

---

## ALGUMAS VÍRGULAS PARA PENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR

Francine Nara de Freitas<sup>1</sup>

**Resumo:** No texto proponho-me a pensar as relações de poder estabelecidas nas instituições escolares, analisando o encontro institucional entre currículo e educando. Os mecanismos de exercício de poder são experimentados ao longo do ano letivo, enquanto as grades curriculares são seguidas fielmente por mestres e educandários. Alguns questionamentos são lançados com o intuito de perturbar os saberes-poderes constituintes do ambiente escolar, especialmente sobre aqueles relativos ao disciplinamento do corpo do educando que produz resistências e submissões constantes. Assim, pensar sobre currículo-educando-corpo é pensar também sobre o futuro da escola.

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Sujeito-educando. Poder. Corpo.

**Abstract:** My proposal in this text is to think about the power relations established in school institutions, analyzing the institutional meeting between curriculum and student. The mechanisms of power use are experienced throughout the school year, while the curriculum is faithfully followed by teachers and schools. Some questionings are made in order to disrupt the knowledges-powers constituents of the school environment, especially about those related to the disciplining of the body of the student that constantly produces resistances and submissions. So, thinking about curriculum-student-body is also thinking about the future of school.

**Key Words:** School Curriculum. Student-subject. Power. Body.

Neste texto, penso sobre uma importante questão: o poder de controle das instituições escolares sobre os sujeitos. O poder de controlar não está ligado somente aos educandos, mas também a outros sujeitos como diretores, professores e funcionários, entre outros.

As relações de poder podem tornar-se amplas dependendo do ponto de vista em que se observa. Para este texto, restringirei a leitura das relações de poder de escola-currículo e educandos-corpos.

Na visão de Deleuze, a escola pode ser percebida como um mecanismo de controle: “No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis da escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 225)

---

1 Formada em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e Pós-Graduada em Educação e Psicopedagogia: Poder, Diferenças e Rupturas pela UNIVATES, atualmente atua em Educação Infantil e Anos Iniciais.

A escola como introdução da empresa está citada implicitamente na maioria das Propostas Político-Pedagógicas (PPPs) que cada escola produziu ou deveria ter produzido. Pois na maior parte dessas propostas é possível ler que um dos objetivos da instituição de ensino é “formar cidadãos críticos, analíticos...”. Certamente este item está ligado com a política estatal vigente, que se preocupa com o futuro funcionário, ou seja, os atuais educandos. Assim, o educandário por meio do currículo precisa também (como a política estatal) preocupar-se com o futuro dos educandos, da sociedade e do mercado. E seu papel social está na formação destes sujeitos.

Talvez, quando os educandos se tornarem adultos e forem para a “empresa” estarão prontos como “cidadãos” pois, até então, a escola os está formando, ou seja, ainda não o são; não estão preparados, prontos. A PPP é que direciona o currículo a ser realizado implantando? na escola. Eis uma grande preocupação: o que mais ela diz ou quer?

A colaboração do currículo sempre esteve envolvida com os acontecimentos sociais, e esse tornou-se mais presente no âmbito escolar a partir da modernidade, quando o saber tornou-se organizado de forma a abranger todo o contexto nacional de educação.

A escola que experimentamos atualmente é fruto da modernidade. E é o que estamos fazendo há anos: plantando e colhendo frutos modernos. Nossos currículos estão centrados na transmissão do conhecimento científico; em formação de cidadania, entre outros. Tudo isto é uma perspectiva do ideal moderno, racional, emancipatório.

O autor ainda relata que:

No quadro epistemológico traçado pelo pensamento moderno, o sujeito está soberanamente no controle de suas ações: ele é um agente livre e autônomo. O sujeito moderno é guiado unicamente por sua razão e por sua racionalidade [...] o sujeito da Modernidade é unitário: sua consciência não admite divisões ou contradições (DELEUZE, 1992, p. 113).

É uma situação paradoxal: por um lado a escola quer formar o sujeito livre, autônomo, capaz de decidir se quer ou não ser guiado pelo currículo. Mas, por outro lado, em cada prova ou exame que realiza, por exemplo, o aluno escolhe sozinho uma única resposta possível, sem poder levantar diferentes hipóteses sobre o mesmo assunto.

Na minha consciência e na consciência de outro professor, pode haver apenas uma resposta. Uma resposta quem sabe, para os seguintes questionamentos: Quem descobriu o Brasil? Qual a raiz quadrada de 16? Qual a capital do Canadá?

Muita gente diz que a capital do Canadá é Montreal por sua diversidade cultural, seu desenvolvimento político e econômico, flexibilidade de expressão oral (francês, inglês, japonês...). Mas segundo os livros, a capital do Canadá é outra. Uma cidade que para muitos representa frieza, feiúra e poderio supremo quando se está diante daquele parlamento. Qual é mesmo a capital do Canadá? Qual a necessidade da existência de capitais nacionais?

Seria possível discutir, em aula, as diferenças entre as cidades acima citadas, ou a importância que têm para os canadenses? Ou mesmo por que algumas cidades são consideradas mais importantes que outras? Não! Seria possível responder apenas que a capital do Canadá é Ottawa. Nada mais deve ser questionado ou citado diante dessa resposta em um exame escolar.

A escola, como outras instituições, percebe os educandos em massa, ou seja, em conjunto sem diferenciá-los no modo de relação (indivíduo – instituição). O educando, como indivíduo, só passa a existir no momento da avaliação; quando cada professor for escrever algum relatório ou conceder nota ao aluno; aí sim, pensa nele em sala de aula e vai recorrer aos seus trabalhos e provas individuais.

Comprovação disso está na produção do currículo escolar que é pensado em âmbito nacional. Os objetivos para alunos da zona rural são os mesmos objetivos para alunos do centro de uma cidade. Mesmo que haja alguma possibilidade de reformulação das metas como retrata a própria Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o objetivo principal a ser alcançado refere-se a todo educandário. Assim, a organização nacional da educação deverá:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Clara está a ressalva que se faz à educação nacional: seguir as normas gerais da educação nacional implica, sobretudo, ter uma proposta de ensino e aprendizagem que tenha como centro o currículo pensado para todos.

Criar no Brasil uma escola que fuja totalmente aos padrões daquelas que conhecemos diríamos que é impossível, afinal, não estaria seguindo as normas gerais a que se está acostumado a vivenciar. Talvez seria difícil ou até mesmo impossível para alguns professores trabalhar em sala de aula sem quadro e giz; para alunos irem para a escola sem uma pilha de livros e cadernos; para pais ou responsáveis pelos educandos, entenderem como a aprendizagem pode acontecer fora deste contexto de materialidade (quadro, lápis, borracha...).

O que incomoda em maior grau não é como os educandários agem diante deste currículo nacional mas, sim, o quanto são aprisionados pelo sistema educacional.

Dessa forma, há oportunidade da criação da identidade moderna (no caso o aluno) que só passa a existir a partir de um padrão estipulado no currículo, pois todos deverão dar a mesma resposta para a mesma pergunta feita. As instituições como escolas, prisões, hospitais, passam a existir para tornar o homem uno; escondendo a diferença, normatizando todos aqueles e aquelas que fogem do padrão de identidade.

Para construir uma identidade é preciso domesticar os corpos para que os moldes criados pela sociedade possam estar nos padrões exigidos. Como domesticar os corpos? Que produções e frustrações existem neste relacionar-se com os corpos?

Cada instituição tem sua organização para o ato de “domesticar”. A escola fala em disciplina, em controle sobre a turma, controle sobre o saber e o pensar. O que seria isto senão domesticar corpos que espalham-se pela escola ou correm pelo gramado? O controle encontra-se também na forma como o professor direciona suas aulas, na listagem de conteúdos distribuída no início do ano letivo, entre outros meios.

Segundo [Veiga-Neto, \(2001, p. 11-12\)](#)

Pode-se dizer que o corpo se constitui no objeto microscópico do poder disciplinar. Entender o poder disciplinar como um poder microscópico sobre o corpo - o que, certamente, não significa “fraco”, “invisível” ou “pouco importante” -, bem como distribuído por toda a rede social, nos permite enxergar as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais.

Esse processo de disciplinar não pode ser percebido como algo natural, afinal, os corpos não nascem disciplinados e tampouco a disciplina atinge esse espaço (natural). Ambos, corpo e disciplina, foram inventados para produzir e/ou manter a ordem social.

Organização do espaço escolar remete a uma posição de controle sobre os corpos, pois quando as classes e cadeiras estão alinhadas é possível com mais facilidade controlar os movimentos realizados pelos alunos. A organização do espaço físico e dos corpos são intencionais para gerar a possibilidade de se ter um bom funcionamento na execução do currículo escolar.

[Deleuze \(1992, p. 219\)](#), diz que:

O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência.

Com essa citação podemos notar quão adaptável é a criança enquanto cresce, pois de um espaço a outro vai recebendo novos saberes, tornando-se produto. Afinal, suas ações referentes às exigências de cada local contribuem com o bem-estar ou não na sociedade.

Essa organização, não é suficiente para aprisionar um corpo. O que o cerca é a posição que ocupa em relação aos demais corpos no mesmo espaço. Estar atrás do outro em uma sala de aula, ou até mesmo bem ao lado, dificultando a visualização uns dos outros, estabelece uma relação de poder com quem está à frente. Normalmente são essas posições que ocupam os educandos em seus cotidianos escolares.

Veiga-Neto (2001, p. 15), nos diz que “o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um ‘sentido’ ao corpo”.

Que tipo de poder têm aqueles que estão à frente? Que discursos surgem dessa organização dos corpos? Afinal, o que leva um corpo a ocupar tal posição diante dos outros corpos? A ocupação de determinados lugares pode surgir por iniciativa dos próprios alunos; por indicação dos colegas; por determinação do professorado, enfim, a demanda para esse item é grande.

Como se tornaria diferente a disposição dos corpos e suas respectivas relações com o currículo escolar? Seriam permitidas modificações? Implicariam na organização escolar existente? Certamente, pensar e agir acerca dessas questões é conferir à escola desafios de aventurar-se, de arriscar-se. Já dizia Deleuze (1992, p. 128): “É que, no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais...”

Existiria escola sem seus métodos e suas morais? Sem seu currículo? É isto que movimenta esse espaço; que a faz ser o que é e da forma que é. Sem estes mecanismos de controle, não teria essa identidade de instituição de ensino, agência educativa.

Foucault (1997, p. 13), por sua vez, sugeriu afirmou? que a administração das prisões, na França, por muito tempo ficou sob proteção da justiça que dizia: “o essencial da pena que nós, juízes infligimos, não creais que consista em punir; o essencial é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’; uma técnica de aperfeiçoamento recalcada, na pena, a estrita expiação do mal e liberta os magistrados do vil ofício de castigadores”.

Creio que o discurso das direções escolares, dos teóricos da educação que produzem o currículo e de todo sistema educacional brasileiro diante da indisciplina seria semelhante, ao menos um pouco, quando se procura corrigir os alunos, libertando os professores e professoras do vil ofício de castigar. Porém, pensar na criança e no adolescente deve estar além da ideia da correção, ou seja, seus direitos precisam ser respeitados, afinal, antes de serem alunos, todos são humanos.

A intenção da escola é, sem via de dúvidas, curar o mal que aflige o aluno recolocando-o como membro de massa, sem correr o risco de que ele possa perturbar o andar dos trabalhos de disciplinamento que já estão sendo realizados com o restante do corpo escolar. A coação da direção pode ser comparada com a coação que os juízes fazem aos réus antes de executar alguma sentença. Seria o aluno culpado ou inocente?

A relação castigo-corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios. O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele por enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa a privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo esta penalidade o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições (FOUCAULT, 1997 p. 14).

A privação aos corpos sempre esteve presente nos educandários em diferentes épocas e de diferentes formas. Seja pelos castigos físicos, como ficar de joelhos em cima de grãos de milho ou ser vítima da palmatória, seja por ter de escrever cem vezes em um caderno de caligrafia a mesma frase ou até mesmo ter de ficar sentado durante os intervalos apenas a observar os colegas brincando, por ter transgredido alguma regra.

O corpo do aluno, muitas vezes, é vitimado pela “má atitude”, ao menos é assim que são nomeadas as ações que não condizem com o ideal de quem estabelece as regras. O educando passa a ser dito mal criado, mal educado, indisciplinado, entre outros.

A hierarquia do sistema educacional submete o educando ao currículo escolar evitando, sempre que possível, que este elo educando-currículo seja quebrado. O quanto mais se aproxima dos objetivos traçados no currículo, mais respeitado é o aluno na escola, pois passa a ser identificado como bom aluno, disciplinado, bem educado, de boa família...

Silva (2005, p. 115) diz que há um modo de organizar o currículo próprio da cultura moderna. Este (currículo) é o atual modo de existência, regendo as instituições educacionais do país:

Ele é linear, sequencial, estático [...] Ele segue fielmente um *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do Estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade.

Realmente, é assim que encontramos os currículos educacionais, independente de qual escola se analisa, todas têm sua grade curricular. Às vezes, há diferenças na sua organização podendo ser nomeados conteúdos de linguagens, conteúdos pragmáticos ou outro nome qualquer. O importante é percebermos que não deixam de existir.

O currículo, nessa perspectiva, pode ser pensado como fetiche com várias definições como algo que fascina e encanta ou algo provindo da superstição, da rejeição ao estranho. [Silva \(2003, p. 80\)](#) diz ainda que:

O currículo é um guia. O currículo está num livro, o currículo é um livro. O currículo, é, enfim, uma coisa. Na cultura “nativa”, o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos. Os poderes do fetiche “currículo” vêm do sobrenatural, do incógnito, do sobre-humano, do além. E operam maravilhas, milagres, prodígios.

Desa forma, ter posse de um currículo escolar é ter segurança, certezas sobre o que pode ou não pode ser experimentado no educandário. É um meio de não abrir margem para as dúvidas: afinal, tem alguma dúvida sobre o que trabalhar na próxima aula com a turma? Simples de resolver: veja na grade curricular o que ainda não foi trabalhado e escolha algum conteúdo.

Por isso é que o currículo é percebido como fetiche, pois, superficialmente é algo em que se acredita cegamente e encanta aqueles que dele se utilizam. O currículo seria um instrumento de encantamento a todos?

Posso levantar suspeitas sobre isso. Por que os educandos, em geral, levam ao educandário interesses que não estão nas grades curriculares? Por exemplo: quanto custou a última viagem do presidente aos cofres públicos? Qual foi a última invenção criada pela informática? Por que não consigo ter um MP9? É possível preservar a Amazônia? O que fez a seleção brasileira de futebol perder a Copa do Mundo? Em que a Bolsa Família favorece os educandos? Realmente auxiliam em seus estudos? Por que a alimentação de algumas escolas públicas é tão defasada? O que leva muitas famílias brasileiras a não terem como adquirir pão diariamente? A fome atrapalha o aprendizado?

O currículo pode também ser percebido neste contexto como dispositivo de saber-poder. O currículo sendo algo que fala, logo, falando quer dizer alguma coisa. Então o que quer dizer um currículo? Mesmo o currículo querendo dizer alguma coisa, não se sabe ao certo o que quer.

Assim, o que quer o currículo é apenas efeito de suas falasões, não sendo nunca, o amo e senhor do que diz, nem do que faz. Afinal, quais as relações de poder existentes entre o currículo e o educando? E as condições de verdade sobre o sujeito?

Corazza (2000, p. 11-12) não confere diz que “um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz, encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado. Também ao agir, um currículo sempre significa algo diferente do que faz e faz algo diferente do que significa”.

Posso perceber que um currículo não deve ser tomado ao pé da letra, pois ele não existe. O que existe é o equívoco de querer dizer alguma coisa cercado de significações que se diferenciam entre si.

Silva (2003, p. 12) coloca de forma simplificada algumas maneiras de ver o currículo e a teoria do currículo:

- 1) A tradicional, humanista baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação;
- 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação;
- 3) a crítica de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz esta estrutura;
- 4) a pós estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática de significação.

Perceber como o currículo pode apresentar-se no meio escolar, nos possibilita também pensar em que sociedade estivera ou está inserido. Todo currículo demanda ideias e ideais próprios de seus períodos de existência, embora as raízes de uns sempre estejam entrelaçadas nas estruturas dos outros.

Cada modelo da existência do currículo e suas teorias produziram/produzem um aluno diferente. Por vezes, foi formado pelo currículo em que esteve inserido a receber e a reproduzir o conhecimento, tendo visão fixa sobre o ato ou fato em questão naquele momento. Outros porém, tiveram a oportunidade de poderem significar e ressignificar o conhecimento com o qual tiveram contato, questionando e analisando criticamente o que lhes foi apresentado.

Assim, a produção do sujeito tradicional, humanista, tecnicista, neomarxista, pós-estruturalista está amplamente ligada às instituições de educação que proporcionam diferentes currículos escolares.

A preocupação está também em como são formados esses currículos e que transformações sofrem os educandos nesse contexto. Deleuze (1992, p. 213 ), deixa

claro que as transformações requerem cuidados. “A vergonha é não termos nenhum meio seguro para preservar e principalmente para alcançar os devires, inclusive em nós mesmos. Como um grupo se transformará, como recairá na história, eis o que nos impõe um perpétuo ‘cuidado’”.

Embora as avaliações propostas aos educandos sejam para perceber um desenvolvimento individual, o currículo abre possibilidades para um planejamento de aula único, que atinja a todos, por vezes apenas abrindo brechas para aqueles alunos que têm maior dificuldade de aprendizado.

Há aqui uma transformação no currículo quando se atende à necessidade do educando que está “fora do padrão” de aprendizagem. Teriam (quem, quais) outros meios de propor acontecimentos diferentes no currículo a respeito deste tema? Sim! Muitas ideias existem! Provindas tanto do professorado e direção das escolas quanto de alunos e teóricos da educação. No entanto, fazer acontecer tais modificações implica investimento.

Infelizmente quando falo de investimento, neste caso, cito uma palavra que assusta o sistema educacional brasileiro pois se trata de investir financeiramente em salas, recursos, professores extras, entre outros. A pergunta é: existe possibilidade de acontecer esse tipo de investimento? Para quando? De que forma? É... modificar o currículo custa caro não para quem pensa, mas sobretudo, para quem o vivencia.

Controlar o educando, cuidar para que não fuja deste padrão, faz da escola um instrumento de coerção segundo Foucault (1997, p. 118):

A escola, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-la detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.

Realmente, se formos perceber os mecanismos de coerção produzidos na escola, poderemos identificar a forma individual como o currículo atinge cada educando, pois somente o educando poderá passar nas provas e ser autorizado a cursar a série seguinte. Assim, todas as ameaças, sempre que necessárias, estarão se referindo diretamente ao sujeito.

Ameaças essas que estarão amplamente representadas em diferentes e diversas ações que convencerão os educandos em seu cotidiano escolar. Tudo isso em virtude de apenas um mecanismo: o currículo que precisa ser cumprido ao longo do ano nos duzentos dias letivos.

O cumprimento desses dias letivos, pode estar presente em diferentes tempos e espaços: quando um educando fica no intervalo da escola sem brincar por ter transgredido alguma norma, ou quando precisa realizar vários exercícios e aulas de reforço para poder alcançar os objetivos determinados no currículo, passa não mais a existir como simples aluno, se tornando aluno-problema ou aluno-incapaz. Em todos os casos, não se ‘toca’ no corpo do aluno, porém, a multa que tira o prazer de estar junto dos demais colegas, de brincar, de se movimentar é certa. É um outro tocar no corpo!

É cerceada a liberdade do educando e automaticamente erguida a alto mastro a bandeira do estereótipo: incapaz de ser disciplinado; incapaz de ser aprovado nas provas em primeira instância; incapaz de acompanhar o rendimento dos colegas.

Assim, não apenas o corpo é punido nas escolas ao ter de ficar parado em alguma fila, mas também a mente dos educandos, por não poderem expressar o que pensam, mas este não é um acontecimento recente... Por volta de 1780 não é mais o corpo foco das punições nas prisões, mas sim a mente:

Dir-se-ia que não são eles que são julgados; se são invocados, é para explicar os fatos a serem julgados e determinar até que ponto a verdade do réu estava envolvida no crime. Resposta insuficiente, pois são as sombras que se escondem por trás dos elementos da causa, que são, na realidade, julgadas e punidas. (FOUCAULT, 1997, pág. 19)

Analogamente ao criminoso, o educando quando reprova na prova, normalmente é chamado pela professora, diretora ou responsáveis (pais ou outros) para explicar o que aconteceu; mas intencionalmente, durante a exposição do aluno, as autoridades que lhe interrogam analisarão minuciosamente seus dizeres para poderem reconhecer o que o levou a tal resultado.

Seria falta de estudo? Dificuldades com o entendimento da matéria? Problemas pessoais? Desatenção? Descaso durante a realização do teste? O aluno realmente importa-se e deseja ser aprovado em todas as provas que realiza?

Os questionamentos são muitos. Contudo, como é possível perceber nenhum deles destina-se diretamente à privação do corpo, ao contrário, destina-se à intencionalidade da mente e aos efeitos da emoção durante a execução da tarefa. Isso nos leva a perceber que o currículo aprisiona o homem por inteiro. Aprisiona em si mesmo e não em outros mecanismos ou sistemas. Seria essa a intenção do currículo escolar para com o educando?

Algumas escolas espalhadas pelo mundo procuram compreender o currículo de forma diferente, abrindo portas e janelas; quebrando espelhos que possam refletir a imagem de si mesmas para aceitarem as imagens dos outros. O outro que é o

educando. Como tem funcionado esta prática na sociedade atual? Estaria o Brasil disposto a enfrentar tal risco? E se o currículo não existisse? O que seria da escola?

Continuo então, a vislumbrar a imagem da escola refletida e sempre que possível, crio outros espelhos que fiquem espalhados pela escola refletindo as imagens dos outros; os outros que são nomeados como educandos, bibliotecários, diretores, professores... Que constantemente estão instigados a produzir devires em si mesmo. Quem sabe um outro currículo?

Zourabichvili (2004, p. 48), diz que o “Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar.”

O currículo atual tem um objetivo maior de chegar em algum lugar que é o aprendizado do educando. Pensando como possibilidade de devir, pouco provável que o mesmo aconteça neste formato que conhecemos, com conteúdos ou linguagens geradoras (pré) estabelecidas. Têm-se no país um modelo de como pode ser gerado e gerenciado e para ampará-lo nestes moldes, há leis que justifiquem suas próprias ações.

Com características de inflexibilização, rigidez; não maleável, trabalha diariamente para que haja um aprendizado, posterior é claro, ao ensino (diga-se de passagem que depois do ensino surge o aprendizado), ao menos este é um dos discursos do currículo.

Proponho um novo currículo, sem objetivos a serem alcançados ou conteúdos a serem seguidos. Um currículo construído no instante em que acontece, permeado por pesquisas de diferentes contextos e culturas, sem ter diante de si uma verdade, mas diferentes verdades no mesmo espaço e tempo.

Com isso, a escola deixaria de ser uma das instituições de disciplinamento (mesmo que parcialmente), pois não mais conseguiria ter o controle total dos acontecimentos e os educandos não seriam percebidos como massa de manipulação. Um grupo identificado como apático e pouco participativo (o que é participar?), poderia ser quebrado na imagem de indivíduos únicos e complexos, abrindo fissuras para que devires pudessem ser produzidos constantemente.

Talvez, esta instituição que chamamos escola não mais seria assim denominada, afinal, sua atuação histórica e social é incontestável. Digam quem? o que desejarem, desde que abram possibilidade para outro, desde que não seja elaborado apenas por intelectuais, mas acima de tudo por aqueles e aquelas que diariamente o produzem: os outros.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996. ①
- CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? **Pesquisas pós-críticas em educação**. 3ª ed. Petrópolis. 2004. ①
- DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992. Coleção Trans. 1992. (Tradução de Peter Pál Pelbart). ① ② ③ ④ ⑤
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 34 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. ① ② ③ ④
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. ①
- \_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. ① ②
- \_\_\_\_\_. MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. Cortez. 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Vera Maria Candau (Org.) **Linguagens, espaços, tempos no ensinar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. ① ②
- ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Relume Dumara. Rio de Janeiro, 2004. ①