

## O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELO VIÉS PÓS-ESTRUTURALISTA

Julian Karla Diniz Neris

*Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará– PPEB- NEB-UFPa.*

[juliadinizneris@yahoo.com.br](mailto:juliadinizneris@yahoo.com.br).

### RESUMO

O artigo apresenta elementos do pensamento pós-estruturalista e seu caráter discursivo que compõe o pensamento da diferença. Tal campo epistemológico fundamenta alguns estudiosos do campo do currículo. Concepção que rompe com o pensamento dogmático, com uma educação modeladora e um currículo disciplinador, com potencialidades para provocar a experimentação e fazer o currículo da educação básica movimentar-se. O investimento teórico que o artigo apresenta integra uma pesquisa de mestrado na qual problematiza o currículo de uma escola básica ribeirinha da Amazônia Paraense. Desse modo, o artigo objetiva responder ainda que parcialmente e provisoriamente, como tal teorização pode nos fazer (re) pensar o currículo da educação básica? Não na busca por respostas de caráter meramente prescritivas, e sim por caminhos, possibilidades e potencialidades. A metodologia adotada para a elaboração do escrito é a pesquisa bibliográfica, ao fazer uma incursão teórica aos diferentes discursos e significados atribuídos ao currículo enquanto campo de conhecimento. A organização do artigo está tecida em introdução, seção de apresentação ao pós-estruturalismo, seção de discussão sobre lentes possíveis para o campo do currículo e por fim considerações finais.

**Palavras-chave:** Pós-estruturalismo, Currículo, Educação básica.

### INTRODUÇÃO

Problematizar o modelo de escola básica da contemporaneidade que ainda legitima a educação sob a ordem da universalização requer abrir a arena de discussões epistemológicas que circulam e tecem o currículo enquanto campo de conhecimentos. Desse modo, a influência do pensamento pós-estruturalista abre espaço para escapar do binarismo falso-verdadeiro. Da busca por verdades e essências. Contrapõem-se à ciência como o lugar da verdade e do pensamento representacional. Esquiva-se de estudos prescritivos, que sob bases racionalistas, representacionais e identitárias enjeitam a diferença. São esses tensionamentos que deslocam o pensamento representacional e que caracterizam o pós-estruturalismo como pensamento da diferença.

Nessa direção as concepções de currículo que atravessam a educação básica em nosso país apresentam-se mescladas por um emaranhado de teorizações curriculares sendo reconhecida, entretanto, a predominância das abordagens de tonalidade crítica assentadas nas denominadas filosofias da consciência associadas àquelas de cunho psicologizante ou de enraizamento técnico-científico. Contrapor-se ao que essas concepções colocam, é uma estratégia para fissurar e resistir, criar linhas de fuga e vergar o pensamento a partir da diferença. Como alerta Brito (2015, p.35) é necessário “promover processos inventivos e criadores e fazer a diferença escorrer, pois é nesse espaço da fronteira que se pode pensar uma educação em trânsito [...]”. Desse modo, o pensamento da diferença possibilita-nos atritar a visão moralizante e interiorizada do pensamento, as marcas curriculares científicistas, a pré-existência do sujeito à transparência da linguagem e dos discursos e, assim, podemos pensar uma educação pelas vias da diferença, uma educação e um currículo com outros possíveis, aqueles que assumem, sobremaneira, a operação constitutiva da linguagem.

Nesse sentido, aqui esboço as lentes possíveis para alinhar a perspectiva de um currículo da diferença a partir de algumas formulações de estudiosos que vislumbram o currículo do ponto de vista pós-estruturalista. Para tanto, aciono Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2006), Sandra Corazza e Silva (2003), Marlucy Alves Paraíso (2010), Silvio Gallo (2009), Maués (2006), Alice Casimiro Lopes (2013). Para mobilizar responder ainda que parcialmente e provisoriamente, como tal teorização pode nos fazer (re) pensar o currículo da educação básica?

## **INCURSÃO AO PÓS-ESTRUTURALISMO**

Quando se trata de teorias “pós”, é recorrente encontrar na literatura acadêmica o pós-estruturalismo e o pós-modernismo como se formulassem o mesmo campo teórico, o que de fato não ocorre, sobretudo se examinarmos seus objetos teóricos. Não cabe aqui, entretanto, fazer essa análise comparativa entre tais campos. Pretende-se apresentar os elementos provenientes do pós-estruturalismo, campo que critica a metafísica, o sujeito humanista e que entende a linguagem como sistema de diferenças.

Segundo Peters (2000) o pensamento pós-estruturalista propiciou diferentes métodos e abordagens como, a arqueologia, a genealogia e a desconstrução. Exibe uma especial relação com a literatura e um estilo textual diferente, o que o incursionou atravessar diferentes campos de conhecimento como, filosofia, sociologia, política e os estudos culturais. Esse nomadismo de conhecimento faz do pós-estruturalismo um emaranhado formado por

diferentes correntes.

É necessário demarcar elementos de vinculação e de descontinuidade entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo. Conforme Peters (2000) o estruturalismo emergiu no contexto da “Virada Linguística” da filosofia ocidental ocorrida na Europa no final do século XIX, investindo na construção de um megaparadigma baseado na centralidade da linguagem e na crítica ao sujeito humanista. Desse modo, recharacterizou os problemas epistemológicos em termos de estrutura de linguagem, que era entendida como um sistema de signos em uma visão universal e cientificista. O estruturalismo quis produzir um padrão científico para as ciências sociais a partir do tratamento das estruturas e dos aspectos linguísticos dos fenômenos sociais.

Em contrapartida o pós-estruturalismo tensiona a ideia de estrutura a partir de uma noção da linguagem como sistemas de significações. Problematiza o cientificismo, e a universalidade do estruturalismo, mas não rompe com todo seu legado tendo em vista que problematiza a inexistência de um sujeito essencial e centrado, nesse sentido, os pensadores pós – estruturalistas:

[...] continuam, de formas variadas, a sustentar essa compreensão estruturalista do sujeito, concebendo-o, em termos relacionais, como um elemento governado por estruturas e sistemas, continuando a questionar também as diversas construções filosóficas do sujeito: o sujeito cartesiano-kantiano, o sujeito hegeliano e fenomenológico; o sujeito do existencialismo, o sujeito coletivo marxista.( PETERS,2000,p.31).

Há de se considerar as muitas aproximações entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Lopes (2013, p.12) elenca alguns dos elementos de aproximações, entre as duas correntes de pensamento. Ambas questionam o privilégio confiado à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia. Estimam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos. O que antes era perspectivado como sistemas simbólicos, a saber: cidade, escola, governo, dentre muitos outros, são compreendidos como sistemas de códigos. O que acarreta em uma postura antirrealista e anti-positivista, ao passo que compreendem a realidade como mediada pela linguagem.

É nessa conjuntura que a “virada linguística” influenciou o surgimento do pós-estruturalismo e do construto social dos Estudos Culturais que ganham centralidade na constituição social, no entanto, não se trata de uma construção social qualquer, mas, como pontua Silva (2006, p.99) “daquelas que resultam de práticas e de atos linguísticos e que resultam em produtos linguísticos, discursivos, textuais”. É essa prioridade ao discurso e as

práticas linguísticas, que reverberam nas concepções de cultura.

Ainda pensando com Silva:

A perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (como as abordagens marxistas ou a teorização de Bourdieu, por exemplo) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso-verdadeiro). (2006, p.14)

Lopes (2013) enfatiza o quanto o pós-estruturalismo se afirma pelo discurso, tendo a primazia da linguagem um instrumento constitutivo de subjetivação. E exemplifica por meio da vertente francesa, que em seus vínculos com a linguística saussuriana e a arbitrariedade das relações entre significante e significado, o pós-estruturalismo:

[...] organiza-se em torno da crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo. Lacan lança um importante questionamento a Saussure ao retirar qualquer relação entre significante e significado: ele quebra a unidade do signo; inverte a relação saussuriana entre significante e significado, conferindo primazia ao significante; defende que o significante resiste à significação. (LOPES, 2013,p.13).

É nesse sentido que a estrutura é suprida pela concepção de discurso, na esteira de que estruturas não são fixas, mas, estruturações e reestruturações discursivas. O conhecimento assume um tom discursivo conectado ao poder. É concebido pelo seu poder investigativo de como pode ser produzido, criador e fabulador, superando o determinismo de que foi impregnada a noção de conhecimento. Questionar como são produzidos e regulados os conhecimentos e questionar o que produzem, são aberturas para as operações constitutivas da linguagem nesses movimentos, de modo que as questões que relacionam linguística, identidade e diferença assumem o protagonismo pós-estruturalista.

Para reiterar a noção da relevância da linguagem, Lopes (2013), vai à Derrida, para compreender a escrita como um elemento que dá substância ao pensamento, como se o pensamento carecesse da escrita para ser presença. A escrita tem capacidade de propiciar sentidos, “pois os significantes permanecem sendo capazes de flutuar e de se inserirem em outras formações discursivas”. (Lopes, 2013, p.14).

Com o pós-estruturalismo, questiona-se não apenas a estrutura, mas, o sujeito. A noção de sujeito e sua produção se faz categoria fulcral nos questionamentos do pós-estruturalismo, perpassando as discussões sobre conhecimento, linguagem, configurando a

refutação pós-estrutural ao existencialismo e ao humanismo. O descentramento do sujeito vai de encontro à problematização de sua origem e fundamento. O sujeito não deixa necessariamente de existir, ele é como exemplifica Lopes (2013), um sujeito que existe como efeito do significante, como resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação, produzido por meio dos discursos que circunscrevem a sociedade.

O pós-estruturalismo implica em um estilo de escrita, articulado ao modo de pensar a partir do conhecimento filosófico. Em meio a tudo que o pós-estruturalismo pode ser, refiro-me a ele como um movimento de pensamento (PETERS 2000, p. 29.). “Uma complexa rede de pensamento, que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar”. E nessa rede encontramos as referências à Friedrich Nietzsche, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Michel Foucault que embora não se anunciem pós-estruturalistas, desenvolveram uma multiplicidade de formulações que tonalizam o espectro pós-estrutural.

Debruçaram-se a analisar a partir da diferença a gramatologia, descontração, arqueologia, semioanálise, instituições como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a própria filosofia... e essas formulações têm reverberações em estudos do campo educacional e das escolas. Essas abordagens ou o tratamento desses temas acionam uma noção de linguagem, razão, sujeito e verdade.

O espectro pós-estruturalista opera com esses elementos que remontam à Nietzsche, Foucault, Deleuze e pesquisas em educação vem se valendo dessas formulações, vinculadas ao espectro pós-estruturalista e baseadas no pensamento da diferença. As implicações dessa perspectiva em termos do tratamento dos currículos, das escolas e de composição metodológica de pesquisas, têm ganhado espaço em revistas científicas e eventos educacionais.

## **LENTE OUTRAS PARA O CAMPO DO CURRÍCULO**

Problematizar o cenário político e cultural contemporâneo bem como as lentes utilizadas para traduzi-lo pode ser um bom começo para visualizar outras imagens para o pensamento curricular. Em tempos de verdades questionadas, certezas desfeitas, luta dos diferentes, tempo fluído e sujeitos desconstruídos os pensadores do currículo pelo viés da diferença, exercem a crítica sobre a tradição cientificista, representacional, prescritiva e redentora dos currículos. Essa crítica é exercida, também, sobre a noção do conhecimento

como reconhecimento, como série estruturada de sequências de aprendizagem, como mediação entre o sujeito e sua destinação social e, fundamentalmente, sobre um sujeito racionalmente centrado. Em contrapartida assumem a proeminência das análises as marcas linguísticas dos currículos; seus exercícios de poder e resistência; suas linhas de fuga que desafiam invariantes; perseguem outros desenhos curriculares que escapem à matriz arbórea e investem no currículo como criação, composição, experimentação.

As noções de conhecimento, verdade, poder, linguagem, discurso, identidade e sujeito são algumas categorias que aparecem vinculadas ao pensamento pós- estruturalista. Silva (2000) em documentos de identidade, elenca tais categorias. Ressalto que na literatura curricular, é comum encontrarmos uma linearidade acerca dos estudos, como elucida Lopes (2013) é como se uma linha do tempo histórica fosse pensada do ponto de vista de uma evolução das teorias tradicionais, para as críticas seguindo das pós- críticas. Nessa lógica, Lopes (2013) opera a solidificação do pensamento curricular pós- estruturalista por meio do hibridismo entre correntes teóricas.

O conhecimento enquanto um mecanismo discursivo que escapa do determinismo opera como algo a ser produzido e não meramente reproduzido, nesse sentido o pensamento da diferença de Deleuze e Guattari (2010) se contrapõe ao raciocínio exaustivamente reprodutor instituído nas leituras sobre a educação e as escolas. Contrariamente, essa perspectiva força-nos a pensar nas dimensões produtivas das escolas, dos currículos e das práticas de escolarização investindo no conhecimento como um fluxo na busca por experimentações que propiciem a invenção, a composição, operando por meio de sínteses disjuntivas e sempre provisórias.

Um deslocamento conceitual realizado por Gallo por Gallo (2009) a partir de Deleuze remete ao conceito de rizoma, que converte o autor a pensar em uma “filosofia do currículo” “Com a imagem da árvore, ficamos na compartimentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore”. O que problematiza a fragmentação disciplinar dos currículos, os conteúdos desconexos, a disciplinarização dos corpos e dos conhecimentos.

Num currículo rizomático teríamos uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura para as experiências. Enquanto o currículo disciplinar é fechado, justamente por supor uma unidade (dada de antemão ou a ser recuperada posteriormente, tanto faz...), um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na

multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto. (GALLO, 2009, p. 25)

Para Paraíso (2010) um currículo, não se fecha nunca, está permanentemente aberto a novas ampliações. Como um mapa aberto, que foge e faz fugir, mesmo com diversas amarras para controlar a diferença no currículo, os acontecimentos vazam. E problematiza “por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações?”. Que rompe com a noção identitária instituída na contemporaneidade.

O currículo pelas vias “pós” da diferença, permite o desvencilhar do pensamento identitário e do próprio conceito de identidade. De acordo com Paraíso (2010) o pensamento identitário que tem como preceito a reunião, que procura o comum em meio a diversidade não cabe na diferença que a autora arroga, “a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre” (p.592) Mobiliza pensar um currículo como território de multiplicidades.

Em Tomaz Tadeu da Silva (2006) a noção de poder em acepção foucaultiana recoloca as questões do campo curricular para além das demarcações tecnicistas. O referido autor problematiza as intencionalidades do nosso modelo de sociedade, que circulam e circunscrevem as relações sociais e de poder. Coloca o currículo como prática cultural de significação e de produção de processos de subjetivação que se dão em meio às relações de poder. Ressalta que os discursos curriculares compreendem importantes elementos simbólicos sinalizados em projetos sociais produzidos em meio à e produtores de relações poder, que se materializam em políticas curriculares e têm efeitos nas salas de aula. Essas políticas “definem os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Determinam o que passa por conhecimento válido e por formas validade de verificar sua aquisição”. (p11).

Reconhecendo a relação saber/poder Silva (2006) contesta a educação em seu caráter meramente instrumental, atrelado aos grupos hegemônicos de poder, partindo da compreensão de que o currículo está no centro das discussões de reformas educacionais por ser um processo de produção de determinados tipos de identidades e, assim, encontra-se no centro das lutas por significação em meio às relações de poder. Nesse sentido, sob influência do pós-estruturalismo Silva (2006), nos faz entender o currículo por meio de uma determinada

concepção de linguagem e dos significados organizados em estruturas e relações, que se apresentam como marcas linguísticas, como discursos, práticas de significações e relações de poder.

Na esteira do pensamento curricular pela diferença, Maués (2006) retoma a provocação feita por Tomaz Tadeu da Silva acerca do pensar um currículo não centrado na diversidade, mas na diferença a partir de uma acepção da linguagem como prática produtiva. Essa perspectiva leva a tomar o currículo como prática atravessada por uma multiplicidade de discursos que produzem modos de ser sujeito, “assim, a questão do conhecimento valorizado, selecionado e veiculado por meio dos currículos, compreende sistemas de significação, envolvidos igualmente na atribuição de sentidos que instituem diferenças”. (MAUÉS, 2006. p16).

Desse modo, conceber o currículo em suas conexões com relações de poder que implicam em sujeição e resistências implica recolocar os currículos no campo da produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflituoso em suas conexões com o conhecimento e a cultura.

O sujeito é descentralizado, produzido e subjetivado por meio de mecanismos discursivos. A partir do entendimento das relações de poder, que não podem ser pensadas isoladamente das relações sociais, o currículo é compreendido como uma prática de subjetivação, que produz modos de ser sujeito, uma prática efetivamente produzida e que também pode ser um dispositivo de representação assumida em suas marcas discursivas.

Pensar os discursos curriculares num sistema de luta por significação recoloca a discussão num campo estratégico de poder. Silva (2006) relaciona o fetiche e suas diferentes interpretações epistemológicas para pensarmos o currículo. E por que não pensarmos o currículo como um fetiche? Ele pode ser muitos, e podemos pensar o currículo como um fetiche explorando a ambiguidade da palavra fetiche. Isso implica em pensar o currículo a partir da perspectiva filosófica da diferença e “conviver com o currículo como fetiche implicaria também em admitir um certo hibridismo, uma certa mistura, uma certa promiscuidade, entre o mundo das coisas e o mundo social” (p.102).

Reconhecer o conhecimento e o currículo como fetiche do modo como nos coloca Silva (2006) significa não simplesmente descartá-lo como uma forma ilusória de representação, mas reconhecê-lo como a própria condição de representação o que supõe uma relação muito mais emaranhada não apenas entre o sujeito e as coisas, mas, sobretudo entre o



sujeito e as coisas que ele cria, entre o sujeito e seus fetiches.

Fugir da mesmidade, do campo identitário, e pensar com a diferença em educação é o caminho que Corazza e Silva (2003) percorre ao assumir a verdade como invenção, ao preferir a singularidade à totalidade, o movimento à forma, o impensado ao bom senso, para que instigue o processo de invenção em vez da revelação. Esses elementos implicam sempre possibilidades e não receitas, pois assumem o lugar da criação e da experimentação. Nessa perspectiva o próprio conhecimento é assumido de uma forma outra:

O conhecimento não é simplesmente o reflexo, a expressão mimética, de um mundo de referência que esteja em posição de reivindicar direitos de procedência. Não existe qualquer coincidência entre o conceito e o “real”, entre o conceito e a “consciência”, entre o conceito e sua inscrição. “O conhecimento não é espelho da natureza”. Desligar-se da ideia de representação como identidade. Como mimese, como reflexo. Deixar de ver o conhecimento e o currículo como superfícies espetaculares para passar a vê-los como superfície de inscrição. (CORAZZA e SILVA 2003, p. 14-15).

Essa formulação repercute na concepção de educação que não mais remete a um processo interiorizado e evolutivo de desenvolvimento em que se dá a formação dos sujeitos. Em Corazza e Silva (2003, p.70) encontramos que “O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição”.

Concebendo a experiência curricular como uma composição, um encontro, permeado pela potente vontade de agir, Corazza e Silva (2003) apresentam diferentes possibilidades de montagens que levam o currículo a ser muitos. Um currículo pode ser vagamundo, no sentido de estar no entre lugar de vertentes existencialistas ou individualistas. Pode ser um currículo louco por permitir experimentações que operam por combinações que fogem aos padrões usuais; pode ser um Currículo-turbilhão que compreende movimentos vertiginosos e opera com um tempo caótico; que permite movimentos, que pode ser um currículo problemático que opera por indagações e estranhamentos das ordens instituídas. Desse modo é possível pensar em diferentes imagens possíveis de composição curricular que desembocam em práticas diferenciadas e experimentadas sem a previsibilidade dos modelos técnico-lineares

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os argumentos teóricos expostos são basilares para (re) pensar o currículo da educação básica, na impossibilidade de obter uma só resposta encontramos autores que em seus estudos problematizam o pensar dogmático, com o desejo de abandonar uma leitura de

base reprodutivista das escolas e prescritiva de currículo. Ao passo que e investem na positividade da resistência que põem em funcionamento vontades de saber e de agir, suscitando possibilidades curriculares outras.

Não coube aqui receitar a melhor maneira de se fazer currículo pelo viés pós-estruturalista ou da diferença, e sim apresentar aberturas, problematizar o pensamento dogmático, e os currículos engessados que por meio de relações de poder materializadas em políticas curriculares tentam aprisionar as práticas curriculares da educação básica. Resistir às imposições de políticas curriculares é possibilitar aprendizagens inventivas, questionadoras, que podem propiciar currículos que escapam da disciplinarização e compartilhamento de conteúdos.

## REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições** – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles e Guatarri, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz – São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª edição). Coleção TRANS.

GALLO, Sílvio. **A organização do currículo, currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias!** In: Currículo, conhecimento e cultura. Salto para o futuro. TV escola, MEC. Ano XIX, nº1, 2009.

LOPES, Alice Casemiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** In: Educação, sociedade e cultura. n° 39, 2013, 7-23.

MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-curriculo-sob-cunha-da-diferenca>>29ª ANPED, 2006.

PARAÍSO. Marlucey Alves. **Diferença no currículo.** cadernos de pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.