
REFORMAS CURRICULARES: Como desconstruir a subalternidade?^(*)

Reinaldo Matias Fleuri^(**)

INTRODUÇÃO

Ao analisar o histórico dos debates realizados pelo Grupo de Trabalho *Educação Fundamental* da ANPEd (GT13)¹, verificamos que uma das questões muito discutidas recentemente tem sido o fracasso escolar e as reformas curriculares, notadamente a implantação da organização curricular por ciclos. O que nos tem chamado a atenção é a indicação de que as reformas produzidas no sistema da educação fundamental tem reconstituído as mesmas estruturas pedagógicas que buscavam superar. Decidimos, pois, focalizar este fenômeno no debate realizado com o grupo de trabalho sobre ensino fundamental bem como apresentar no presente artigo algumas considerações tecidas naquela ocasião. De modo particular, buscaremos entender os pressupostos epistemológicos

^(*) Artigo elaborado com base na apresentação do Trabalho Encomendado pelo GT 13 da ANPEd, Educação Fundamental, em 18 de outubro de 2010, durante a 33^a. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG. Título original: *Pesquisa(s) no Ensino Fundamental: dimensões teórico-metodológicas e políticas*.

^(**) Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), realizou estágios de pós-doutorado na Università degli Studi di Perugia, Itália (1996), na Universidade de São Paulo (2004) e na Universidade Federal Fluminense (2010). Como Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, até 2011, coordenou o Núcleo de Pesquisa Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Presidiu a "Association International pour la Recherche Interculturelle" (ARIC), na gestão 2007-2011. Participa desde 1992 do Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), tendo sido membro do Comitê Científico desta Associação no período de 2000 a 2002. Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador do CNPq (1C). Desde 2012, atua como Professor Visitante Nacional Sênior (CAPES) junto ao Instituto Federal Catarinense (Blumenau/Camboriú) e presta consultorias ao INEP. Publicou artigos e livros sobre epistemologia, educação popular, educação intercultural, movimentos sócias e formação de educadores. Email: fleuri@pq.cnpq.br

¹ A trajetória do *Grupo de Trabalho de Educação Fundamental* (GT13) vincula-se à própria história da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Este GT foi um dos oito grupos de trabalho criados em 1981, na 4^a. Reunião Anual da ANPEd. Inicialmente denominado de *Educação de 1º Grau*, acolheu numerosas pesquisas sobre temáticas bastante diferenciadas. Em 1986, durante a realização da 9^a Reunião Anual, o GT alterou seu nome para *Política do Ensino de 1º Grau*, buscando a constituição de um núcleo-base de pesquisas. Paradoxalmente, a partir de 1990, o GT experimentou rotatividade de participantes, esvaziamento de temáticas específicas e falta de coesão em torno das questões inerentes à educação fundamental. Na 16^a Reunião Anual, em 1994, o GT se rearticulou em torno do tema "Políticas públicas e as perspectivas de formação do professor". O GT13 mudou sua denominação para *Educação Fundamental*, por ser mais abrangente e contemplar não só as discussões sobre políticas para a escola fundamental, mas também as discussões sobre a formação continuada do professor, a prática pedagógica, as relações entre a escola e a sociedade. "Pouco a pouco, os debates em torno da escola fundamental tornam a aglutinar pesquisadores interessados em temáticas que aprofundam as práticas, políticas públicas e o cotidiano desse nível de ensino. A título de exemplo, em 1988 e 1989, as discussões centraram-se na Constituinte e nas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Em 1990-1991, os trabalhos privilegiaram a problemática do desempenho da escola pública, incluídas aí as questões da alfabetização e da formação de professores; a avaliação do processo pedagógico e as metodologias utilizadas" (Souza; Coelho, 2005).

da organização escolar, de modo a descobrir perspectivas de transformação sistêmica do ensino fundamental.

O FRACASSO ESCOLAR

Diferentes experiências e políticas de ciclos e de progressão continuada implementadas nessa última década no Brasil vem buscando trazer novas soluções para o velho problema do fracasso escolar.

O fracasso escolar tem sido relacionado aos altos índices de reprovação e evasão nas escolas de ensino fundamental em todo o Brasil. Este fenômeno tem sido explicado por diferentes razões e tem sido enfrentado mediante variadas estratégias e políticas educacionais.

Patto (1996) analisa teorias que explicam historicamente a “produção do fracasso escolar” no Brasil. Segundo essas teorias, a escola estaria organizada em vista das crianças de classes favorecidas social e economicamente. Neste contexto escolar, as crianças das classes populares, sem as condições culturais e econômicas de suas colegas mais abastadas, teriam menos chances de êxito nos seus estudos.

A autora considera que estas teorias do fracasso escolar tem predominado. “No período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (PATTO, 1996, p.123). Arroyo (2000, p.18) concorda com a autora: “os modelos de análise e intervenção pressupõem que os setores populares não serão capazes de acompanhar o ritmo ‘normal’ de aprendizagem. (...) com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse... [estas crianças] chegam à escola *reprováveis*”. Segundo Souza (2000, p.22), “constata-se que crianças oriundas de grupos social, cultural ou etnicamente marginalizados, têm um rendimento escolar inferior à média das crianças dos grupos culturalmente dominantes”.

Entretanto, Souza (2000) indica também outras interpretações, que entendem o fracasso escolar como uma forma de resistência, como uma maneira dos estudantes pertencentes aos grupos marginalizados tanto social quanto cultural ou etnicamente afirmarem sua diferença e sua identidade. Michael Afolayan – citado por Garcia (1995, p.133) – indica que estudantes afro-americanos manifestam uma resistência ao “processo de domesticação e inculcação” dos valores da “civilização ocidental, burguesa, branca e patriarcal”. Garcia afirma que, mediante atitudes vistas oficialmente como indisciplina, desinteresse, absenteísmo, agressividade, “muitas crianças e jovens,

intuitivamente e inconscientemente, vão criando formas de resistência ao processo de aculturação imposto pela escola, que lhes faz perder a sua identidade cultural própria” (GARCIA, 1995, p.133).

Para Valla (1998), estes processos de resistência e de identificação sociocultural das classes populares não são compreensíveis mediante a categoria “carência”. Tais processos poderiam ser melhor compreendidos mediante outras categorias, como a de “intensidade”, que traz dentro de si a idéia de “iniciativa”, de “lúdico”, de “autonomia”.

Arroyo (2000, p.12) considera que ainda persiste o entendimento do fracasso como algo externo ao processo de ensino e à sua organização. Abordagens como a da *Privação Cultural* e das carências sociais e nutricionais dos alunos e suas famílias, que resultaram em programas como o da *Educação Compensatória*, ainda estão presentes entre nós, embora há muito tempo superadas no discurso. A variação teórica se dá apenas quanto ao foco de responsabilização pelo fracasso escolar: atribui-se à escola e aos professores a responsabilidade pelo fracasso dos estudantes, ao invés de culpabilizar as “vítimas” e seus familiares.

De todo modo, tanto a explicação do fracasso como resultado da elitização da escola, quanto como de resistência das classes populares, não esclarecem o caráter excludente da estrutura escolar, ou seja, por que a escola não compreende e não promove as potencialidades criativas e críticas dos estudantes.

A compreensão e o enfrentamento do desafio do fracasso escolar parecem enredar-se num movimento pendular e dicotômico. Busca-se as causas ora em fatores externos, ora em fatores internos ao sistema escolar. O espaço escolar é visto, bipolarmente, como de reprodução ou de transformação, de manutenção dos padrões dos setores dominantes ou de ascensão das camadas da população menos privilegiadas. Para Arroyo, entretanto, o fracasso escolar pode ser explicado tanto pela “lógica da exclusão”, inerente a todas as instituições sociais brasileiras, posto que foram geradas “para reforçar uma sociedade desigual e excludente”, quanto pela “cultura da exclusão”, materializada na organização e na estrutura do sistema escolar (ARROYO, 2000, p. 13).

AS REFORMAS CURRICULARES

As múltiplas teorias do fracasso escolar e a busca de sua superação tem orientado e engendrado propostas de reforma curricular em diferentes redes de ensino público. Tais propostas tem conjugado estratégias didáticas e curriculares (promoção automática, progressão continuada, avaliação continuada, classes de aceleração/correção de fluxo, conselhos participativos, sistemas de dependência, recuperação nas férias, dentre outras) com mudanças na organização da escolaridade

em ciclos, como as adotadas pelas secretarias de educação de diferentes estados (tais como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Ceará) e municípios (São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Distrito Federal, Niterói, entre outros), envolvendo cerca de 20% das matrículas no sistema nacional de ensino fundamental².

No Brasil, há uma diversidade de modalidades de políticas de ciclos: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e ciclo inicial do ensino fundamental, entre outras designações. É possível argumentar que alguns desses modelos propõem uma ruptura mais radical com as práticas de reprovação e procuram introduzir simultaneamente outras mudanças significativas no currículo, nas orientações metodológicas, na sistemática de avaliação da aprendizagem, na formação permanente de professores etc. Dessa forma, nas diferentes redes de ensino, configuram-se políticas de ciclos mais conservadoras ou mais progressistas (MAINARDES, 2009, p. 14-15).

Mainardes (2009) mapeou os estudos realizados no período 2000-2006 sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil. Constatou que alguns realizam uma abordagem macrocontextual, outros, microcontextual e, outros ainda, entretecem as dimensões micro e macro. Observou que “apenas pequena parcela de trabalhos explora as determinações mais amplas da política investigada e as relações que ela estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade” (MAINARDES, 2009, p. 13). Considera, também, que “poucos trabalhos buscam aprofundar as bases e os fundamentos da política de ciclos em geral ou do modelo de ciclos em investigação” (idem, p. 15). Sugere a necessidade de aprofundar as questões teórico-metodológicas das pesquisas, assim como de ampliar as análises “no que se refere às determinações mais amplas relacionadas às realidades concretas investigadas” e de estudar o sistema de mediações, ou seja, “o conjunto de relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade” (idem, p.16).

REFORMA OU REPETIÇÃO?

O imenso esforço por teorizar e implementar reformas educacionais que favoreçam a superação do fracasso escolar tem se defrontado com inúmeros paradoxos.

² Segundo dados do ano de 2006, do INEP, do Ministério da Educação, 9,72% das escolas do ensino fundamental do Brasil estavam organizadas em ciclos, o que correspondia a 18,17% das matrículas. O total de escolas organizadas em séries era de 83,11% (67,33% das matrículas). Os dados mostram também que 7,16% das escolas (14,5% das matrículas) correspondiam a escolas com mais de uma forma de organização (ciclos e séries ou matrícula por disciplina ou outras formas). Esses dados indicam que, no Brasil, a maioria das redes de ensino ainda está organizada em séries (MAINARDES, 2009, p. 14-15, nota de rodapé 9).

Dentre os múltiplos estudos sobre experiências de intervenção educacional discutidos no GT13, chamou-nos a atenção o artigo publicado por VILLAS BOAS (2010), que faz uma análise muito interessante do projeto de *Bloco Inicial de Alfabetização* (BIA) desenvolvido no Distrito Federal.

Concebido como mecanismo de correção de fluxo de promoção de estudantes em situação de defasagem entre idade e nível de escolarização, o BIA tem como objetivo “promover o repensar de concepções e práticas pedagógicas, oportunizando um ambiente dinâmico que atenda aos alunos da Etapa III com defasagem idade/série, proporcionando-lhes uma efetiva alfabetização numa perspectiva inclusiva” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 24). A autora informa que o BIA foi implantado em 2005 e, em 2009, já está em funcionamento em todas as cidades que compõem Distrito Federal. O BIA compreende o atendimento às crianças de 6, 7 e 8 anos, enturmadas pelo critério de idade: 6 anos – etapa I; 7 anos – etapa II; 8 anos – etapa III.

“O Projeto Interventivo – considera Villas Boas (2010) – compõe-se de quatro momentos: identificação ou problematização; elaboração do projeto; desenvolvimento; sistematização da avaliação das atividades do projeto nos períodos definidos pela escola”. Neste processo, os professores são orientados a identificar as necessidades educacionais específicas de cada estudante e a desenvolvem atividades pedagógicas que permitam apoio e acompanhamento personalizado. A pesquisa indica que

o Projeto Interventivo traz a possibilidade de os professores aprenderem a olhar cada aluno. Em 2005, os primeiros projetos de Ceilândia não “olhavam” o aluno. Não se dirigiam às suas necessidades. Abordavam temas genéricos, como hortas e atividades artísticas e lúdicas. O entendimento inicial era o de que esse projeto fosse uma complementação das atividades de sala de aula, em outros momentos. Hoje já se observa que o primeiro passo para a elaboração do projeto é a identificação das necessidades de cada aluno (VILLAS BOAS, 2010).

A pesquisa indica, também, que a implantação do projeto de intervenção pedagógica não tem resultado em mudanças estruturais no processo educacional, nem que os professores tenham a formação necessária para promover tais transformações.

Embora o Projeto Interventivo se apresente como uma oportunidade de desenvolvimento de trabalho integrado *na* escola, incluída a prática da avaliação formativa, ainda não se avançou no entendimento de trabalho individualizado ou diversificado e no entendimento e na prática da avaliação formativa. Também ainda não se vislumbra a criação da escola não seriada. Não há proposta de criação de outros

blocos que deem continuidade ao BIA. A programação dos cursos que os professores têm frequentado não os conduz a reflexões mais amplas sobre a construção de outra lógica para a organização escolar. Trabalham-se temas isolados, fragmentados e vinculados à organização existente, sem proposta de avanço (VILLAS BOAS, 2010).

Constatações semelhantes tem sido apresentadas por pesquisas em outros contextos de escolas de educação fundamental, como afirmam SAMPAIO e COSTA (2005):

A homogeneidade é perseguida e a tentativa de padronizar, massificar, rotular, para poder controlar, se torna forte no cotidiano da escola. Nesse processo de homogeneização, presente não apenas no interior da escola, as crianças vão sendo separadas em capazes e incapazes, a escola preparando-as para se aceitarem como tal. Sem nos darmos conta, capturadas pela ideologia da normalidade e da homogeneidade, terminamos por antecipar a divisão social do trabalho, antecipando o fracasso ou o sucesso social.

Desta maneira, defrontamo-nos com um paradoxo fundamental. Propostas inovadoras são formuladas e implementadas segundo concepções e pressupostos que reativam os mesmos dispositivos que se pretendem superar.

No projeto BIA, por exemplo, é formulado como uma proposta de intervenção, ou projeto, que permite a análise de problemas, situações e acontecimentos em um determinado contexto. O projeto é considerado como uma atividade intencional, por meio da qual a pessoa identifica um problema, toma atitudes frente a ele e procura resolvê-lo (CORTESÃO, 1993, p. 89).

“Problema” pode ser entendido como uma situação de impasse, como “uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (SAVIANI, 1980: 23). Na perspectiva da lógica dialética, problema significa “contradição, não-latente, porém em sua mais alta tensão, no momento mesmo da crise e do salto, quando a contradição tende para a solução objetivamente implícita no devir que a atravessa” (LÉFÉBVRE, 1975, p. 239). Segundo este autor, “a contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa. [...] O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra e os supera” (p. 238). Como a realidade é complexa, por um lado, cada termo da contradição é constituído por múltiplas relações e, por outro lado, a contradição focalizada interage com outras contradições constitutivas do contexto.

Entretanto, o entendimento de “problema”, em projetos de intervenção pedagógica como o BIA, é reduzido à concepção de *necessidades individuais* que os professores e as professoras

identificam no processo de escolarização de seus estudantes. Com isso, também a compreensão do processo educacional é reduzida ao focalizar tão somente o trabalho que os profissionais da educação realizam para programar, executar e avaliar atividades didáticas que induzam cada estudante a seguir o ritmo e a evolução curricular preestabelecidos.

Tal reducionismo indica que a educação e a produção de conhecimento são compreendidas dentro do esquema epistêmico da *relação entre sujeito e objeto*, típico da modernidade. Este modelo epistemológico induz a entender os professores como *sujeitos* da ação educativa na relação com os estudantes, tidos como *objetos* de sua ação, desencadeando a reconstituição de dispositivos de sujeição, de hierarquização e de exclusão.

O caráter “perverso”, ou paradoxal, desta concepção e prática educacional pode se evidenciar ao se interpretar as mesmas relações educacionais a partir de outro ponto de vista epistêmico. Na perspectiva de Paulo Freire, o processo educacional é compreendido como “*relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo*”. Não é o *indivíduo*, mas o *mundo* é que é assumido como objeto de conhecimento e de ação transformadora. Sendo mediação, o “mundo” é produzido, e constantemente transformado, pelo diálogo e pela cooperação entre os próprios sujeitos.

A hipótese que gostaríamos de explorar neste artigo é a de que transformações significativas e estruturais nas teorias e práticas educacionais, particularmente no sistema de ensino fundamental, só se constituem efetivamente quando todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico conseguem realizar um salto epistêmico. Para avançar nesta análise, vamos buscar apoio nas teorias de Foucault, Freire e Bateson, retomando resultados de estudos que já desenvolvemos em outras ocasiões³.

UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO SISTEMA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Vamos aqui explorar rapidamente os fundamentos das reformas curriculares e das próprias possibilidades de trabalho interdisciplinar, particularmente do ponto de vista epistemológico, para entender as razões pelas quais tantas reformas não produzem efetivamente transformações estruturais. Esta foi, aliás, uma das constatações importantes de Michel Foucault (1975): por mais de cento e cinquenta anos, as sucessivas reformas do sistema educacional no mundo ocidental reconfiguraram estratégias de sujeição. Como entender este fenômeno?

³ Por ocasião da prova de concurso a Professor Titular, que realizei na UFSC em 1993, elaborei um artigo (publicado em FLEURI, 2003), a partir do qual orientei minhas pesquisas de pós-doutorado em 1995-1996. Sobre esta temática também publiquei mais recentemente o livro intitulado “Entre Disciplina e Rebelião na Escola” (FLEURI, 2008) e o livro que denominei “Conversidade: Interculturalidade e complexidade em contextos educacionais” (FLEURI, 2013)

GENEALOGIA DO PODER

Alguns subsídios para este entendimento podem ser encontrados nos estudos que Michel Foucault realizou na linha da arqueologia do saber e da genealogia do poder.

Ao pesquisar o aparecimento histórico das Ciências Humanas, FOUCAULT (1990) constata que elas são o produto de uma inter-relação de saberes (FOUCAULT, 1986, p. X), que revela uma ordem interna, constitutiva do saber, a qual ele chama de *épistémè*⁴. Para Foucault, em uma cultura e em dado momento só existe uma *épistémè* (daí seu aspecto de globalidade) e revela um *a priori* histórico⁵ (daí sua profundidade) que torna possível os diversos saberes e a própria ciência. Assim, a formação dos saberes e a relação entre eles deve ser buscada não em nível gramatical (das frases), nem lógico (das proposições), mas em nível dos enunciados⁶ que constituem um discurso⁷.

Ao buscar entender o porquê dos saberes, Foucault explica sua existência e suas transformações como dispositivos de relações de poder. Através de suas pesquisas sobre o nascimento da prisão e dos dispositivos de controle da sexualidade, Foucault vê delinear-se formas locais e institucionais de exercício de poder diferentes do poder exercido pelo Estado.

Neste sentido, a perspectiva de análise do poder desenvolvida por Foucault parece muito fecunda:

o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. Deve-se, ao contrário, supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam

⁴ "O que caracteriza a reflexão de Foucault em *Les mots et les choses* é especificamente a investigação de uma ordem interna constitutiva do saber. É então que se coloca a questão da *épistémè*. *Épistémè* não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A *épistémè* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber" (MACHADO, 1988, p. 148-9).

⁵ "Com o termo *a priori* o que pretende Foucault é assinalar o elemento básico, fundamental, a partir de que a *épistémè* é condição de possibilidade dos saberes de determinada época" (MACHADO, 1988, p. 150).

⁶ "Em suma, o enunciado é uma função que possibilita um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacionar com um domínio de objetos, receber um sujeito possível, se coordenar com outros enunciados e aparecer como um objeto, isto é, como materialidade repetível" (MACHADO, 1988, p. 170)

⁷ "Um discurso é um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva. Trata-se de um conjunto finito, de um grupo limitado, circunscrito, de uma seqüência finita de signos verbais que foram efetivamente formulados. [...] O discurso é um conjunto de regras dado como sistema de relações. Essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isto é, caracterizam-no como [...] prática discursiva" (MACHADO, 1988, p. 170-1)

o conjunto do corpo social. Estes formam, então, uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si; evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos (FOUCAULT, 1988, p. 90).

Trata-se de poderes moleculares e periféricos que, embora articulados com o aparelho de Estado, não foram absorvidos por este. Foucault identifica este tipo de poder como "poder disciplinar"⁸.

A partir deste ponto de vista podemos nos perguntar: *por que* se constroem e se reconstruem os dispositivos de sujeição e de exclusão na escola? A partir do entendimento dos processos produtores dos dispositivos de subalternização na prática escolar é que podemos responder a outras duas questões de caráter metodológico: *Como* desconstruir estes dispositivos? *Como* desenvolver processo democráticos, dialógicos, críticos e criativos na escola?

O PODER DISCIPLINAR

Uma das chaves teóricas relevantes para o entendimento das relações de sujeição e exclusão nas práticas escolares, pode ser encontrada na concepção de poder disciplinar, formulada por Michel Foucault. Para este autor, a disciplina constitui um conjunto de dispositivos que distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle da atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Utiliza recursos coercitivos como a vigilância, sanções e exames (cf. FOUCAULT, 1977, p. 123-204).

A distribuição dos indivíduos no *espaço*, mediante a cerca, o quadriculamento, a fila, forma um *quadro* real e ideal que permite identificar, classificar e controlar os indivíduos. O quadro é, assim, um processo de saber porque permite classificar e verificar relações. É uma técnica de poder, porque permite controlar um conjunto de indivíduos.

⁸ "Estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo; nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe" (FOUCAULT, 1977, p. 126).

O controle das *atividades* é feito mediante o horário, que induz os indivíduos a se dedicar e cumprir fielmente o que foi predeterminado. Além, disso, para obter maior eficácia e rapidez, a disciplina impõe uma relação entre um gesto e a atitude global do corpo, assim como entre o gesto e o objeto. Tal eficiência aumenta na medida em que tal *manobra* respeita e incorpora as exigências e o comportamento natural do corpo.

Além de esquadrihar o espaço, de subdividir e recompor as atividades, a disciplina *capitaliza o tempo e as energias* dos indivíduos, de maneira que sejam susceptíveis de utilização e controle. E isto mediante quatro processos: divisão da duração em segmentos, organização de sequências, finalização de cada segmento por uma prova, estabelecendo-se séries temporais diferenciadas. Tais mecanismos, que garantem a formação evolutiva do indivíduo constituem o *exercício*.

As instituições disciplinares, ainda, articulam os indivíduos como um *aparelho* eficiente. Neste aparelho, o indivíduo torna-se um elemento que se pode movimentar e articular com os outros. Da mesma forma, a série cronológica de uns deve se ajustar ao tempo dos outros, de modo que as forças individuais sejam aproveitadas ao máximo e combinadas num resultado ótimo. Por fim, esta meticulosa combinação exige um sistema preciso de comando, baseado em sinais definidos que provoque imediatamente o comportamento desejado. Tais processos se realizam na *tática*.

Resumindo, pode-se dizer que a disciplina fabrica, a partir dos corpos que ela controla, uma individualidade que é dotada de quatro características: *celular* (pelo jogo da distribuição espacial), *orgânica* (pela codificação das atividades), *genética* (pela acumulação do tempo), *combinatória* (pela composição das forças) (FOUCAULT, 1977, p. 196).

A disciplina constitui-se, pois, num conjunto de mecanismos que esquadriham o espaço, decompõem e recompõem as atividades para adequar os gestos com as atitudes e objetos, estabelecem a seriação dos atos e a acumulação de forças, compõem as forças individuais sob comando centralizado. Tais procedimentos constroem o *indivíduo*, articulando-o aos outros para atuarem como coletividade em comportamentos padronizados.

FORMAS DE RESISTÊNCIA

Como é que se pode resistir a esta forma de sujeição? João Bernardo (1990) analisa as formas de organização dos trabalhadores que vem se desenvolvendo historicamente no sistema capitalista, distinguindo quatro formas predominantes.

As formas de organização *individuais e passivas* incluem as maneiras práticas de poupar esforço sem entrar em conflito aberto com o patronado (a passividade) e sem que esta atitude resulte em deliberação coletiva dos trabalhadores (caráter individual).

Nas formas *individuais e ativas*, cada trabalhador arrisca o conflito aberto (o que significa seu caráter ativo). Não se trata de uma maneira comum e articulada com os outros companheiros. Daí seu caráter individual. Nas formas *coletivas e passivas*, as ações são organizadas de maneira coletiva, mas sob a condução hierárquica de aparelhos burocráticos. Isto reforça a passividade dos trabalhadores, cuja ação acaba por ser dirigida de maneira centralizada e uniformizada.

Estes três primeiros tipos de organização não produzem mudanças contextuais significativas. Já as formas de organização *coletivas e ativas* significam a articulação comum de diferentes iniciativas, em ritmos diferentes, capazes de romper com a disciplina burocrática e manifesta a tendência prática ao controle do processo coletivo.

A ESTRATÉGIA DE SUJEIÇÃO

Podemos, então, nos perguntar: no contexto da escola, o que *impede* que as ações de transgressão revelem seu potencial transformador e democrático, quer dizer, que sejam promovidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e de solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e de interações)?

O poder disciplinar – explica Foucault – identifica e articula os indivíduos, tornando-os controláveis e produtivos. Mas seu sucesso e o funcionamento do poder disciplinar se devem ao uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico⁹, a sanção normalizadora¹⁰ e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame¹¹.

⁹ "O poder disciplinar [...] organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo" (FOUCAULT, 1977, p. 158).

¹⁰ "Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua

O princípio de vigilância do dispositivo panóptico é duplo: *do lado do vigia*, tudo vê, sem ser visto. *Do lado do cativo*, ser constantemente vigiado, sem poder controlar seu observador. Assim, de um lado, a sensação de ser constantemente observado induz o cativo a *um comportamento de submissão*. De outro lado, o observador pode *identificar, comparar e classificar o comportamento dos indivíduos*.

A EPISTEMOLOGIA DA SUJEIÇÃO

O dispositivo panóptico condiciona os indivíduos a interagir segundo uma *perspectiva unidirecional*, porque institui o outro como objeto do olhar do vigia, mas não admite que o vigia seja observado e controlado pelo subalterno. Assim a vigilância exclui outros significados inerentes à reciprocidade (tal como o sentido da curiosidade, do acolhimento, da sedução ou da valorização do outro).

A vigilância hierárquica é um sistema *unidimensional*, porque se baseia principalmente no sentido da visão, sem incorporar as linguagens da proximidade, como a escuta, o sabor, o odor, o tato, e toda a comunicação extra-sensorial. Isto favorece um tipo de relação, por assim dizer, exclusivamente *visual, teórico*.

O olhar hierárquico constitui, deste modo, um olhar *focal, uni-intencional*, porque focaliza somente aquilo que o observador pode ou quer ver. Ele é incapaz de considerar como reais (porque lhes são invisíveis) os vazios, as sombras, que constituem o espaço do *inter*, isto é, das relações e dos contextos.

A vigilância constitui, assim, uma perspectiva *objetivista*. Para se definir o objeto de fiscalização, se separa o objeto de seu contexto. Deste modo, se ignora a multiplicidade de significados constituídos pela relação entre as ações do sujeito observado e seus respectivos contextos.

Temos, aqui, uma resposta à nossa primeira questão: por que se constroem e se reconstróem os dispositivos de sujeição e de exclusão na escola? Isto acontece justamente porque todos os

que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, *normaliza*" (FOUCAULT, 1977, p. 163)

¹¹ "O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória" (FOUCAULT, 1977, p. 171).

sujeitos envolvidos no processo escolar assumem como dispositivo articulador de suas relações um modelo de interação unidirecional, unidimensional, focal e objetivista.

Este entendimento nos dá a possibilidade de construir a resposta para nossa segunda questão: *como desconstruir os dispositivos disciplinares?*

COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES EDUCATIVAS

Superar a *unidirecionalidade* da relação de vigilância hierárquica (ou de “educação bancária”, no dizer de Paulo Freire) implica em instituir a *reciprocidade* da relação dialógica e cooperativa entre as pessoas. Ao mesmo tempo que uma pessoa ensina, ela aprende em reciprocidade com o outro.

Em segundo lugar, a reciprocidade dialógica se constitui somente na medida em que se reconhecem as *múltiplas linguagens* verbais, escritas e corporais. A utilização simultânea e articulada de diferentes linguagens é o que torna possível a diferentes interlocutores participarem ativamente e reciprocamente da sustentação de um contexto comunicativo. A comunicação, por ser multidimensional e complexa, é essencialmente dialógica.

Em terceiro lugar, a relação dialógica implica em considerar os *contextos* sociais, subjetivos, intersubjetivos, históricos, culturais, ambientais, a partir dos quais as ações se constituem e adquirem sentido. “Sem contexto, palavras e ações não tem qualquer significado” (BATESON, 1986). Compreender o contexto exige um salto lógico, no sentido de identificar não somente os objetos, mas simultaneamente suas interações, ou seja, seus contextos.

Enfim, reconhecer a multiplicidade dos contextos implica em percebê-los e orientá-los segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) da *complexidade*, capaz de compreender a relação de unidade do conjunto com a diversidade de elementos que os constituem.

Aqui temos, portanto, a resposta à nossa segunda questão: para desconstruir os dispositivos disciplinares, precisamos ativar dispositivos relacionais de reciprocidade dialogal, potencializando e articulando múltiplas linguagens, que favoreçam a interação entre sujeitos e o entrelaçamento intercontextual. Em suma, precisamos compreender e potencializar a complexidade das relações educacionais.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

A grande contribuição de Paulo Freire, mais do que no campo da pedagogia e da metodologia, foi no campo da epistemologia. Ao se contrapor à educação “bancária”, contesta o modelo epistemológico da modernidade que reduz toda a complexidade das relações humanas ao esquema da *relação sujeito-objeto*. Este esquema induz ao autoritarismo pois, se o educador é visto como o sujeito da ação educativa, necessariamente o estudante é visto como objeto da intervenção educativa.

Reconhecer o estudante como sujeito, em relação com outros sujeitos no processo educativo, implica um salto epistemológico. Ao propor que *as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo*, Paulo Freire formula uma nova epistemologia, que torna possível compreender as práticas sociais e educacionais como relação entre sujeitos que, ativamente, constituem as próprias relações e mediações como objetos de conhecimento e de transformação.

Nesta perspectiva, podemos avançar no entendimento dos sujeitos não como indivíduos, para como “feixes de relações”, no dizer de Merleau-Ponty (1945), como campos de subjetividade que se constituem histórica, cultural, social, ambientalmente. Neste sentido, podemos entender que *as culturas também se transformam na medida em que interagem, mediatizadas pelas próprias pessoas*.

Ao entender que a educação não se reduz à simples transmissão de conceitos, ou à formação de atitudes e habilidades a partir de uma condução centralizada e dirigida por normas genéricas, mas que se faz como diálogo entre sujeitos críticos e criativos mediatizados pelo mundo, que estão construindo e transformando, entendemos que a educação se configura como a construção de *contextos e processos relacionais estratégicos* que permitam a *articulação entre diferentes sujeitos e contextos culturais*.

SISTEMA EDUCATIVO: UNIFORMIDADE OU COMPLEXIDADE?

Na escola atual, típica da modernidade, predomina uma estrutura de *ensino disciplinar, uniformizador, monocultural*. Tal sistema educacional pressupõe uma perspectiva de desenvolvimento educacional homogêneo da programação, que toma como ponto de partida um único ponto de vista, desenvolve um processo didático linear e chega a um modelo homogêneo de resultados. Mas a educação numa perspectiva complexa, intercultural e inclusiva toma em consideração *múltiplos contextos culturais, subjetivos, sociais, ambientais* e organiza diferentes

possibilidades de percursos de formação individuais e grupais, de modo simultâneo e articulado, que chegam a produzir múltiplos e complexos resultados socioeducacionais.

Este nos parece justamente o desafio intercultural que vivemos hoje na escola: articular a diversidade de sujeitos, das famílias, dos contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreçam a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos.

“SABER” E DIÁLOGO EDUCATIVO

A estruturação do sistema educacional a partir de uma concepção homogeneizadora da prática educativa conduz à questão que se refere ao próprios saberes escolares.

Questiona-se a programação que privilegia o ensino de *conteúdos* sem significado para os estudantes. Pois tal concepção de programa prioriza a prescrição de informações predefinidas a priori, sem ligação com as relações efetivas entre as pessoas. A concepção padronizada de “conteúdos”, ou de objetivos do ensino, como se estes tivessem sentido fora dos contextos relacionais entre as pessoas e as sociedades, induz a uma interpretação quantitativista de se acrescentar ou se retirar itens de um elenco predefinido de conceitos, atitudes e habilidades a serem aprendidas.

Ao invés, a compreensão complexa do conhecimento, entendido como elaborado na *relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo*, sugere que a escolha dos temas e a definição dos objetivos a serem desenvolvidos pelo grupo no seu percurso educativo, devem ser deliberados, avaliados e replanejados constantemente pela interação entre todos os educandos e educadores, de tal forma que cada um se assuma como protagonista no processo educacional coletivo.

Assim, a tarefa dos educadores é a de propor e alimentar as mediações entre os sujeitos participantes sustentando os instrumentos democráticos de controle coletivo a fim de garantir que as propostas de cada um sejam entendidas, negociadas e articuladas com o conjunto das outras propostas, assim como de facilitar a compreensão complexa do conhecimento, ou seja, o acesso e a elaboração crítica e criativa das informações necessárias ao desenvolvimento e formação de cada um e de todos.

SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA COMPLEXA

A construção das identidades dos professores e dos estudantes coloca a necessidade de se trabalhar de modo a potencializar as diferenças emergentes entre as pessoas que interagem, e, ao

mesmo tempo, construir a necessária coesão sociocultural de grupos que se articulam em torno de objetivos comuns. O fundamental neste processo é manter uma dinâmica em que a unidade coletiva não anule, nem sufoque a singularidade de cada pessoa.

Para isso, é necessário compreender que o processo de identificação coletiva se constrói como uma cadeia de interações, recíprocas e retroalimentadas, entre os sujeitos. Em primeira instância, o sujeito se autoidentifica, pelo que ele sente, pensa, deseja, decide e faz. Mas uma tal iniciativa subjetiva toma a forma, em segunda instância, de hereroidentificação, pela maneira como o outro interpreta (sente, pensa, decide e age em relação à) manifestação do primeiro. E, em terceira instância, de identificação reflexiva, por reação do sujeito à interpretação do outro. Esta reação, interpretada pelo outro, realimenta a reação do sujeito, em um processo interativo dinâmico de constituição do sujeito e de se processo de identificação.

PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÃO

Cada pessoa, em seu processo de diferenciação na interação com o grupo, pode enfrentar dificuldades de ser aceito ou reconhecido pelos colegas, pode se deparar com processos de preconceito, de rejeição ou de discriminação. Cada pessoa tem seus próprios desejos, realiza suas opções, desenvolve seus saberes.

Mas também sente medo de se expor, de errar, de participar. Por vezes, pode sentir timidez, vergonha ou ansiedade. De outro lado, a diferença de cada um aparece como um desafio à comunicação e interação com seus parceiros e educadores. E estes podem reagir com tolerância, indiferença ou rejeição. A diferença do outro pode ser percebida como incapacidade, doença, anormalidade, ou simplesmente como diferença, conforme as atitudes assumidas em relação ao novo e ao desconhecido.

Elaborar esta tensão e enfrentá-la, exige de cada um dos sujeitos envolvidos, educandos e educadores, de desenvolver de maneira singular e interativa sua capacidade de criatividade e de cooperação. Assim no processo educativo, é necessário questionar o conceito de *aluno padrão*, e assumir a constituição da diferença como parâmetro de organização da escola. É justamente pelo contato e pela interação entre diferentes sujeitos que estes constroem seus processos de identificação singular e coletiva. A identidade se constitui de modo fluido, ambivalente e múltiplice, justamente porque o processo de identificação é relacional.

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

O desenvolvimento desta perspectiva intercultural de educação e de escola implica em ressignificar a própria concepção de professor e de prática docente. Para saber como potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, o professor deve também, ele mesmo, se constituir como produtor de seu próprio saber e desenvolver autonomia, criticidade e criatividade em sua prática educativa.

Este processo de formação de educadores adquire um sentido na medida em que se articula com os saberes que eles desenvolvem a partir de suas histórias de vida, de suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educacionais e seus lugares de formação (família, escola, comunidades).

O desafio fundamental que emerge da perspectiva intercultural e inclusiva de educação para a formação de professores é justamente o de se ressignificar a própria concepção de educador, porque o processo educativo consiste na criação de contextos relacionais que potencializem a constituição de diferenças, assim como de interação crítica e criativa entre sujeitos singulares e não simplesmente na transmissão linear e assimilação subalterna de conceitos e comportamentos padronizados.

A tarefa do *educador* é, portanto, a de incitar os sujeitos a assumirem *iniciativas* que em fricção, ativem *interações* entre eles e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais, lugares ...), de maneira a promover a elaboração e a circulação de informações (versões codificadas de diferenças e transformações), em níveis de organização (tanto na dimensão subjetiva, intersubjetiva, coletiva, quanto em níveis lógicos diferentes) que configuram os significados das ações e das interações entre educandos-educadores.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A educação, numa perspectiva complexa e intercultural – que pretende promover a cooperação entre sujeitos singulares, com potencialidades e histórias diferenciadas – requer a atenção às suas singularidades biopsicológicas e socioculturais, mas, sobretudo implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educacional.

Neste contexto, o educador terá a tarefa de prever e preparar suportes capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre os sujeitos, de maneira que eles se reconheçam e se auto-organizem em uma relação de reciprocidade entre eles e com o ambiente sociocultural.

Com estas indicações, espero ter proposto alguns referentes para se analisar algumas dimensões fundamentais, do ponto de vista epistemológico, dos processos de transformação curricular e pedagógico do ensino fundamental numa perspectiva de emancipação dos sujeitos e de educação integral.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) *Para Além do Fracasso Escolar*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000, pp.11-26.
- BATESON, G. *Mente e Natureza*. A unidade necessária. [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986
- BERNARDO, J. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo, Cortez, 1990. 368p.
- FLEURI, R. M. Interdisciplinaridade: meta ou mito? In: TORRES et al. *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 115-130. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/freire/fleuri.pdf> . Acesso em 10.jul.2014.
- _____. Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., 2003, p. 16-35. (Brasil). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02> . Acesso em 10.jul.2014.
- _____. *Rebeldia e disciplina da escola*. Brasilia: Liberlivro, 2008.
- _____. *Conversidade: Interculturalidade e complexidade em contextos educacionais*. Saarbrücken : Novas Edições Acadêmicas, 2013, v.1. p.131
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 10.ed. Trad. Mª Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *Microfísica do poder*. 6.ed. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F. (org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 114-143.
- LÉFÉBVRE, H. *Lógica formal / lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.
- MACHADO, R. *Ciência e Saber: trajetória da Arqueologia de Foucault*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988 [1981].
- PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar*. 4.ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1996.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização no DF*. Brasília, 2006.
- SOUZA, M. G. *Educação e diversidade cultural: uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte, MG*. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (Mestrado), Departamento de Educação, PUC-RIO.
- SOUZA, E. C.; COELHO, L.M.C.C. História, trajetória e produção: Reflexões sobre o GT de Educação Fundamental da ANPED (1995-2004). Trabalho Encomendado. 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

VALLA, V. V. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 187-200.

VILLAS BOAS, B. M. F. Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*. v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 39-56.

RESUMO

Um dos temas que vem sendo debatido nas pesquisas em Educação é o do fracasso escolar e o das reformas curriculares do ensino fundamental, notadamente a implantação dos ciclos. As pesquisas indicam que, embora as propostas curriculares tenham sido objeto de estudo, muito pouco se tem discutido sobre os seus fundamentos. De modo particular, defrontamo-nos com o paradoxo de que as reformas reproduzem os mesmos problemas estruturais que se propõem a superar. Esta constatação nos incitou a buscar alguns referenciais epistemológicos para entender esta contradição emergente na organização escolar. Tomamos como referencia inicial a teoria de Michel Foucault sobre o saber-poder disciplinar, que nos ajuda a entender como, na escola da modernidade, fabrica-se a individualidade produtiva, mas dócil. Neste contexto institucional, múltiplos processos de resistência engendram movimentos de reformas. Somente os movimentos que se organizam de modo coletivo e ativo podem resultar em transformação estrutural. Entretanto, ao produzir sistemicamente a individualidade e a docilidade, as relações disciplinares reconstituem a sujeição nos processos socioculturais. Para superar os processos de sujeição é preciso reconhecer e desconstruir os dispositivos disciplinares, pautados segundo um modelo de vigilância que é unidirecional, unidimensional, unifocal e objetivista. Fomos buscar em Paulo Freire elementos para compreender as dimensões fundamentais (teórico-metodológicas e, sobretudo, epistemológica)s que nos ajudem a compreender como promover a dialogicidade nas relações pedagógicas, a assumir a complexidade da prática educacional, de modo especial a formar educadores capazes de promover a mediação educacional como relação entre sujeitos criativos e críticos. Com isso, esperamos indicar perspectivas consistentes reformas curriculares do ensino fundamental que viabilizem a superação estrutural do fracasso escolar.

Palavras-chave: Reforma Curricular. Subalternidade. Educação. Poder Disciplinar.

CURRICULUM REFORM: HOW TO DECONSTRUCT THE SUBORDINATION

One issue which has been debated in polls in Education is the school failure and of the elementary school curriculum reforms, notably the implementation of educational cycles. Research indicates that although the curriculum proposals have been studied, very little has been discussed about its foundations. In particular, we are faced with the paradox that the reforms reproduce the same structural problems it intends to overcome. This finding prompted us to seek some epistemological frameworks to understand this emerging contradiction in the school organization. We take as initial reference to Michel Foucault's theory of disciplinary power-knowledge that helps us understand how the school of modernity produces an efficient, but docile, individuality. In this institutional context, multiple processes engender resistance movements for reform. Only movements that organize collective and active mode can result in structural transformation. However, to produce systemically individuality and docility, disciplinary relations reconstitute the subjection pattern in sociocultural processes. To overcome the processes of subjection is necessary to recognize and deconstruct the disciplinary mechanisms, guided according to a surveillance model that is unidirectional, one-dimensional, unifocal and objectivist. We looked at Paulo Freire's pedagogy to understand the fundamental dimensions (theoretical-methodological and especially epistemological) that help us to understand how to promote dialogical pedagogic relations, to take the complexity of the educational practice of special educators able to form to promote mediation as an educational relationship between critical and creative agents. With this, we hope to indicate consistent perspectives for elementary school curriculum reforms that enable the structural overcoming school failure.

Keywords: Curriculum Reform. Subordination. Education. Disciplinary Power.

Submetido em: setembro de 2014

Aprovado em: janeiro de 2015