico para o entendimento das questões curriculares, da ecologia de suas relações, tomará grande força.

Além disso, o próprio discurso não pode ser tomado como objeto dentro de uma perspectiva ecológica sem que esteja devidamente situado, com seu pano de fundo entendido, caracterizado e que lhe chame uma validade, que reconheça mesmo que de maneira efêmera (e muitas vezes única) as suas verdades. O discurso não se propaga sozinho, necessita de situações (relacionais) para ser proferido, situações (relações) nas quais ele se apóia e desliza por sobre atingindo outras subjetividades. Em um vácuo de relações não existe a propagação discursiva.

A escola sob esse aspecto, interpretada como campo relacional entre subjetividades diferentes funciona como uma propagadora de discursos. Parece-me muito clara e óbvia a idéia de que a variação deste muda de acordo com o tipo de público que ela atende, e constitui a diversidade dos discursos educacionais. Isso faz sentido quando começamos a lembrar todas as esferas educativas existentes, sejam elas municipais, estaduais, federais ou a própria rede privada. O discurso da escola varia, pois a sociedade que ela reproduz (ou será que a escola é reproduzida pela sociedade?) se metamorfoseia e a própria ecologia dessas relações pode adquirir uma conformação totalmente alterada.

Mesmo sob a alcunha de mera percepção, de posicionamento perante o mundo real, e sem a menor pretensão de um dia ostentar o título de metodologia, a ecologia vai à busca de validação. É necessário que ela mostre a sua maneira, como proceder frente ao(s) objeto(s) a ser(em) analisado(s): no caso, as práticas/relações discursivas do currículo. A idéia de validar-se é um crédito que ela quer para si a partir da diferença que ela traz consigo: uma mudança de olhares, que resistem a uma análise que se reduz ao simples entendimento e remontagem

dos fragmentos da história que se quer contar, mas busca entender as relações que possibilitam os seus encaixes, um todo relacional de fluxos contínuos e dialógicos de condições emergentes dos acontecimentos e de suas (re)ligações factuais.

Nada melhor então do que colocar essa perspectiva ecológica em prática. Sendo assim, escolhi um recorte histórico para analisar o currículo: a contemporaneidade, a dita (pós)modernidade. Justifico a minha escolha porque não existe até agora momento histórico algum em que as relações (sejam elas de qualquer natureza) se encontram tão inter-relacionadas, tão globais e ao mesmo tempo tão fugazes como o período em que vivemos. Observar sob as lentes da perspectiva ecológica a organização curricular de agora parece muito simples, e talvez muitos acreditem que essa escolha intencional se deu por uma possível facilidade garantida exatamente por essa condição dita pós-moderna (global, sistêmica). Na verdade, a idéia é a de direcionar luzes deste trabalho para um todo curricular que possibilitou a existência e a configuração da instituição escolar de hoje, cujas raízes se encontram em um passado não muito distante a observar-se pelo que ainda dele vigora.

É interessante pontuarmos que a ecologia exige, no entendimento de suas relações, um retorno a esse passado onde outras já existiam ou se constituíam de maneira diferenciada (com maior ou menor intensidade, com diferentes propósitos, em diferentes ambientes, conduzidas por diferentes correntes de pensamento, por outras subjetividades e com intuito de formar sujeitos também diferentes, o que é óbvio, pelas condições das questões espaço/temporais serem diversas da atual). E é exatamente esse o ponto de partida, a escola contemporânea e sua organização discursiva atual voltando uma atenção especial para o currículo, suas relações, influências sobre os sujeitos da educação.

Pensar na formatação organizacional da escola de hoje significa voltarmos nossas atenções para o currículo. O que vemos é uma carga horária rigorosamente estabelecida e dividida entre as disciplinas de maneira desigual, uma institucionalização excessiva redistribuindo os poderes dentro da escola, mecanismos de controle e dispositivos de segurança, sendo que estes últimos visam garantir a ocorrência de acontecimentos, que poderíamos chamar de “não desejáveis” dentro de um limite aceitável. Foucault (2008b, p.9) afirma que esses dispositivos de segurança dão conta da necessidade de inserir fenômenos, acontecimentos, dentro de uma “série” de outros prováveis”. Em seu curso “Segurança, território e população” ele aborda como exemplo, a criminalidade:

De maneira geral, a questão que se coloca será a de saber como no fundo, manter um tipo de criminalidade, ou seja, o roubo, dentro de limites que sejam social e economicamente aceitáveis e em torno de uma média que vai ser considerada, digamos, ótima para um funcionamento social dado (Ibid., p.9)

Podemos transpor a questão proposta pelo filósofo encarando-a como uma meta da escola. Como manter a indisciplina, ou o mau desempenho dentro de uma “condição aceitável”? Com isso (e por causa disso) existe um tipo de discurso específico da escola, registrado em documentos que visam controlar e regular a conduta dos sujeitos envolvidos no processo educativo como os projetos político-pedagógicos (PPPs), regimentos escolares, direitos e deveres de alunos e professores, estatutos de agremiações estudantis, etc.

Olhando de modo mais específico, no que concerne ao projeto político-pedagógico, o processo inovador orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático. O projeto político-pedagógico visa à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento. Ele tem o cunho empírico-racional ou político-administrativo. Neste sentido, o projeto político pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso (VEIGA, 2003, p.271).

Quando nos deparamos com essas questões, o que é possível observar é que a organização curricular, constituída como discurso (documentado ou não), se espalha e circula por todas as alçadas e esferas da instituição escolar e é por isso que a ecologia nos serve, para proporcionar o entendimento, observar possíveis ligações e o funcionamento dessas relações. O discurso da escola está registrado não só naquilo que ela acredita que deva ser ensinado com maior ou menor ênfase, mas naquilo que é contratado com o aluno e com suas famílias, nos documentos que exigem uma determinada conduta e que, mais do que isso, informam à sociedade o modelo de cidadão, de subjetividade que pretende formar.

5 A ECOLOGIA DO DISCURSO DA AUTONOMIA, DA DISCIPLINA E DO GOVERNAMENTO

Cada vez que penso nessa proposta ecológica como saída alternativa para uma análise diferenciada do currículo, duas palavras marcam fortemente essa vontade de defender e sustentar essa crença, a de que uma ecologia configura-se como uma abordagem não-

convencional das relações curriculares: discurso e poder. É fato que discurso e poder (ou o discurso do poder) nas relações curriculares, não se encontram apenas no cerne da própria organização curricular, mas circulantes, preenchem todos os espaços colocando-se sempre em movimento nos limites do currículo, se é que se pode delimitá-lo. A ecologia do currículo vai mergulhar na genealogia de suas práticas discursivas (as curriculares) para elucidar fatos e compreender a ocorrência de suas possibilidades.

Segundo Michel Foucault, a análise dos sistemas de pensamento passa por um “nível singular” o qual ele denomina de “práticas discursivas”. Segundo o próprio filósofo, tais práticas constituem uma “sistemática” que não se enquadram nem ao nível lógico e tampouco ao nível lingüístico, também não podendo ser encaradas simplesmente como “modos de fabricação de discursos” (FOUCAULT, 1997, p.11-12).

Não se pode deixar de mencionar, igualmente, que essas “práticas discursivas” são passíveis de transformações endógenas, exógenas ou paralelas. As modificações exógenas são aquelas que ocorrem fora da própria prática abarcando, por exemplo, formas de produção, relações sociais ou ocorrem em instituições políticas (a própria escola). Por sua vez, as endógenas dizem respeito à “determinação de objetos, ajustamento de conceitos e acúmulo de informação” e paralelamente a elas são aquelas modificações que acabam por ocorrer em outras práticas “discursivas” (Ibid., p.12).

Com isso, é possível encarar o discurso servindo como base para o estabelecimento de saberes, de conhecimentos, elementos que fundamentam as verdades (inclusive científicas). Foucault trata essa questão da “verdade” intimamente relacionada com outra, à qual dirigiu a atenção ao longo de sua carreira: a questão do “poder”.

Neste momento do texto surgem alguns questionamentos importantes: O quanto de poder e o quanto de verdade existem no currículo? Do quanto (se é que se pode mensurar), em que situações e com quais finalidades, as instituições escolares se valem dessas relações de poder-saber e verdade?

Para responder a essas perguntas, o que nos resta é buscar na ecologia das relações discursivas do currículo uma “genealogia do saber-poder” para entendermos o quanto essas questões objetivam e positivam a escola da atualidade, (pós)moderna.

(...) a genealogia é uma forma de olhar e de escrever a história que difere da história tradicional, porque é definida como história com perspectiva, crítica, interessada. A genealogia parte de um problema ou conceito atual e elabora um “mapa” – não dos antepassados, mas sim das lutas e dos conflitos que

configuraram o problema tal como o conhecemos hoje (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.34).

Ainda colocando em questão a pós-modernidade na qual estaria inserida a escola contemporânea e direcionando as luzes desta análise para o foco relacional/discursivo que emerge e circula dentro da instituição, o que vemos é uma escola que, a cada dia, (re)produz e (re)afirma o discurso moderno. O século XVIII foi marcante para a história da humanidade, entre outras coisas, por um rigoroso racionalismo que ao se contrapor à fé religiosa, e através do empirismo, passou a explicar o mundo, os fenômenos da natureza, a partir de explicações científicas: a produzir verdades agora pautadas no discurso científico.

A cultura moderna (...) tem na crença do poder da razão seu ponto arquimediano. A modernidade foi concebida pelos seus principais arautos como a ação edificante da razão que, através da ciência, da tecnologia, da instrução e das políticas sociais universaliza um novo modo de pensar e sentir a realidade (VIEIRA apud BENCOSTTA, 2007, p.381).

Nesse momento da história temos a razão sobrepondo-se à fé a partir de uma mudança paradigmática. A humanidade necessita agora esclarecer-se, quer saber mais e conhecer o mundo real. Nessa mesma época as enciclopédias começam a ser produzidas e constituem-se como o melhor modelo para representar essa vontade de saber do homem moderno. Concomitante a esses acontecimentos, as instituições educacionais do período, ainda sem a conformação, propósito e configuração das escolas de hoje, começam a se organizar, a tomar forma e a adotar uma forte posição educativa, principalmente no que diz respeito ao disciplinamento dos corpos, com algumas pequenas modificações na concepção: ao invés da disciplina rígida, que para Foucault (2008b, p.16) é “um modo de individualização das multiplicidades”, a escola de hoje investe mais no controle.

Trata-se da diferenciação entre *docilidade* e *flexibilidade*, de modo que se possa dizer: enquanto a disciplina moderna funciona para produzir *corpos dóceis*, o controle pós-moderno funciona para produzir *corpos flexíveis*. É fácil entender o quanto isso tem a ver com a promoção das novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual (VEIGA-NETO, 2008b, p.141).

Existe uma herança deixada por essa “época de luzes”. Embora a escola tenha sofrido algumas adaptações, ainda hoje os ideais de emancipação, autonomia e governo

(pautados por práticas educativas de disciplinamento, dentre tantas outras) são tratados pela escola como marcos de sua influência no processo de subjetivação.

O governoamento seria resultado dessa emancipação do sujeito, diz respeito ao “governo de si”, a um “auto-governo”. Alfredo Veiga-Neto, em seu artigo intitulado “Governo ou governoamento?”, explica a origem e o emprego do termo “governoamento”:

Este texto tem um objetivo muito específico que é desenvolver a proposta de ressuscitar, na língua portuguesa, a palavra governoamento, a fim de tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra governo. Como Foucault empregou duas palavras diferentes – *gouverne* e *gouvernement* – em seus escritos de Filosofia Política, a discussão pretendida por este texto é demonstrar quão adequado é o emprego, também em português, das palavras *governo* e *governoamento* para expressar de forma mais precisa o sentido original (Id., 2005, p.79).

O indivíduo que se torna emancipado é aquele que se apropria significativamente dos saberes adquiridos ao longo de sua vida, de seu processo de subjetivação (sendo parte deles absorvidos na escola), e que os coloca em prática no contexto social de maneira autônoma, independente: um indivíduo que tenha condições, que se torne apto a (e na medida do possível) governar-se a si mesmo.

Na escola atual o que observamos é que autonomia e emancipação, na maioria das vezes, aparecem apenas em construções frasais corriqueiras (em objetivos e justificativas) quase sempre pomposas que não refletem na prática, não repercutem dentro da sala de aula (ou pelo menos não como deveriam). Há uma espécie de primazia à educação do intelecto. Via de regra, pouco se interessa pelo engajamento social do aluno, única possibilidade concreta de fazê-lo desenvolver relações, aprender a conviver e solucionar problemas reais através da partilha de dúvidas que, por sua vez, leva a uma partilha de saberes diferentes (e de certa forma empoderando-o), incitando-o à tomada de decisões, de posição e a emissão de juízos. Onde na arquitetura curricular (na ecologia de suas relações) se encontram, estão previstas e esmiuçadas as técnicas, os meios, os modos, as maneiras pelas quais a escola pretende ensinar o aluno a se governar? Que força isso teria dentro do currículo caso essas orientações fossem explícitas?

Há uma grande névoa que não permite diagnosticarmos com muita clareza onde se inserem esses questionamentos na ecologia das relações curriculares atuais, mas pode-se olhar para trás. O que há na verdade é um fato que não podemos desconsiderar: o que existe no

currículo são vestígios de um discurso que se transforma (um mascaramento instrucional, disciplinar e programático deste) que desde a gênese da escola vem se adaptando a diferentes épocas. Hoje a normatização de processos e regras carregada no currículo não necessita (nem deve) corresponder ao discurso de uma *Ratio studiorum*ⁱⁱ ou de uma *Conduite des écoles chrétiennes*ⁱⁱⁱ nos séculos XVII e XVIII. Observemos brevemente na ecologia das relações curriculares uma de suas mudanças paradigmáticas ao longo da história. Nesse último documento citado, por exemplo, escrito por João Baptista de La Salle, temos algumas orientações para a aplicação de medidas punitivas, correção aos estudantes:

A correção dos alunos é uma das coisas de maiores conseqüências que se praticam nas escolas e, às quais é preciso dar a maior atenção para que sejam praticadas adequadamente e com proveito, tanto para aqueles que a recebem quanto para aqueles que a assistem (...) A fêrula é um instrumento de fitas de duas fitas de couro costuradas juntas: deve ter dez ou doze polegadas de comprimento, incluindo o cabo para segurá-la; a palmatória será oval, de duas polegadas de diâmetro (...). (LA SALLE, 1702 apud MANACORDA, 2006, p. 233-234).

La Salle ainda define a disciplina como sendo “um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas, 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós (...) (Ibid., p.234). Reflexo de uma época, de uma crença onde a correção procurava educar os corpos através da intimidação pelo castigo do físico.

No capítulo terceiro de “Vigiar e punir”, intitulado “Os recursos para o bom adestramento”, Foucault vai tocar exatamente nessa questão do disciplinamento ao falar do “poder disciplinar” como técnica de “adestramento”. Segundo Foucault (1997, p. 143), “a disciplina fabrica indivíduos”. Essa fabricação corresponde a de um indivíduo desejável, que siga uma conduta arbitrariamente escolhida por aqueles que exercem esse poder. Esse discurso ainda se mantém no currículo de hoje, abrandado em suas técnicas, mas firme no mesmo propósito: produção de coletividades homogêneas.

Nesse mesmo livro, Foucault vai nos dizer que o “sucesso do poder disciplinar” se deve a três coisas: o olhar hierárquico, sanção normalizadora e ao exame (FOUCAULT, 1997b, p. 143). O olhar hierárquico seria a vigilância que produz forças coercitivas que resultam em intimidação, o efeito desse poder disciplinar. Temos no panóptico o melhor exemplo desse olhar. A sanção normalizadora traz consigo um “pequeno mecanismo penal”, com leis e sanções aos atos de indisciplina. Já o exame entra num viés de “qualificação, classificação e punição”, diferencia as sanções sobre os indivíduos (Ibid., p. 149-154).

(...) a escola torna-se uma espécie de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquela justas que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, op. cit., p.155).

Hoje vemos parte de tudo isso pertencer a um tempo passado. Fica bastante claro que o rigor e a especificidade do discurso das instituições escolares de outras épocas deram lugar à maleabilidade e a uma generalização das relações na contemporaneidade, na sociedade globalizada onde o saber se transforma.

O projeto da pós-modernidade inicia-se por volta da década de 1950, numa época pós-industrial onde a *crise da ciência* no final do século XIX produz efeitos de modificação na própria natureza dessa ciência tendo como resultado as transformações tecnológicas sobre o saber.

(...) o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Esta passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50, marcando para a Europa o fim de sua reconstrução (LYOTARD, 2008, p.3).

Com essa transformação do estatuto epistemológico do saber, a escola, suas crenças e a concepção de educação como um todo sofrem alterações que refletem no currículo, no discurso da própria escola. E como fica a ecologia das relações de emancipação da escola (pós)-moderna?

No caso do governmentamento, existe uma questão que é a do desenvolvimento de uma autonomia pautada na organização de ações coletivas, em negociações e diálogos. O indivíduo expressa-se através de diferentes formas, e justamente isso passa a constituir-se como parte da função socializadora da escola. Qual o verdadeiro papel da escola senão criar cidadãos “críticos e reflexivos”? Velhos termos batidos, mas que fazem parte de processos que seriam muito melhor compreendidos sob as luzes de uma ecologia: da ecologia de suas relações.

O que acontece a partir daí é uma grande guinada dentro da própria concepção sobre o que é educar, e nos tipos de correção que devem se aplicadas em casos de indisciplina. A escola adéqua seu discurso. O educando passa a ser o centro, ou pelo menos está bem

próximo dele, do processo educativo. Todas essas mudanças acompanham um novo direcionamento de olhares sobre a condição humana e os processos de ensino e aprendizagem.

O que antes era pura e simples “punição” passa a ser medida sócio-educativa. Abandona-se o castigo corporal e parte-se para um trabalho diferente, apela-se ao social. A escola assume um caráter mais participativo, está aberta ao diálogo, e empenhada também em um papel socializador. São negociações que se estabelecem, e a cada dia outras surgem tornando mais complexo o entendimento da ecologia de suas relações.

Não é apenas o saber que muda de estatuto, mas o mais importante é que as concepções e o tratamento destes saberes também se modificam e acabam por expressarem uma diversidade no currículo que se percebe a médio e longo prazo. No caso da questão disciplinar temos hoje toda uma normatização regulamentada (desde as combinações feitas com as crianças na escola até as inúmeras legislações existentes na sociedade) que tem o poder de impedir à submissão de uma criança, adolescente ou adulto (cidadãos em qualquer idade), a condições de maus tratos. Vemos hoje a própria bioética defendendo não só a vida humana, mas defendendo todo o tipo de vida. É claro que para termos evoluído para esta realidade houve um somatório de acontecimentos, rupturas e emergência de novas concepções: de ser humano, de criança, de cidadão, de indivíduo, de sociedade, de valores, de escola, de ensino, de aprendizagem etc.

É fato que há uma cumplicidade entre a dualidade sociedade/escola e para entendermos em sua totalidade a ecologia dessas relações ainda levará um bom tempo. Podemos dizer que, com a proposição ecológica, uma das pontas do fio de uma meada extremamente embaraçada foi encontrada. A única coisa que resta agora é fazer de todo este embaraço, que representa a infraestrutura da trama curricular, não apenas um novo reorganizado, ou uma estrutura de relações artificiais, mas mantê-lo assim tramado e complexo para que, a partir de uma exteriorização caminhemos em busca da compreensão de seus nós.

6 POR ORA...

O intuito deste trabalho é o de demonstrar que diferenciados olhares sobre o (e a partir do) currículo são viáveis. Trata-se a ecologia não de uma interpretação, mas de um modo de observação que possa oferecer outras maneiras de entendimento sobre as relações/práticas discursivas da organização curricular.

Embora este discurso possa, em certos momentos, ter aparentado uma condição de crítica ao modo de como a organização curricular escolar atual é interpretada, quero salientar que meu objetivo principal foi o de assumir e manter uma posição crítica, o que é bem diferente. Preocupa-me o fato de que a ecologia de sua organização (que tem suas relações pautadas e fortemente impregnadas de um viés de saber-poder e governo) tem sido pouco compreendida, assimilada e discutida nas instituições escolares. A questão que se coloca é a de que essa discussão poderia se configurar como um diferencial positivo para a comunidade escolar pela possibilidade do entendimento dessa ecologia de relações escolares, do discurso do currículo, suas causas e efeitos.

Minha intenção não é a de condenar essas atuais construções discursivas da escola e seus modos de entender o currículo. Mas ao procurar tais relações dentro da própria instituição, me pareceu óbvio propor um olhar sobre sua ecologia. O que me intriga é algo que toma conta do ambiente escolar, que o pressiona e que faz com que ela se obrigue a legitimar suas ações a partir da emergência de homogeneizações que a cada dia nela são construídas, frutos de relações discursivas e de suas respectivas emergências permitidas pela própria organização curricular.

O poder que a escola (e suas práticas discursivas) tem e os mecanismos de disciplinamento de que ela se utiliza para garantir um governo futuro para seus educandos se retroalimentam. A escola busca forças voltando-se para si mesma, assim como o exercício curricular o faz, e precisa de garantias para manter-se atuante na ecologia de suas relações, pelo menos na maneira de ensinar o que ela se propõe hoje, dentro de um discurso que a faz “acreditar naquilo em que acredita”, e submetida ao sistema real e contingente no qual está inserida.

Minha preocupação caminha no sentido de que se pense uma escola diferente a partir da ecologia de suas relações curriculares, e que cada vez mais contribua para a construção de subjetividades e a promoção de individualidades que atuem coletivamente e que, talvez a partir de um entendimento ecológico das relações do mundo real, encontrem maneiras, meios de manejar, de viver as situações às quais estão/são submetidas hoje pela organização da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BENCOSTTA, ML. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- DUSSEL, I; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- FERRARO, J.L.S. O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós)modernidade. In: *Travessias*, Cascavel, n.5, p.1-16, Jul./2009.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008a.
- _____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2008c.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997a.
- _____. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997b.
- LARROSA, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995.
- LYOTARD, JL. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- MANACORDA, MA. *História da educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- VEIGA, IPA. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267 -281, 2003.
- VEIGA-NETO, A. O currículo e seus três adversários. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT: por uma vida não facista”. V, 2008a, Campinas. *Anais...*: Campinas: Unicamp, 2008a.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, p. 141 -149, set./dez. 2008b.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo? In: *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 79 – 85, dez./2005.

Notas

ⁱ A ecologia do currículo nada mais é do que uma metáfora sobre como pretendo observar as relações discursivas contidas no currículo. Assim como a ecologia é estudada a partir das relações que os seres vivos estabelecem entre si e com o seu ecossistema, observo que o currículo deve ir na mesma direção: ser estudado a partir das relações e práticas discursivas que acontecem nas instituições escolares.

ⁱⁱ *Ratio studiorum*: documento que propunha uma orientação para a sistematização da cultura, do ensino escolar jesuítico no séc. XVII

ⁱⁱⁱ *Conduite des écoles chrétiennes*: “conduta das escolas cristãs”, correspondia a uma espécie de regulamento redigido por João Baptista de La Salle em 1702.

Artigo recebido em 22/03/2013
Aceito para publicação em 28/02/2014