

# Jogos de Linguagem e o Sentido de Sujeito do Conhecimento nas Políticas Curriculares de História

Raquel A. L. S. Venera<sup>1</sup>  
Felipe Rodrigues da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

---

Este artigo é um recorte das análises desenvolvidas na pesquisa intitulada “Políticas Curriculares do Ensino de História: os jogos de tempo e jogos de linguagem”, cujo objetivo é a análise dos sentidos conceituais de sujeito e tempo nas políticas curriculares de História da rede municipal de Joinville, cidade do Norte de Santa Catarina. Neste texto específico tomamos como empiria o currículo em vigência, elaborado com a participação dos docentes em 2011, e analisamos apenas os sentidos de sujeito do conhecimento a partir de sugestões acerca das cadeias de equivalências trabalhadas por Ernesto Laclau (2011). Apresentamos uma breve cartografia da modernidade no que respeita à concepção e à emergência do sentido de sujeito moderno e, na sequência, destacamos algumas problematizações sobre a modernidade, constituídas tanto no campo da História quanto aquelas evidenciadas a partir de demandas contemporâneas, não cogitadas no pensamento moderno clássico e que, em grande medida, apontam também para reflexões fundamentais da Educação atual. A partir desses argumentos, socializamos as análises ainda em andamento acerca dos sentidos de sujeitos do conhecimento que são mobilizados nessa proposta curricular.

**Palavras-chave:** Currículo. Políticas públicas. Ensino de História. Sujeito.

---

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville, Univille; professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Patrimônio Cultural e Sociedade, ambos da Univille. raquelsenavenera@gmail.com

<sup>2</sup> Professor de História da rede municipal de Educação de Joinville. Mestrando em Educação pela Univille. eh\_felipe@yahoo.com.br

## LANGUAGE GAMES AND SENSE OF KNOWLEDGE IN THE SUBJECT OF HISTORY CURRICULUM POLICIES

### **Abstract**

---

This article is a clipping of the analyses developed in the research entitled “history education Curriculum Policies: the games of time and language games”, whose objective is the analysis of the conceptual meanings of subject and curriculum policies of time history of the municipal network of Joinville, northern city of Santa Catarina. In this specific text we take as analyzed empirically the curriculum in effect, drawn up with the participation of teachers in 2011, and analyze only the senses of subject knowledge, from suggestions about the chains of equivalences worked by Ernesto Laclau (2011). We present a brief mapping of modernity in that matter in the design and direction of modern subject emergency and, as a result, we highlight a few problematizations about modernity, constituted both in the field of History, as those evident from contemporary demands, not previously contemplated in classical and modern thought that, to a large extent, pointing also to fundamental reflections of current Education. From these arguments socialized about ongoing analyses of the senses are subject of knowledge that are mobilized in this curricular proposal.

**Keyword:** Curriculum. Public policies. History teaching. Subject

Os recortes epistemológicos da modernidade marcam as práticas cotidianas escolares, assim como grande parte da reflexão teórica sobre a escola, o conhecimento escolar, a educação, o currículo e, sobretudo, o sujeito do conhecimento. Afinal, “A educação como a conhecemos hoje, é uma instituição moderna por excelência” e “o currículo existente é a própria encarnação das características modernas” (Silva, 2005, p. 111-115). Do que trata a ideia de modernidade? Que concepção de sujeito esta modernidade forja? Quais as críticas teorizadas a respeito da modernidade e do sujeito moderno? Quais as consequências dessas construções teóricas para o currículo e para a educação? Que concepções e sentidos de sujeito as políticas curriculares fazem funcionar? Essas são algumas das questões que balizam a pesquisa intitulada “Políticas Curriculares do Ensino de História: os jogos de tempo e jogos de linguagem”, que problematiza as políticas curriculares para o ensino de História, de 1997 a 2011 – construídas no interior da rede municipal de educação de Joinville –, e que tem como problemática investigar quais os jogos de tempo e jogos de linguagem utilizados nos textos dessas políticas curriculares que engendram sentidos de sujeito e de tempo. Este artigo em especial apresenta uma sucinta reflexão acerca do sentido de sujeito moderno e, na sequência, destaca algumas problematizações sobre a modernidade, constituídas tanto no campo da História quanto no seu desdobramento na educação.<sup>3</sup> A partir desses argumentos o artigo socializa as análises ainda em andamento acerca dos sentidos de sujeitos do conhecimento que são mobilizados nessa proposta curricular.

A referida pesquisa possui como recorte cinco documentos curriculares, que marcam o movimento de construção de políticas curriculares desta rede, desde que passou a ter seu documento base, o que coincide também com o período pós-Parâmetros Curriculares Nacionais. Em relação ao contexto de produção das políticas, sobre os documentos de 1997, 1998 e 2001 e 2008, é sabido que ele foi estudado e elaborado por uma comissão de professores da rede municipal de Joinville e, ao final, submetido ao coletivo de professores da

---

<sup>3</sup> Este artigo foi parcialmente apresentado na Anped Sul, realizada em Florianópolis em 2014, e, a partir das considerações compartilhadas no evento, tornou-se essa versão atualizada.

rede em assembleia para discussão e aprovação. Já a reformulação curricular de 2011 foi realizada em todo o processo de construção a partir de assembleias, nas quais os professores da rede foram convocados a participar. Dessa forma, a empiria recortada está em aplicação nas salas de aula de História em toda a rede municipal e, portanto, disponibilizada *on-line* no *site* da Secretaria Municipal de Ensino de Joinville.<sup>4</sup>

Isso não significa assumi-lo como única fonte desse artigo, entendendo que o presente sempre evoca passados em perspectivas de futuros. Dessa forma, durante a análise do documento atual, as fontes anteriores são consultadas com objetivos pontuais. Para esses movimentos temporais nas fontes da pesquisa, apropriar-nos das análises sobre o tempo propostas por Koselleck (2006), quando ele afirma que tanto a experiência (passado) quanto a expectativa (futuro) são categorias potentes de deslocamentos que fazem cruzar os tempos. E ainda, na mesma direção, entendemos que esses cruzamentos pontuais de fontes do passado e o principal documento do presente fazem aparecer sentidos de sujeitos do conhecimento que os docentes de História prospectam para o futuro.

O movimento democrático que esses docentes realizaram nas assembleias e fóruns de debate evidenciam, sobretudo, o espaço do currículo como campo de disputa e significações, ou seja, o documento em análise caracteriza-se como um texto que materializa sentidos e dispara ações político-pedagógicas a partir dos sentidos que engendra. Sentidos em disputa por hegemonia. O caminho teórico de análise privilegiado aqui são algumas proposições sugeridas por Ernesto Laclau (2011), especificamente as “cadeias de equivalências” e sua relação com essa disputa pelos sentidos hegemônicos. Para o cientista político e teórico do discurso Ernesto Laclau (2011), os processos sociais de disputas por hegemonia são expressos no domínio de significação do espaço cultural, no nosso caso específico o currículo de História. O processo de significação, de construção das cadeias de equivalência é, ao mesmo tempo, uma inclusão e

---

<sup>4</sup> Matriz Curricular de História – Ensino Fundamental I e II. Disponível em: <<https://educacao.joinville.sc.gov.br/conteudo/31-Matriz+Curricular.html>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

uma exclusão, em um movimento que associa e dissocia significantes na medida em que preenche, provisoriamente, um “significante vazio”. “A presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia” e, continua o autor, “a operação hegemônica seria a apresentação da particularidade de um grupo como a encarnação do significante vazio que faz referência à ordem comunitária como uma ausência, uma realidade não preenchida” (2011, p. 77). Isto porque para que haja hegemonia é preciso que haja, antes, espaço de disputa pela significação.

Cumpramos marcar ainda a proeminência das teorias do discurso de Ernesto Laclau para as pesquisas no campo do currículo. Destacamos a discussão teórico-metodológica construída por Gustavo Gilson Oliveira, Anna Luiza Oliveira e Rui Gomes de Mesquita (2013), no sentido de evidenciar possibilidades e condições para a articulação da Teoria do Discurso de Laclau na realização de pesquisas empíricas em educação. Em zona de análise aproximada, destacamos também o trabalho de Joanildo Burity (2010), que se utiliza de perspectiva discursiva para analisar os vínculos entre a educação e o político.

No que diz respeito aos estudos de currículo que buscam avançar na análise de problemáticas no sentido de produzir outras significações no campo e participar da arena política em que múltiplos sentidos do que vem a ser currículo são disputados, há que se chamar a atenção também para os trabalhos de Alice Casemiro Lopes (2012) e outro trabalho da autora em parceria com Danielle dos Santos Matheus (2011), como também as produções de Elizabeth Macedo (2006 e 2009) e ainda os escritos de Carmen Teresa Gabriel (2013) e outro artigo da autora em parceria com Warley da Costa (2011), de quem nos emprestamos algumas palavras e nos ajudam a justificar nossas escolhas quando os autores escrevem que podemos

pensá-lo (o Currículo) como um sistema discursivo e como terreno onde se travam lutas identitárias. Isso significa compreender o currículo dessa disciplina como um sistema demarcado no campo ilimitado da discursividade, onde são fixados, em permanência, limites entre múltiplos *nós*, que como tais, produzem múltiplos *outros* por meio das lógicas da equivalência

e da diferença (Laclau; Mouffe, 2004), que garantem a produção e fixação provisória dos limites entre esses diferentes sistemas discursivos em disputa (Gabriel; Costa, 2011, p. 129).

Posto o problema, o recorte e as escolhas epistemológicas desse artigo, vale anunciar que ele está assim organizado: em um primeiro momento fazemos uma resumida cartografia da modernidade naquilo que importa na concepção e emergência do sentido de sujeito moderno. Em um segundo momento, destacamos suas problematizações anunciadas tanto no campo da História quanto aquelas a partir de demandas contemporâneas não cogitadas no pensamento moderno clássico e que, em grande medida, apontam também para reflexões fundamentais da educação atual, tema tratado no terceiro item desse artigo. A partir desses argumentos socializamos algumas das análises acerca dos sentidos de sujeito do conhecimento que são mobilizados na referida proposta curricular. Após uma construção argumentativa no sentido que delineamos, não faria sentido apelar para qualquer forma de prescrição ou reflexão para “apontar possibilidades” ou, “o que/como fazer/ensinar daqui pra frente”. É necessário deixar claro, porém, que não se trata de um abandono da ideia de emancipação, mas repensar novos caminhos a partir das tensões que ela faz movimentar. A desconstrução aqui evidenciada nos estimula, na verdade, ao posicionamento em um patamar mais humilde no sentido do poder de verdade da ciência e da educação e de que, na ausência de respostas e diante do jogo da linguagem por sentidos hegemônicos, a posição de participação coletiva no processo social torna-se ainda mais inevitável e fundamental.

## Uma Pequena Cartografia da Modernidade

Para que as reflexões mostrem-se inteligíveis é fundamental iniciarmos esta construção textual definindo o que temos estudado acerca da modernidade e do sujeito moderno. Para Stuart Hall (2005, p. 14), “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Marcamos que a gênese desta modernidade situa-se no recorte

temporal do Renascimento, no século 16, e do Iluminismo, no século 18, na Europa. Sem pôr em discussão detalhadamente as mudanças na esfera econômica (capitalismo/liberalismo), política (Estado moderno) e social (novas classes sociais herdadas da modernidade), do ponto de vista da cultura/epistemologia, o contexto básico é o do antropocentrismo, em contraposição ao teocentrismo medieval e da crença na possibilidade de agência do sujeito, em contraposição à ideia religiosa de predestinação.

A epistemologia da modernidade baseia-se em metanarrativas, ou seja, explicações de pretensões totalizantes e universais do mundo social. Estas explicações possuem, também, uma perspectiva teleológica, na qual a racionalidade e a ciência, traduzidas pela eficácia e técnica, levariam a humanidade ao progresso e à emancipação. Em outras palavras, na modernidade ideal proposta pela Filosofia das Luzes a fé na razão e a ciência, que triunfariam indubitavelmente, direcionariam a História e o tempo linearmente para a direção do progresso e seriam capazes de emancipar a humanidade.

Roger Deacon e Ben Parker, refletindo acerca da modernidade, escrevem:

A modernidade pode ser caracterizada como: um agrupamento dinâmico de desenvolvimentos conceituais, práticos e institucionais, associados com a tradição iluminista de pensamento secular, materialista, racionalista e individualista; a separação formal entre o “privado” e o “público”; a emergência de um sistema mundial de nações-estados; uma ordem econômica capitalista expansionista, baseada na propriedade privada; o industrialismo e, por último, mas não menos importante, o crescimento de imensos sistemas administrativos e burocráticos de organização social e regulação, tal como a escola (Deacon; Parker, 2000, p. 97).

As reflexões expostas anteriormente a respeito da ideia de modernidade sugerem, ou, até mesmo necessitam e constroem, como ponto de partida do saber moderno, uma concepção de sujeito coerente com as demandas do tempo moderno, para que este “projeto de modernidade” possa ser colocado em prática. Dessa forma, junto com a modernidade pautada na fé na razão e ciência em

direção ao progresso, nasce o indivíduo soberano, ativo, ator de seu próprio ser, para colocar o sistema social da modernidade em movimento, seja para a meta-narrativa da “liberdade”, “revolução” ou “conquista da natureza” (Bruni, 1989). Pode-se denominar este sujeito de cartesiano, em alusão a René Descartes e seu *Discurso do método*, em que afirmou não conhecer “outras qualidades, além destas, que sirvam para a perfeição do espírito; pois, quanto à razão ou senso, visto que é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais” (1996, p. 6) evidenciando as bases do método científico e o elogio à racionalidade moderna que são amplamente difundidos na cultura ocidental. Trata-se, a partir daqui, do sujeito consciente, racional que “pensa, logo existe”. Para Hall,

tentar mapear a história da concepção de sujeito moderno é um exercício extremamente difícil. A idéia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a estória do sujeito moderno (2005, p. 24).

A concepção moderna de sujeito, portanto, forja um indivíduo essencializado como racional, unitário, livre, autônomo, centrado, soberano, agente de suas ações. Conforme Tomaz Tadeu da Silva,

esse sujeito é o correlativo do privilégio concedido pela Modernidade ao domínio da razão e da racionalidade. 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 moderno é fundamentalmente centrado: ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações. O sujeito da Modernidade é unitário: sua consciência não admite divisões ou contradições. Além disso, seguindo Descartes, ele é idêntico: sua consciência coincide com seu pensamento (Silva, 2005, p. 113).

## Problematizações Acerca do Sujeito Moderno

A ciência História, ao repensar sua epistemologia, seus métodos, fontes e procedimentos históricos, fundamentou-se especialmente a partir de análises críticas sobre a emancipação prometidas pela ciência e a técnica modernas, mas

que levadas as suas últimas consequências, balizaram as duas grandes guerras. A Escola dos Annales, por exemplo, de forma interdisciplinar, aproximou teóricos de diferentes áreas do conhecimento e, em grande medida, apontou para direcionamentos na forma de construir a História no nosso tempo. Uma obra bastante conhecida no campo da História é a de Walter Benjamin (1989), que a partir do encontro com Baudelaire, vai tecendo as problematizações e críticas à modernidade e no que concerne à automatização das vivências do sujeito. Ao tecer reflexões acerca do *flâneur*, ele afirma que esse homem moderno urbano constituído em multidão

[...] não é apenas o mais novo refúgio do proscrito; é também o mais novo entorpecente do abandonado. O *flâneur* é um abandonado na multidão. Com isso, partilha a situação da mercadoria. Não está consciente dessa situação particular, mas nem por isso ela age menos sobre ele. Penetra-o como um narcótico que o indeniza por muitas humilhações. A ebriedade e que se entrega o *flâneur* é a da mercadoria em torno da qual brame a corrente dos fregueses (Benjamin, 1989, p. 51).

Além dessas críticas construídas no campo da História, para discutir a “crise da modernidade” e, por consequência, do sujeito moderno, nos apoiamos, também, em Stuart Hall, basicamente em sua obra *Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2005), embora saibamos que as críticas ao mundo pensado nessa perspectiva iniciam-se anteriormente a ele. Concordamos com Stuart Hall ao afirmar que a concepção de sujeito moderno foi descentrada ou deslocada (2005, p. 34). O autor enumera cinco rupturas no pensamento social que impactaram no descentramento deste sujeito. Para Hall,

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (2005, p. 7).

O primeiro desses descentramentos é o da Teoria Marxista. Para o autor, Marx deslocou uma proposição-chave da Filosofia moderna, a de que há uma essência humana universal, no momento em que sua teoria colocou as relações sociais de produção e não uma noção abstrata de homem no centro de seu sistema teórico. Já a descoberta do inconsciente por Freud é o segundo grande descentramento do sujeito cartesiano, na medida em que a ideia de que nossa identidade, sexualidade e desejos são formados tendo como base processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, ou seja, trata-se de uma lógica completamente diferente da razão (Hall, 2005, p. 34-36) Essa estratégia, de desconstrução do sujeito moderno a partir das leituras do materialismo histórico e da Psicanálise, havia sido trabalhada também por Walter Benjamin ao longo de sua obra. Utilizando-se da Literatura e Estética propõe a quebra de sentidos binários cartesianos. Para ele o sujeito é produzido em uma racionalidade, mas também nas fantasmagorias, no mundo sensível.

O terceiro dos descentramentos construídos por Hall é o produzido pelo Estruturalismo, em que

nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um “antes” e um “depois” — uma “margem” na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença) (2005, p. 41).

Outro descentramento citado é o provocado pelo feminismo, tanto como crítica teórica quanto como movimento social. Trata-se de um novo movimento social (década de 60), surgido no mesmo contexto de outros, como as revoltas estudantis, os movimentos contraculturais, as lutas pelos direitos civis e as revoluções na periferia do capitalismo, na medida em que esses movimentos, com ênfase para o feminismo, foram capazes de politizar a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (2005, p. 43-44).

O quinto e último descentramento pensado por Hall é o produzido pelas teorias e ideias do filósofo francês Michel Foucault. Não há, no pensamento de Foucault, o sujeito preestabelecido, uma essência humana mascarada ou alienada por ideologias, uma teoria *a priori* do sujeito. O filósofo também não trata o sujeito como condição primeira de todas as coisas ou como centro de raciocínio para todos os outros conceitos. Há quem escreva que o filósofo francês “matou o homem” (Bruni, 1989, p. 200). De fato, o autor colabora com a destruição desta categoria sagrada na Filosofia moderna e, em seu raciocínio, há um “sujeito” que “morre”. O conjunto da obra de Foucault, porém, está preocupado justamente com a constituição de subjetividades, ou seja, na medida em que aquele que se emancipa, revoluciona e liberta não evoca apenas a racionalidade universal, o progresso e a ciência, este modelo de sujeito está morto. O trabalho do filósofo, antes de celebrar o homem e o sujeito, ou buscar os motivos de suas limitações, ou ainda de prescrever uma possibilidade “universal” de libertação deste (razão, ciência e progresso), ou seja, de começar a refletir por meio da ideia de sujeito, começa, sim, por analisar o que ele chama de processo de sujeição, ou seja, “o conjunto de obstáculos que antecedem à constituição dos sujeitos”, pois “os homens são, antes de mais nada, objetos de poderes, ciências, instituições” (Bruni, 1989, p. 191).

Por outro caminho, o filósofo Michel Foucault tece, na primeira parte de sua obra, as argumentações que se baseiam nas análises acerca do poder. Em especial, o que ele denomina de poder disciplinar. O objetivo do poder disciplinar é produzir nos indivíduos o “corpo dócil”, mantendo as atividades, práticas e necessidades de todas as ordens do indivíduo sob o controle da disciplina, ou, em outras palavras, assujeitando-os e tornando-os obedientes. O controle disciplinar é basicamente institucionalizado, ou seja, centrado em instituições sociais modernas que nos fornecem “verdades”. Stuart Hall inclui essas reflexões em sua obra e argumenta:

O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas

instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “policiam” e disciplinam as populações modernas — oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante [...] (2005, p. 41-42).

O sujeito, nesse sentido, é produzido no interior de estratégias de poder, sendo, dessa forma, mais um produto de relações de poder do que, efetivamente, seu produtor. Este sujeito assujeitado pelas relações de poder jamais poderia ser constituído por nada de “essencial”, mas, sim, por sua própria história e pela história que o contextualiza no mundo.

José Arêdes (1996, p. 45) explica que Foucault imprime um diagnóstico da modernidade no qual a promessa de liberdade moderna transformou-se em um sistema de dominação de pensamentos e atos; que a modernidade falhou na concepção do paraíso que adviria da industrialização e da sociedade sem classes; que o saber que serviria para emancipar o ser humano serviu, também, para a sua dominação e que os séculos de apologia da razão não evitaram inúmeras atrocidades e violências protagonizadas na História mundial nas últimas décadas. Para Ernesto Laclau,

os valores universais são vistos como mortos, ou – no mínimo – ameaçados. O que é mais importante, o caráter positivo desses valores, não é mais ponto pacífico. Por um lado, sob a bandeira do multiculturalismo, os valores clássicos do iluminismo estão na berlinda e são considerados pouco mais do que esteios culturais do imperialismo ocidental. Por outro lado, todo o debate relativo ao fim da modernidade em suas várias expressões, tende a estabelecer um vínculo essencial entre a noção obsoleta de um fundamento da história e da sociedade e os conteúdos concretos que, a partir do iluminismo, têm cumprido esse papel de fundamento (2011, p. 80).

Apesar destas críticas viscerais e fulminantes ao sujeito universal, autônomo e racional da modernidade, é necessário levar em conta as palavras de Thomas Popkewitz:

O descentramento do sujeito tem seu próprio senso de ironia: há uma aceitação da necessidade de construir um conhecimento que possa capacitar as pessoas a agir intencionalmente, mas essa inserção ocorre numa localização

diferente daquela advogada na filosofia da consciência. Ao se reformular o caráter dado ao sujeito em termos de sua construção histórica, se reintroduz o humanismo na análise social. A construção de histórias sobre a forma como nossas subjetividades são formadas (tornando agendas e categorias de sujeito problemáticas) pode fornecer um espaço potencial para intenções e atos alternativos que não sejam articulados através do senso comum corrente. O sujeito torna-se uma dimensão do questionável e de uma ressignificação e questionamento constantes e não uma fundação da pesquisa tomada como inquestionável (2000, p. 199).

Diante dessas tensões postas, pensar as políticas de currículo torna-se uma inquietação, uma vez que, no caso específico da Proposta Curricular de História, trata-se de uma construção a partir de uma raiz disciplinar de referência – a História –, lócus potencial das críticas a esse modelo de sociedade e de sujeitos. Quais os sentidos de sujeito do conhecimento os professores de História assumem ao propor um currículo escolar?

## **Sujeitos, Currículo, Educação e Escola**

Conforme iniciamos as discussões e reflexões, a escola e o currículo são instituições modernas por excelência. Afirmado e constatado isso, resta-nos questionar: Quais seriam, então, as implicações dessas construções teóricas para o currículo de História?

O currículo baseado nos preceitos modernos, com os seus discursos fundamentados na razão científica, é legitimado como verdades de forma mais simples do que outros discursos. Aquele que é autorizado a falar estes discursos é sancionado pelo *status* de profissional, científico e intelectual, ou seja, são estes preceitos modernos que mais contam como verdade, ou, para usar as palavras de Foucault, como regimes de verdade, na educação que temos e que produzimos (Foucault, 2006, p. 4).

É a educação, que para Deacon e Parker (2000, p. 97), trata-se de um dos últimos e minados bastiões de uma época que tem como ídolos decadentes a razão, o sujeito autônomo e o progresso. Para os autores, as múltiplas variedades

de formas assumidas pela educação desde o século 16 (construtivista, crítica, tradicional, liberal, dentre outras) têm como base ortodoxias modernas baseadas na fé nas luzes da razão. Para essa educação, faz-se necessária a gestação do sujeito racional e consciente na busca da verdade. Mesmo com a emergência da pedagogia crítica, nos anos 60, o discurso da modernidade, da metanarrativa e da crença na universalidade do compromisso de práticas educacionais supostamente libertadoras, que, de fato, não têm nenhum efeito garantido, é mantido. A respeito desta discussão, Tomaz Tadeu da Silva sintetiza:

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas idéias modernas. A educação tal como conhecemos hoje é instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática (2005, p. 111-112).

É a partir dessa ideia moderna que é dada a atuação a longo termo na História da Educação escolar. A escola, como instituição educativa de larga escala, atua na disciplina, na vida de (quase) todos, como um aparelho social que, de forma muito bem orquestrada, vem uniformemente executar a construção do sujeito moderno. Isso significa, também, baseando-se nas reflexões de Foucault, que a escola contribui em grande medida para o assujeitamento dos indivíduos. Para Deacon e Parker,

educar é sujeitar alunos e professores a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas), que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem. Qual conhecimento é produzido à medida que os professores extraem a verdade ou provocam a ação dos alunos (e vice-versa) depende das relações de poder através das quais os sujeitos são constituídos (2000, p. 103).

O currículo forjado no contexto da modernidade se apresenta como

linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado em uma separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura. Entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado nação (Silva, 2005, p. 115).

“A educação está planejada para fracassar”, afirmam Deacon e Parker (2000, p. 105), “ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade”, continuam os autores. Trata-se do retrato 3x4, pequeno e objetivo, do que percebemos e mostramos aqui como educação e currículo modernos. Afinal...

onde mais as metanarrativas são tão onipresentes e tão “necessárias”? Em que outro local o sujeito e a consciência são tão centrais e tão centrados? Em que outro campo os aspectos regulativos e de governo são tão evidentes? Haverá uma outra área em que os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essenciais correspondentes sejam tão caramente cultivados? Existirá um outro campo, além do da educação, em que binarismos como opressão / libertação, opressores/oprimidos, tão castigados por uma certa ala do pós-estruturalismo, circulem tão livremente e o definam tão claramente? E onde mais a “Razão” preside tão soberana e constitui um fundamento tão importante? Também não haverá outro lugar em que o papel da intelectual (professora ou acadêmica) seja tão enfatizado, nem outro lugar em que a mudança (do educando, da escola, da sociedade) seja tão ardentemente buscada. Utopias, universalismos, grandiloqüências, narrativas mestras, vanguardismo: esse o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam (Silva, 2000, p. 248).

## **Os Sentidos Hegemônicos do Sujeito no Currículo: o funcionamento dos sentidos de sujeito em análise na política curricular**

Importa-nos, a partir deste ponto, empreender uma análise no sentido de entender as concepções e sentidos de sujeito que as políticas curriculares objetos de nosso estudo fazem funcionar nos documentos curriculares. Antes da análise em si, porém, faz-se relevante contextualizar a política curricular com a qual estamos lidando.

Já enunciamos anteriormente a pesquisa e a problemática, assim como o contexto de produção dos documentos curriculares em questão. Definimos também que, dos documentos que tínhamos disponíveis, optamos centrar as análises no documento curricular de ensino de História em vigência atualmente na referida rede, que tem sua produção datada de 2011, mas recorreremos também aos documentos anteriores (1997, 1998, 2001 e 2008), na medida das contingências das análises, como forma de enriquecer nosso argumento. Talvez a informação mais importante, que mereça ser repetida, é que este documento foi produzido de maneira coletiva, por todos os professores da rede, num processo que envolveu algumas assembleias durante o ano de 2010 e início de 2011, o que nos dá pistas de que existe nesse cenário fóruns de discussões e acordos por hegemonia de sentidos. Passamos agora para uma sucinta descrição do documento.

Este currículo possui uma carta em sua abertura, que anuncia fragmentos do processo de sua produção, assim como alguns detalhes que descortinam aspectos de sua epistemologia e, na sequência, uma tabela para cada ano escolar (do 1º ao 9º ano), que contém os conteúdos factuais/conceituais divididos por trimestre, além de um objetivo geral por trimestre. Ressalta-se que nossa análise restringe-se aos anos finais do Ensino Fundamental.

Podemos iniciar as análises pelas ausências e silêncios do documento. São quatro parágrafos de abertura e anúncio e já, objetivamente, são apresentados os conteúdos. Há uma predominância de valorização dos conteúdos factuais, com os conteúdos procedimentais aparecendo nos verbos dos objetivos que analisaremos a seguir. O documento não anuncia, se exige de especificar quem é, de fato, o sujeito que vai estudar estes conteúdos, ou seja, existe um pressuposto de que o leitor já entende a definição óbvia desse sujeito, o texto opera os sentidos sobre esse sujeito – dotado de competências cognitivas.

Se neste documento curricular há a ausência de demarcação do sujeito, não se pode dizer o mesmo da política curricular de 1998. Já na citação de abertura do documento, de autoria de Jean Piaget, porém sem referência, o sujeito “que se quer formar” é anunciado: “A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras

gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe”.

Da mesma forma, na política curricular datada de 2008 há um texto específico que aponta para o “Papel do Aluno”. Nele se lê: “Em síntese, esse aluno aprende que o mundo moderno exige dos sujeitos uma formação que envolva raciocínio lógico, criatividade, espírito de investigação, diálogo com as situações e com o mundo, capacidade produtiva e vivência de cidadania e para isto, é fundamental que desempenhem um papel atuante na sua própria formação.” Trata-se, nos dois casos, do sujeito autônomo e racional da modernidade, que constrói e é capaz de fazer escolhas usando a “mente” e o “raciocínio lógico”, que cria, investiga e é atuante. Pode-se afirmar, assim, que a preferência por este sujeito é de duração anterior ao currículo de 2011.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é o nome do documento: “Matriz Curricular de História – 1º ao 9º ano”. No início do artigo anunciamos uma “Proposta Curricular”, ou seja, um documento de caráter propositor. O documento, todavia, é referencial de rede, ou seja, deve ser aplicado igualmente em todas as escolas da rede em questão. Sendo assim, não se trata, de fato, de uma proposta, mas de um documento prescritivo que deve ser seguido por todos os professores em todas as escolas. A matriz foi construída coletivamente pelos professores, o que nos dá pistas do local epistemológico do qual esses professores falam. O argumento do documento de caráter fechado é a ideia de totalidade, de continuidade e de tentativa de negação do que se poderia considerar uma fragmentação ou das possíveis demandas da diferença de sentidos sobre os sujeitos, concepções de educação e História. Esta constatação também aparece de forma mais objetiva na carta que abre e apresenta o documento. Lê-se “É de fundamental importância para o sucesso da aprendizagem que a matriz seja aplicada numa *perspectiva de continuidade*, ou seja, *todo o corpo docente compreenda e se aproprie da sua totalidade*”.

Pode-se ressaltar que continuidade e totalidade inserem-se em um território semântico moderno. As ideias de continuidade e totalidade funcionam aqui no sentido de negar possíveis diferenças, que poderiam ser descontinuidade, fragmento, negação da linearidade. Outras ideias presentes no texto e que são cultivadas pelas metanarrativas modernas são os essencialismos e universalismos.

No trecho “Educar é uma ação que exige sensibilidade, diálogo, pesquisa e senso de interdisciplinaridade, portanto, é entender a criança como sujeito, vivenciando um processo de construção do conhecimento, processo este que é responsabilidade de todos na escola”, ao que parece, em uma primeira leitura, o discurso foge do racional moderno ao anunciar a sensibilidade como pressuposto do “processo de construção de conhecimento”. Pensamos que a chave está justamente neste último trecho destacado. A sensibilidade, neste caso, tem finalidade na ação de educar, ou seja, para construir conhecimento e esta construção se dá em processo, ou seja, o ideal cartesiano aqui funciona como motor da sensibilidade. O texto afirma ainda entender a criança como sujeito, a entender pelo trecho explicitado, trata-se do sujeito do conhecimento, ou, em outras palavras, o sujeito moderno – um sujeito que pensa e se constrói nesse ato de pensar sobre as coisas e o mundo. Por fim, o texto do documento explicita uma mensagem aos professores: “Educador, sua participação na construção da proposta é imprescindível para a consolidação de um ensino de qualidade para todos.” O professor, então, é o grande responsável para o alcance da metanarrativa universalista de alcançar um ensino de qualidade para todos. A frase evoca a responsabilidade dos professores na regulação hegemônica dos sentidos operacionalizados na proposta.

Como já explicamos, nosso enfoque é o texto relativo aos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda assim, cabem alguns comentários a respeito da parte relativa aos anos iniciais. Do 1º ao 5º ano, observa-se uma sequência na lógica de “círculos concêntricos”, ou seja, parte-se “do mais simples” ao “mais complexo”, do “mais próximo” para o “mais distante”. O documento destaca, por exemplo, estudar a história de si, da família, da escola, do bairro,

da cidade e do Estado, para chegar ao 6º ano. Esta lógica foi construída para o sujeito cartesiano e este estudante que chega ao 6º ano foi formado, no estudo de História até ali, na lógica cartesiana.

Como já anunciado, a “matriz” não define de forma direta como entende o sujeito do conhecimento, todavia opera como se houvesse uma única maneira de entendê-lo – a partir da sua racionalidade cognitiva anunciada pelo pensamento moderno. Dessa forma o sentido anunciado é perceptivo na análise a partir das ações que os verbos apontam nos objetivos de ensino aprendizagem para esses sujeitos. Esses verbos, ou seja, ações que esse sujeito é capaz de desenvolver, funcionaram como uma “cadeia de equivalências”, como sugerido por Ernesto Laclau (2011) para a definição do “significante vazio” – o sujeito do conhecimento.

No primeiro objetivo do 6º ano os círculos concêntricos aparecem novamente “Reconhecer documentos e fontes históricas de relevância para sua história, de sua família e da sociedade”, Novamente a lógica do mais próximo para o mais distante. Além de “reconhecer”, o objetivo seguinte carrega o verbo “interpretar”, trata-se de ações que abarcam somente a esfera cognitiva, ou seja, racional, moderna e universal. O último objetivo é “produzir”, ou seja, só se produz depois de reconhecer e interpretar. Pode-se enxergar aqui o cartesianismo da proposta. Até aqui, como definimos o sujeito do conhecimento? Que cadeia de equivalências o discurso produziu? Sujeito que reconhece coisas = sujeito que interpreta coisas = sujeito que produz coisas.

No 7º ano, novamente a partir dos objetivos, o estudante deve “identificar mudanças e permanências”, na sequência, “estabelecer diferenças e semelhanças”, para, por fim, no último trimestre, estar apto a “analisar”. No último objetivo lemos “Analisar de que forma as relações de trabalho interferem na vida em sociedade”. Reparamos que a conclusão da análise já está dada – o trabalho interfere na vida em sociedade – e que as ações que esses objetivos acionam “identificar” e em seguida “estabelecer” culminaram na ação “analisar”, ou seja, atingiu uma ideia universal, uma lei geral. Nos dois primeiros objetivos o estudante está em contato com as diferenças, com o particular – mudanças

– permanências – diferenças – semelhanças, mas ao final, o ponto de chegada é uma conclusão geral, ou seja, uma lei universal. A cadeia de equivalências continua crescendo: sujeito que reconhece coisas = sujeito que interpreta coisas = sujeito que produz coisas; agora também pode ser definido como sujeito que identifica mudanças e permanências = sujeito que estabelece diferenças e semelhanças = sujeito analítico.

Da mesma forma, no 8º ano as ações previstas para o estudante são a leitura, interpretação, comparação e, por fim, elaboração de textos. No 9º ano ele pesquisa e contextualiza para, no fim do fim, ser capaz de “sintetizar”. Percebemos que a tecnologia de círculos concêntricos com a lógica do “mais simples” para o “mais complexo” ocorre no interior de cada série, que o movimento cognitivo é o mesmo, claramente baseado na epistemologia moderna de alcançar progressiva e linearmente um universal. O final da cadeia de equivalências consagra o sujeito cartesiano – o sujeito capaz de analisar = sujeito capaz de sintetizar. O desdobramento da cadeia de equivalências produzida nessa análise replica em grande medida o método de produção do conhecimento anunciado por Descartes, quando este escreve que elaborou um método que lhe permitiu “fornecer um meio de aumentar gradualmente meu conhecimento, e de elevá-lo pouco a pouco ao ponto mais alto que a mediocridade de meu espírito e a curta duração de minha vida permitirão alcançar” (1996, p. 6). Em outras palavras, um método pautado na valorização da razão e da ciência.

Assim como já sinalizamos que no documento curricular de 1998, que é cronologicamente a segunda política curricular da rede municipal de Joinville desde que ele passou a ser único para todas as escolas – é possível facilmente encontrar exemplos de permanência desta concepção de sujeito do conhecimento nos documentos subsequentes. Na política de 2001, por exemplo, em seu texto de abertura lê-se: “É fundamental que aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade; identificar os comportamentos, as visões de mundo, as formas de trabalho, as formas de comunicação, as técnicas e tecnologias em épocas dadas; e a reconhecer que os sentidos e significados para os acontecimentos

históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos e com as possibilidades e os limites construídos na consciência de grupos e de classes. Assim o trabalho com as diferenças e as semelhanças, as contradições e os conflitos, as mudanças e as permanências, tem o objetivo de instigá-los à reflexão, à compreensão e à participação no mundo social.” Se seguirmos a mesma lógica de constituição de cadeia de equivalência para sujeito do conhecimento, aqui temos: sujeito que reconhece = sujeito que identifica = sujeito que reflete = sujeito que compreende = sujeito que participa = sujeito da modernidade, ativo, unitário e soberano.

Este exemplo, assim como os anteriores, que evoca o passado da construção da atual política curricular para o ensino de História na rede municipal de Joinville, como um movimento temporal, na ajuda a deslocar temporalmente nossa fonte principal de análise e cruzar os tempos visando a fazer aparecer sentidos de sujeitos do conhecimento que os docentes de História prospectam para o futuro. Este cruzamento de tempos nos auxilia a perceber que o sujeito do conhecimento analisado e constatado no currículo de 2011 dura, pelo menos, desde os primórdios da discussão curricular em rede em Joinville, que nos faz constatar que esta concepção está em vantagem na luta hegemônica há muito tempo.

## **Os Sentidos de Sujeito no Currículo: considerações possíveis**

Podemos analisar, voltando às ideias de Lacan operacionalizadas por Laclau no início do artigo, uma concepção de sujeito encerrada nos limites que os sistemas de significação de sujeitos oferecem. Trata-se, em nossa visão, dos próprios sujeitos entendidos como tal se alienando dessa origem conceitual e a tomando como essencial.

É importante deixar claro nessa análise que não pretendemos evidenciar denúncias “entre o bem e o mal” ou entre o “bom e o ruim” no que foi produzido pelos professores de História da rede. Por vezes as críticas educacionais têm

denunciado o pensamento cartesiano como algo pejorativo ou menor, no entanto identificamos já de início nesse artigo a configuração escolar como resultado de esforços sociais situados epistemologicamente na modernidade e isso significa a produção de esquemas de pensamentos, sensibilidades, subjetividades e modos de vida. Nesse sentido, mesmo que na formação do professor de História existam leituras, análises formativas fundamentadas na crítica à modernidade, especialmente aquelas produzidas no campo da História desde o início do século 20, como as citações de Benjamin (1989), anunciadas nesse artigo; mesmo que as críticas sejam parte da formação docente, por exemplo, aquelas anunciadas por Silva (2005), Lopes e Matheus (2011), Lopes (2012), Gabriel e Costa (2011), Gabriel (2013) e Macedo (2006, 2009), as contingências escolares de construção de uma proposta, matriz ou plano anual anunciam o funcionamento mesmo dos sentidos hegemônicos em circulação. Não é a crítica da formação do professor de História que terá a pretensão de alterar esta configuração, na medida em que o processo de subjetivação moderna transcende o profissional; trata-se da operação dos sentidos corporificados. Em outras palavras, a reprodução destes modelos é, muitas vezes, um caminho contingencial a ser seguido, na medida em que a escola é a instituição moderna por excelência e são justamente algumas destas características modernas que a tornam o que ela é por definição. Ainda assim, como ponto potente de nossas análises, cabe-nos questionar: Diante da formação inicial dos professores de História, da tradição histórica do currículo escolar que tende a manter esse sentido de sujeito, seríamos capazes de propor e assumir em um currículo outros sentidos de sujeito? Um sujeito do desejo, proposto pela Psicanálise, por exemplo? Um sujeito da política libertária da democracia direta, por outro exemplo? Ou ainda um sujeito da potência artística? Seríamos capazes de sustentar outras considerações de sujeitos, ainda que de forma experimental? Não se trata de retirar de cena o sentido racional e cognitivo do sujeito do conhecimento, mas colocá-lo em relação a outros sentidos, uma vez que essa hegemonia perdura há tempos?

Outra vez cabe ressaltar que este artigo não se pretende anunciar o “bem ou o mal”, muito menos abrir mão de um projeto emancipatório de subjetividades políticas, mas evidenciar a operação silenciosa das significações por vezes natura-

lizadas. Interessou-nos ainda chamar a atenção para o funcionamento discursivo de alguns aspectos desta modernidade, especialmente no que diz respeito ao conceito de sujeito, levando-se em conta o contexto de debates políticos atuais e a perspectiva da valorização da diferença na educação.

## Referências

ARÊDES, José de Almeida Pereira. Foucault: da morte do sujeito ao sujeito da morte. *Philosophica*, Lisboa, n. 8, p. 37-49, 1996. Disponível em: <<http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/8/4.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. *Tempo Social*, São Paulo, n. 1, p. 199-207, 1. sem. 1989. Disponível em: <[www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v011/foucaut.pdf](http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v011/foucaut.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, n. 11, v. 22, p. 7-29, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/640>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeito e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da.. Currículos de História, Políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15078>>. Acesso em: 29 jul 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1586>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LOPES, Alice Casemiro; MATHEUS, Danielle dos Santos. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200012)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

LOPES, Alice Casemiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, set./dez. 2012. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300003&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100005)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. Teoria do discurso de Laclau e Moufe e a pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362013000400017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362013000400017&script=sci_arttext)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica 2005.

Recebido em: 22/8/2014

Aceito em: 28/8/2015