

COMPLEXIDADE, MULTIRREFERENCIALIDADE, SUBJETIVIDADE:  
três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar

Teresinha Fróes Bumham\*

A interminável busca do homem pela compreensão do mundo, tanto do seu próprio mundo interior, quanto daquele exterior, do qual é parte integrante e integrada, tem levado ao incansável processo de construção do conhecimento, pelos mais diversos modos. A filosofia, a epistemologia, a antropologia, a sociologia, a psicologia, a psicanálise, a pedagogia... têm mostrado a profunda complexidade desse processo, na medida em que a construção do conhecimento sobre o mundo exterior não se separa da construção do próprio complexo *sujeito-objeto-processo-instrumento-produto* do conhecimento, que é o próprio homem.

A sociedade contemporânea depara-se numa profunda crise — no bojo da qual e permeando todas as suas dimensões, encontra-se aquela do conhecimento. Principalmente de um determinado *tipo* de conhecimento: o científico-tecnológico, aí implicada a grande questão das concepções de homem e de sociedade.

O grande debate sobre o fim da modernidade tem trazido uma fecunda contribuição à crítica da *sociedade tecnológica*, principalmente no que diz respeito ao deslocamento da crítica da supremacia do conhecimento científico (como, por exemplo, está colocado na teoria crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt) para uma crítica ao primado da tecnologia, especificamente da tecnologia da informação (como precisa Vattimo, 1987, p. 15, nota 12). Além disso, pensadores contemporâneos nos trazem elementos outros, fundamentais, para uma prospecção bastante crítica, tanto da história, principalmente da historicidade entendida como um modo de consciência da inserção do homem na história, considerado como processo objetivo (Vattimo, 1987, p.11), quanto da arte, especialmente na perspectiva da "*explosão*" da *estética fora dos limites institucionais fixados pela tradição* (Vattimo, 1987. p. 46).

\* Professora-adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Essa complexidade que os pensadores contemporâneos nos apresentam, enfatizando a destruição de formas tradicionais de relação dos homens entre si e destes com o mundo exterior a si, tem trazido profundas polêmicas, com posições que se opõem dentro de limites que vão desde a consideração da modernidade como um *projeto inacabado*, como é o caso de Habermas, passando pelo anúncio da pós-modernidade, como insiste Maffesoli (apesar da crítica a esta perspectiva como um descompromissado modo de denunciar a decadência de um *modelo de sociedade*), até aquele que, embora não aceite a pós-modernidade como um marco definitivo de periodização da história, considera que vivemos (desde a década de 50) um processo de *retração no conformismo*, a despeito da ocorrência de importantes movimentos na direção de significativas transformações sociais que, contudo, não conseguiram propor uma nova visão de sociedade, como afirma Castoriadis. As implicações de todas essas discussões para a educação têm sido objeto de trabalho em alguns centros universitários de diferentes países, dentre os quais se destaca a Universidade de Paris VIII, onde pesquisadores como Ardoino e Barbier, entre outros, vêm desenvolvendo estudos que, quer mais indiretamente, quer diretamente, trazem significativas contribuições para uma profunda reflexão e para uma possível e radical transformação na educação, principalmente no que diz respeito à instituição escolar e ao seu papel na sociedade contemporânea.

Considerando que a escola é uma instituição social, criada na e pela modernidade para a formação dos cidadãos de uma sociedade e que para tal formação é fundamental a construção de sujeitos coletivos, indivíduos sociais, num/para um momento do seu permanente, tenso e duplo processo de instituição/continuidade, é importante procurar aprofundar o entendimento do papel do currículo para essa construção.

"Formar o cidadão!". Expressão tão desgastada no discurso político-educacional, mas que teve um significado histórico na concepção liberal-burguesa de educação, precisa ser radicalmente questionada na atualidade em que vivemos. O que significa ser cidadão nesta sociedade plural, que vai desde a dimensão de uma sociedade tecnológica *de ponta*, até aquela outra, de uma *república dos guabirus*? Onde as fronteiras geopolíticas perderam o seu significado e os países considerados — em função de indicadores econômicos — como de *primeiro mundo*, abarcam, hoje, no interior de suas respectivas sociedades, todo o espectro dos vários *terceiro* e *quarto* mundos em que (aqueles mesmos indicadores econômicos) dividiram o planeta? Onde

a história dos vencedores perde a hegemonia e os vencidos desenvolvem outras formas de fazer história? Onde a genialidade, a singularidade, a imortalidade da arte dá lugar a uma multiplicidade de formas de expressão produzidas por *sujeitos comuns*, formas essas que destroem as barreiras das galerias, dos teatros, das *salas*, para se espalharem pelas ruas, pelas residências, pelas quadras de escolas de samba, através dos meios de comunicação de massa, sob formas reprodutíveis, não raramente apresentadas tosca e fugazmente? Onde outras formas de manifestação do conhecimento humano vêm sofrendo modos revolucionários de transformação, como é o caso da ciência e da tecnologia? Onde a religião e o mito estão sendo tomados de modo tão significativo como *outras formas*, mas não *formas inferiores* de saber (como queria a postura cientificista)?

Todo esse questionamento nos remete ao currículo e ao seu significado na sociedade contemporânea. Remete-nos, mesmo, a aprofundar, para melhor compreender, não só a polissemia do termo, como se pode constatar na literatura pertinente, inclusive nos artigos de Pedra e Ribeiro, a seguir, mas ao seu significado como processo social, que se realiza no espaço concreto escola, com o papel de dar àqueles sujeitos que aí interagem, acesso à diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de construção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade. Na construção desse sujeito, o currículo significa um dos principais processos, na medida em que aí interagem um coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, além de outros que não estão tão diretamente ligados à relação formal de ensinar-aprender. Nesta interação, mediada por uma pluralidade de linguagens: verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... e de referenciais de leitura de mundo — o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... — os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstróem a si mesmos, o conhecimento já produzido e que produzem as suas relações entre si e com a sua realidade, assim como, pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social), transformam essa realidade, num processo multiplamente cíclico, que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade, como a da construção do novo.

Considerar currículo, desta perspectiva, pressupõe a assunção/reconstrução de uma rede de referenciais, a partir da qual seja possível analisá-lo, compreendê-lo, segundo um compromisso com a sua transformação e com base na certeza de que, como processo social, o currículo apresenta possibilidade concreta de contribuir para a construção desse sujeito autônomo e de uma sociedade democrática.

A rede de referenciais a que nos referimos tem sido, mais recentemente, ampliada e aprofundada, a partir de trabalhos dos três pensadores franceses que citamos anteriormente. Consideramos significativo trazer algumas de suas produções teóricas e um pouco de nossa compreensão sobre elas, para discussão, nesta oportunidade em que outros importantes referenciais estão sendo aqui apresentados (Cf. Fernandes, Leite, Lopes, Moreira, Pedra, Ribeiro, Santos, nos artigos deste número).

Embora muito limitadamente, queremos trazer para a discussão proposta as concepções de *complexidade*, *multirreferencialidade* e *subjetividade*, que nos têm aberto novos caminhos para incursionar pelos fascinantes meandros do currículo escolar. Obviamente, tais concepções são componentes de referenciais teóricos muito ricos, que o espaço deste artigo não permite tratar devidamente; contudo, resolvemos correr o risco de separá-las do todo do referencial e tratá-las fragmentariamente, não só para instigar a discussão que acreditamos merecer o trabalho desses pensadores, como também para tomar mais coletiva a sua compreensão, a partir da ótica de uma professora interessada em se aventurar na fascinante complexidade do currículo.

### **Entrando no Emaranhado da Complexidade**

É muito comum ouvir, de professores e outros educadores, que *currículo é uma "coisa" muito complicada*, que *trabalhar com currículo envolve um grande desafio*, que é *difícil ensinar a muitos alunos, porque eles são muito diferentes*. Enfim, é comum representar o currículo como uma área de trabalho que traz uma *multiplicidade de dimensões* e que por isso mesmo, requer uma compreensão muito ampla, *um grande lastro de conhecimento* para se poder dar conta dessas diferentes dimensões. Os textos de Becker, de Gazzinelli e de Sá, publicados neste número, trazem evidência de que o trabalho entre professores e alunos, no concreto de espaços curriculares diferentes, mostram essa multiplicidade de maneira bem explícita e nos dão exemplos de

tendências do trabalho com currículo, não de uma perspectiva teórica de pesquisadores, mas com base em prospecções efetivamente realizadas no interior daqueles espaços.

Mas, será que ao dizermos que currículo é uma área complicada, difícil, é isto mesmo que estamos querendo dizer? Será que estamos sabendo comunicar o que estamos percebendo, sentindo, no cotidiano do nosso trabalho, nas reflexões teóricas que procuramos desenvolver? Buscando compreender melhor essa complexidade que é o currículo e os modos de nela penetrar, encontramos um significativo referencial teórico nos trabalhos dos professores de Paris VIII, anteriormente indicados e em especial num texto de Ardoino (1992), possivelmente preparado para uma de suas aulas. E a nossa interrogação sobre qual seria a melhor maneira de abordar tal complexidade veio a ter *uma* (dentre possivelmente muitas outras que ainda desconhecemos) orientação. É claro que o referencial apresentado por este autor é bastante polêmico, como poderemos constatar, e uma das razões para isso é que ele assume uma postura — que já não é nova, mas ainda sofre resistências — de rompimento com as formas racionalistas e fragmentárias de tratar com o conhecimento. E esta é a principal razão do nosso interesse em estudá-lo e trazê-lo à discussão.

A concepção que Ardoino (1992) coloca diante de nós é extremamente fecunda, começando por dizer que *complexidade é o que contém, engloba (...), o que reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável*. Tratar com a complexidade, de acordo com este autor, implica lançar mão de um *estatuto de análise* bem diferenciado daquele da análise cartesiana, em que esta significa instrumento de decomposição, desmonte, desconstrução de um todo em suas partes elementares, com vistas a uma síntese, uma explicação ulterior. É necessário que nos detenhamos um pouco nessa afirmativa, se realmente quisermos entender melhor o currículo enquanto complexidade, uma vez que: não é possível observar e descrever o complexo como um *objeto simplificável* em suas *supostas particularidades, componentes, linhas de força, articulações naturais, para tomá-lo inteligível, através de um trabalho mental de simplificação e depuração*.

Não é possível, também, através dessa *nova análise* buscar, no complexo com que estamos lidando, uma transparência que presumimos existir (no objeto simplificável) e que, portanto, podemos (ou devemos?) reencontrar nesse objeto, a partir de um *estado*

*provisório*, que possibilita a sua explicação, retroativamente.

Ao invés desse tão conhecido e hegemônico estatuto de análise, Ardoino (1992) nos apresenta um outro, bem diverso daquele estatuto cartesiano. *Análise*, aqui, significa muito mais, na medida em que se considera o complexo como processo e não como um *objeto* estático e individual. *Analisar* passa a ser acompanhar o processo, compreendê-lo, apreendê-lo mais globalmente através da familiarização, nele reconhecendo a *relativamente irremediável* opacidade que o caracteriza. Passa a ser, também (diferentemente da *explicação racional* que o outro estatuto de análise exige), produzir a *explicitação*, a *elucidação* desse processo, sem procurar interromper o seu movimento, mas realizar esta produção ao mesmo tempo em que tal processo se renova, se recria, na dinâmica intersubjetiva da penetração na sua intimidade, na multiplicidade de significados, na possibilidade de negação de si mesmo, que caracteriza o sujeito das relações sociais. É uma análise que pretende ser hermenêutica, que pressupõe a interpretação, a produção do conhecimento, já que se supõe que o *processo-objeto*<sup>1</sup> não contém em si mesmo todas as condições de sua inteligibilidade. Além disso, a análise da complexidade precisa ser situada na relação que une o *processo-objeto* sobre o qual nos interrogamos ao *sujeito* desejante de produzir conhecimento.

Procurando compreender tal possibilidade de análise em relação ao currículo, ainda é Ardoino (1989,1992) quem nos põe frente à *forma* de penetrarmos nessa complexidade: (re)construindo o *processo-objeto* inicial através de *substitutos mentais*, as *representações*, que, na sua visão, constituem literalmente esta complexidade, uma vez que tomam como referência *modelos de inteligibilidade* que *se esforçarão* para dela *dar conta*. Num primeiro momento, diz o autor, parece que se *dá* um *empreendimento de teorização da prática*, como se o *processo de conhecimento* *devesse transformar o real, ou sobretudo as representações deste, que se construíram mentalmente até elaborar uma nova representação desses representações*. A partir dessa nova representação é possível invocar, num segundo momento, formas de

<sup>1</sup> Embora Ardoino não tenha empregado esta expressão e se referia ora ao objeto, ora ao processo, como sinônimos, resolvemos adotá-la para tornar mais clara a acepção de objeto do conhecimento como o próprio processo de sua construção.

análise que procurarão dar conta desse *processo-objeto*; através do exercício da *reflexividade* (da qual trataremos adiante).

O que é sobretudo importante nessa *outra análise* é a aceitação da *heterogeneidade* que constitui o complexo e, portanto, a compreensão de que o exercício de reflexividade requerido por ela vai exigir um amplo espectro de referenciais. Por esta razão, é que Ardoino reafirma não se poder compreender esse complexo, como realidade/representação, a partir de um único referencial de análise ou paradigma específico. A observação, a investigação, a escuta, o entendimento, a descrição dessa complexidade, como bem dizem Ardoino (1989) e Barbier (1992a), dá-se por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e *escritos* em linguagens distintas. Tal estatuto de heterogeneidade traz a intelecção da complexidade sempre de um modo um tanto paradoxal: apóia-se na perspectiva da *implicação*<sup>2</sup>, que assume estarem co-presentes na realidade (em situações, fenômenos, processos...), sem perder as suas especificidades e as suas competências, o *sujeito* — objeto-processo e o *objeto-processo* — sujeito do conhecimento<sup>3</sup>.

Esta concepção de *complexidade*, que inclui, nela própria, a forma de sua intelecção, tem um fecundo significado para os estudos de currículo. Chamando a atenção para a heterogeneidade e a polissemia do que se encara como complexo, podemos colocar no âmbito de nosso foco de análise relevantes elementos para o entendimento do processo curricular com a heterogeneidade, a polissemia, as contradições, etc. que o constituem. Basta lembrar que o currículo da escola brasileira estrutura-se formalmente, de modo geral, segundo parâmetros herdados do positivismo, de forma multidisciplinar, fragmentária, exigindo a compartimentalização do conhecimento, não apenas na

<sup>2</sup> Por implicação Barbier(1985) já definia o *engajamento pessoal e coletivo do pesquisador por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade do conhecimento* (p.120).

<sup>3</sup> Aqui indicamos o duplo de sujeito-objeto, objeto-sujeito do conhecimento, em que objeto toma a acepção indicada na nota 1.

organização burocrática dessa multidisciplinaridade, mas também no próprio processo de trabalho no interior da escola e de cada disciplina. A heterogeneidade que se verifica nas estruturas conceituais e nos processos cognitivos (sempre tratados isolados uns dos outros) dessas disciplinas; a separação que se tem observado entre o *conteúdo* dessas disciplinas e a vida concreta dos sujeitos que interagem no interior do processo curricular, a multiplicidade de linguagens que é requerida até mesmo numa *disciplina/área* específica (como é o caso de Estudos Sociais e Ciências, na escola fundamental), já é suficiente para encarmos o currículo como uma complexidade em si mesmo. Mas esta complexidade vai muito, muito mais longe do que os *limites* acima delineados, se considerarmos ainda (além de inúmeros outros dos seus componentes), a própria complexidade que é cada sujeito-aluno e cada sujeito-professor, que cotidianamente mantêm/constroem relações entre si, mediadas (ou, pelo menos, supostamente mediadas) por um processo de socialização/construção de conhecimento; que esses mesmos sujeitos convivem submetidos a formas de controle, possibilitadas não somente pelos mecanismos implícitos do currículo oculto, mas também por modos explicitamente autoritários de exercício de poder (quer nas relações administrativas instituídas pela burocracia escolar, quer na interação professor-aluno durante as atividades chamadas pedagógicas).

Procurar compreender melhor o currículo para transformá-lo na direção do compromisso que explicitamos anteriormente, traz implicações muito sérias para o trabalho e as demais relações de todos aqueles que aí militam. Considerar a análise do currículo como um processo de familiarização, de penetração na sua complexidade, requer abertura dos sujeitos que ali interagem, entendendo tal abertura segundo a polissemia que esta complexidade exige: abertura *de si-para-si-mesmo*, quer como aluno, como professor ou como sujeito participante da coletividade da escola; *de-si-para-com-o-outro*, qualquer que seja o lugar que este outro ocupe nas relações escolares; *de-si-e-com-o-outro-para-o-mundo* múltiplo em que convivemos. Mas essa abertura não é bastante para tal penetração; ela não tem significado se não se constituir na condição de possibilitar a construção de sujeitos autônomos, que enquanto indivíduos sociais, compreendam o seu potencial coletivo de contribuir para a transformação dessa nossa sociedade autoritária e injusta, numa sociedade democrática — ou, como diz Castoriadis (1982,1987,1992), instituir uma nova sociedade autônoma, instituinte de sujeitos sociais também instituintes e autônomos.

Reconhecer a *relativamente irremediável opacidade* que caracteriza a complexidade do currículo pode ser um dos mais complexos desafios dessa *nova* análise, quando nos deparamos com o nosso concreto campo de trabalho, principalmente porque fomos educados na tradição da busca da verdade, da coerência total do sujeito, da hierarquia. Penetrar nesta opacidade sem a ilusão de que somos suficientemente onipotentes para removê-la e restituir a transparência que pretendíamos existir diante de nós, não é o que estamos acostumados a fazer. Num recente trabalho, chamávamos a atenção para um dos mais sérios problemas da educação brasileira: o vazio de significado político-epistemológico da nossa escola pública. Este problema, sem dúvida, envolve uma das áreas de opacidade do currículo escolar e, temos que admitir, só muito recentemente começa a ser estudado a partir da perspectiva dos sujeitos que *nele, com ele e sobre ele* atuam, procurando entender por que a escola pública e o currículo, historicamente instituídos para permitir o acesso ao conhecimento sistematizado (e atualmente instada a assumir o *status* de instituição que também deve produzir conhecimento), no Brasil, "vem se restringindo a exercer um papel quase meramente cartorial de emitir diplomas e certificados de conclusão de níveis de escolarização ou de habilitações profissionais, sem um mínimo de rigor e de qualidade nos serviços que oferece..."? (Bumham, 1992, p.95). A preocupação com este problema não é nova, mas se vinha tratando *sobre* ele de um modo que procurava *explicá-lo* a partir de referenciais externos, buscando, à *luz* de *grand* teoria(s), encontrar a transparência de suas causas, o que não vinha dando conta da *elucidação do* (e não sobre o) referido problema.

*Analisar* a complexidade, como já indicamos anteriormente, requer o *olhar* por diferentes óticas, a *leitura* através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referência. E um dos suportes teóricos que nos permite penetrar na possibilidade de trabalhar com esta multiplicidade de referenciais vem também sendo objeto das (pre)ocupações dos professores de Paris VIII, como veremos a seguir.

### Procurando Entender a Multirreferencialidade

A perspectiva que permite a possibilidade de trabalhar com uma multiplicidade de

referenciais, o grupo de Paris VIII, segundo Barbier (1992a), animado por J.Ardoino e G.Berger, advoga denominar *multirreferencialidade*. Ardoino (1989, 1992) arguiu que esta é uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos *como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota* e, acrescentamos, de ter uma postura aberta, conforme explicitamos acima. Esta perspectiva, acrescenta este último autor, *encaminha a si mesma (como implicação), uma visão de mundo propriamente cultural* e requer uma *compreensão hermenêutica da situação* em que os sujeitos aí implicados *interagem, intersubjetivamente*.

Esta concepção de *multirreferencialidade*, de acordo com Barbier (1992a, 1992b), liga-se inseparavelmente àquela de *referência*, compreendida como um núcleo de representações "de que é portador cada ator social, tanto do ponto de vista organizacional, ... institucional, ideológico, quanto libidinal, etc.(1992a, p.36). Neste *etc.* o autor inclui outros pontos de vista que são sempre deixados de lado pelos seus próprios colegas, tais como as referências ao "sagrado", ao 'transpessoal', à auto-superação... às características míticas, simbólicas e artísticas... irredutíveis a toda interpretação científica e inseparável do núcleo de referências e de valores últimos do sujeito"(1992a, p.36). O sujeito, porém, não se limita apenas às suas óticas e sistemas de referências particulares, uma vez que ele vive concomitante e duplamente num mundo interior (privado) e num mundo exterior a si mesmo (no caso do indivíduo social, mundo público), este último passando a *fazer parte do sujeito* através do permanente processo de socialização que permite a *inserção deste mesmo sujeito, como parte dele* (conforme veremos adiante). Em razão desta *duplicidade de mundos* em que vive o sujeito, Barbier informa que distingue a multirreferencialidade em *interna e externa*.

A *multirreferencialidade interna* é considerada a *opacidade de referências que um sujeito humano dotado de desejos desenvolve durante seus múltiplos itinerários existenciais, traçando assim sua 'itinerância'*, que não pode ser abordada senão de uma maneira compreensiva e fenomenológica, já que é *portadora de sentidos (...significações, direções, sensações)* (p.37).

A *multirreferencialidade externa* remete à *rede simbólica de referências*

*teóricas, de sistemas de conceptualizações científicas e de visões filosóficas do mundo, que necessariamente encharca de sentido o sujeito (p.37).*

De modo geral, existe uma tendência a se confundir a perspectiva de *multirreferencialidade*, com aquela da multidimensionalidade, contudo, citando Berger, Barbier procura mostrar a diferença entre as duas, nos seguintes termos: a *multidimensionalidade remete* à idéia de que é possível construir de uma maneira aditiva, ou pelo menos complementar, um conjunto de categorias explicativas correspondentes às variáveis do objeto e que permitem pelo menos de maneira exponencial apreendê-la no interior da sua totalidade.

*A multirreferencialidade parte da idéia de que o objeto é efetivamente suscetível de tratamentos múltiplos, em função não só de suas características, mas também dos modos de interrogação dos atores [sobre esse objeto] e que esta multiplicidade é radical. Cada abordagem, cada referente é como se fosse o limite do outro...É isso, pois, que faz a especificidade da multirreferencialidade, e não a complementaridade, a atividade, a pretensão de uma transparência pressuposta, e de um domínio possível [deste objeto], mas a afirmação de um vazio necessário, da impossibilidade de [se alcançar] um ponto de vista superior a todos [os demais] pontos de vista e a afirmação da limitação recíproca dos diversos campos disciplinares. Há [pois] diversos campos de referência possíveis, nenhum esgota o objeto, nenhum pode, sobretudo, ser reduzido a outro, ou nenhum pode ser explicativo do outro campo. (Berger, apud Barbier, 1992a, p.38).*

Como podemos verificar, também a concepção de *multirreferencialidade* é muito recente no campo da pesquisa educacional e começa a levantar polêmica, especialmente porque rompe com a ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um e único *paradigma epistemológico/metodológico*. E esta situação de polêmica pode nos levar a interrogar sobre as razões de considerarmos imprescindível o aprofundamento dos estudos sobre esta perspectiva quando temos como foco de interesse o estudo do currículo escolar. Embora a resposta a tal interrogação nos pareça óbvia, quando assumimos a concepção e o compromisso de trabalho com currículo explicitados, vale lembrar que estudos no campo concreto da escola mostram que os paradigmas

predominantes na orientação do trabalho cotidiano do currículo, embora na maioria dos casos não sejam explicitamente assumidos pelos educadores, são de cunho reducionista (como ilustra o texto de Becker, em uma próxima seção deste número) e que só muito recentemente na história da pesquisa educacional têm sido assumidas — e ainda deixando muito a desejar (cf. por exemplo, André, 1993) — pesquisas *no* e *do* cotidiano escolar, que tentam penetrar *a* e *na* escola, *a partir de* e *com* os próprios sujeitos que ali interagem, procurando investigar, do ponto de vista destes, os múltiplos referenciais que orientam as suas ações, quer enquanto sujeitos individuais ou sujeitos sociais.

Somando-se a estas limitações aquela relacionada com a fidelidade a um único paradigma de investigação, bem como a outra, de estudar fragmentariamente aspectos do currículo — a interação professor-aluno, o desempenho de alunos, o conteúdo dos programas ... —, podemos inferir que longe estamos de poder apreender a complexidade do currículo escolar como processo-objeto de estudo se continuarmos a reproduzir tais práticas.

Dois estudos realizados por professoras (Luz, 1990; Silva, 1988) demonstram, respectivamente, que o livro didático e as práticas educativas em escola pública discriminam a etnia e assumem, como bem diz o título de um deles a *pedagogia do embranquecimento*, numa patente demonstração do preconceito étnico e do desrespeito a um coletivo de sujeitos que, pelo menos no texto constitucional, tem os mesmos direitos de cidadania... Estes exemplos nos revelam que, a despeito da história dos movimentos sociais, no mundo inteiro, revelar a luta contra a discriminação étnica, amplamente divulgada pelos meios de comunicação e, portanto, de conhecimento público, muitos sujeitos que trabalham com o currículo ainda permanecem prisioneiros de preconceitos dos quais, certamente, não têm consciência. E uma das grandes contribuições que a perspectiva da multirreferencialidade pode trazer à escola é a abertura para se trabalhar com as linguagens, os valores, as crenças, enfim, uma multiplicidade de expressões das diversas culturas que se encontram na escola.

Os exemplos acima dão pistas para a importância da necessidade de, no campo do currículo, não se deixar de considerar que os sujeitos que aí interagem como indivíduos sociais, apesar de fazerem parte de um coletivo, mantêm o seu próprio mundo interior,

particular. E é por isso que faremos uma incursão, ainda que muito superficial, sobre o terreno da formação da subjetividade humana, procurando estabelecer algumas pontes com possibilidades que o currículo pode abrir para ajudar na construção da subjetividade humana.

### Explorando o Terreno da Subjetividade

Compreender o currículo como complexidade e que, como tal, não é possível tratar *dele* e *com ele*, de modo simplista, a partir de paradigmas específicos e limitados se quisermos avançar no sentido de elucidar a emaranhada e heterogênea rede de relações que o constituem é um desafio para todos os que trabalham na área. Elucidar esta rede de relações, em termos mais amplos e mais profundos, pressupõe considerá-la da perspectiva da multirreferencialidade e, desta forma, abordá-las a partir de e com múltiplos sistemas de referência tanto internos aos sujeitos que aí atuam, quanto externos a eles. Fica claro, portanto, que o que se argüi aqui é a consideração do currículo como um processo não só historicamente construído (instituído) para a socialização mas que também participa da construção (instituinte) dos sujeitos sociais e que, ainda, contribui para o duplo processo de *continuidade/instituição* de uma sociedade, isto é, para a *manutenção/(re)construção/criação* das relações dos sujeitos sociais, no complexo das relações de um mundo histórico-socialmente construído (instituído) e em permanente processo de (re)construção/criação (*instituinte* de relações instituintes).

E o que significa penetrar o currículo a partir da ótica da sua contribuição para a construção da *subjetividade humana*? E o que significa, na perspectiva que aqui assumimos, esta subjetividade? Para tentar responder a estas questões buscamos suporte teórico em Castoriadis (1982, 1987, 1992), que oferece um dos mais consistentes referenciais de estudo sobre a subjetividade humana, no bojo de suas reflexões *filosóficas/sociopsicoanalíticas* (ou psicossocioanalíticas, como outros preferem chamar).

Fazendo uma crítica aos modismos nos parágrafos iniciais do texto *O Estado do Sujeito Hoje*, Castoriadis (1992, p.201-238) refere-se à recém-passada moda em que se festejava a morte do homem e o des-ser do sujeito, comentando ironicamente:

*Verdadeira assombração, o sujeito estaria novamente entre nós. Nunca tendo acreditado nesta morte, o autor diz que os discursos sobre ela nunca passaram de um verniz pseudoteórico de uma evasão diante da responsabilidade — do psicanalista, do pensador, do cidadão e enfatiza: o sujeito não voltou porque nunca partiu. Sempre esteve presente — certamente não como substância, mas como questão e projeto. Para a psicanálise, a questão do sujeito é a da psique — da psique como tal e da psique socializada... Compreendida assim, a questão do sujeito é a do ser humano em suas inúmeras singularidades e universalidades (p.201).*

Afirmar que o sujeito nunca partiu pode nos dar a impressão de que o autor assume que a questão da subjetividade sempre esteve entre nós, isto, porém, não se justifica, pois é ele mesmo quem esclarece que a *subjetividade* é uma *criação histórica relativamente recente (a ruptura que a cria se dá na Grécia antiga), ela é uma virtualidade de todo o ser humano, não uma fatalidade, com certeza (p.236)*. Esta afirmação revela um dos indícios do longo caminho que este autor percorre no estudo da subjetividade humana, através da filosofia, o mesmo ocorrendo no campo da *sociopsicanálise*, no qual queremos nos deter um pouco, no sentido de melhor nos posicionarmos em relação à importância desses estudos para o trabalho na área do currículo escolar.

Castoriadis, no campo referido, passa por e ultrapassa referenciais já construídos — enfatizando a teoria freudiana e referindo-se *en passant* a outras contribuições mais recentes — na medida em que os critica no que diz respeito às restrições que a *grand* sociologia impõe ao estudo do sujeito, principalmente quando tomado na perspectiva do indivíduo, assim como a psicanálise tem resistido ao estudo do *indivíduo social* e do processo de *socialização* na construção do sujeito humano. Dessa forma, o processo de *instituição do indivíduo social* é abordado nos seus trabalhos, procurando preencher a lacuna que existia entre as fronteiras acima indicadas. Para tanto começa a nos apresentar tal processo de instituição a partir do primeiro estado do sujeito, o recém-nascido, o *núcleo monádico do sujeito originário* — ou, mais simplesmente, *mônada psíquica* —, o que corresponde ao estado em que o sujeito e o mundo ainda não estão separados (daí o termo *mônada*), mas *envolvem-se inteiramente*; quando o próprio sujeito é indiviso: não há afeto, representação ou intenção separados, mas *um só afeto que é imediatamente representação (de si) e intenção de permanência atemporal deste 'estado'* (1982, p.337). Em outras palavras, o autor diz que esta *mônada* é

*indeterminad[a] e incontrolável, psique em si mesma radicalmente inadaptada à vida ...*, esclarecendo ainda que *a mônada psíquica não sobreviveria por um só instante se não fosse submetida à socialização...*(1987, p.385). Procurando esclarecer o mistério desta sobrevivência, Castoriadis afirma que esta *mônada* não permanece como tal uma vez que, ao entrar no mundo, *se insere num processo de socialização que começa no primeiro dia de vida—se não antes— e só termina com a morte*. E através desse processo que se forma o indivíduo social, a partir de rupturas (desta mônada) que se originam na relação com a mãe, *primeira representante da sociedade, junto ao recém-nascido: e como essa sociedade... participa enormemente da história humana, a mãe é... o porta-voz de milhares de gerações passadas* (1992, p.220).

Esta primeira incursão nos domínios do *sujeito* já nos mostra que é ele, como dissemos anteriormente, uma *complexidade em si mesmo*. Para que esta mônada *a-real, a-social*, passe a fazer parte das *relações sociais* que já encontra instituídas no mundo, interagindo como *ser biológico-psíquico-social*, com outros seres humanos, *com e nos estratos natural e cultural*, ela terá que se desenvolver, gradual e permanentemente, como *indivíduo social*, uma das *regiões da subjetividade humana*. O caminho de construção que vai do indiviso *ser/mundo — afeto/representação/intenção* ao ser diferenciado do mundo, dividido, fragmentado, indivíduo social, *psique socializada*, não provoca a *anulação* da *onipotente mônada*. O sujeito permanece numa duplicidade que cria/mantém no sujeito uma interminável tensão, tanto de oposição interna (em si) como de opção entre si e o mundo instituído; um sujeito que apesar de permanecer construindo *uma identidade*, mantém-se duvidando de si mesmo; que age deliberadamente, mas também segue a *lógica* de um desejo inconsciente; que faz concessão a valores, padrões que lhe são estranhos, apesar de não aceitá-los; enfim, que se integra ao já instituído, sem nunca deixar de querer ser instituinte.

Nesse *processo de socialização*, participam todas as instituições sociais com as quais o sujeito estabelece algum tipo de ligação e todos sabemos que na sociedade contemporânea a escola é, dentre essas instituições, a que tem como papel explícito (no discurso jurídico e acadêmico, pelo menos), uma das *dimensões* dessa socialização, aquela que se processa pelo acesso ao conhecimento histórico-socialmente produzido pela humanidade e pela mediação desse mesmo conhecimento e de outras instituições sociais (a linguagem, a burocracia, o ethos...), no emaranhado de relações sociais entre os sujeitos que ali atuam. E, no interior da escola, o processo

*responsável* pela inserção desse sujeito, nessa *dimensão* da socialização, é o currículo, que em muito contribui para as *rupturas* que levarão a psique do estado de *mônada a indivíduo social*.

O desenvolvimento do indivíduo social se dá, portanto, á *custa de perturbações sucessivas e de remanejamentos em profundidade da organização psíquica* (1982, p.340); a história do indivíduo social é, segundo esta posição teórica, a história da socialização da psique, já que o indivíduo social é *uma entidade falante, que tem uma identidade e um estado social, ajusta-se mais ou menos a certas regras, busca certos fins, aceita novos valores e age conforme motivações e modos de fazer suficientemente estáveis... um indivíduo que funciona adequadamente: para ele mesmo na maior parte do tempo... e sobretudo, do ponto de vista da sociedade* (1992, p.220). Nesta passagem, o autor de *A Instituição Imaginária da Sociedade* nos apresenta o indivíduo social considerado sob o ponto de vista da sociedade instituída, que *pretende* a sua própria continuidade, a manutenção do *status quo* e, portanto, de indivíduos sociais instituídos a partir da *imposição* de formas de linguagem, visões de mundo (ideologias?), modos de manifestação da cultura, formas de construir e lidar com o conhecimento, padrões de *desempenho* e de interação. Contudo, ao longo de toda a sua obra, Castoriadis nos faz ver também o *lado* instituinte da sociedade que *tem como projeto* a sua própria transformação, ou melhor, a *criação de uma nova sociedade, autônoma*. Mas este é assunto para outra oportunidade. No momento, arriscamos apenas chamar a atenção para o que é explicitado no livro acima referido: *a instituição da sociedade, que é indissociavelmente também a instituição do indivíduo social, é imposição à psique de uma organização que lhe é essencialmente heterogênea* (1982, p.340). Aí estão embutidas **duas histórias** em construção — a *da psique* (originalmente a mônada) e a *da socialização do sujeito* e, conseqüentemente, da *sociedade humana*, já que essa imposição faz emergir gradualmente o enigma da separação (entre a mônada original e o mundo) que instaura no sujeito um *mundo privado* e um *mundo público ou comum*. Essa separação equívale a um violento processo de rupturas que força a psique a uma relação com os outros, a *uma invasão dos outros como outros, mediante a qual constitui-se, para o sujeito, uma 'realidade* (1982, p.344).

Mas a construção da subjetividade humana não se basta no indivíduo social, *psique socializada*. Vale lembrar, ainda que *en passant*, que entre as *instâncias* que formam a *psique* se encontra o *consciente*; que no processo de socialização representantes/

instituições sociais agem continuamente para a *construção permanente do e sobre o* consciente; e que muito se tem, impropriamente, identificado o sujeito humano com essa instância. Castoriadis nos chama a atenção para a impropriedade dessa identificação, pois, embora reconhecendo que o consciente tem como *traço decisivo...a auto-referência* — isto é, o consciente *sabe que sabe* —, argüi que só este traço não caracteriza a subjetividade humana.

E o que, então, caracteriza essa subjetividade, segundo o referencial que esse autor nos oferece? A esta questão, Obtemos como resposta que a *subjetividade* humana se caracteriza por duas possibilidades: a *reflexividade* e a *vontade* ou capacidade de atividade deliberada.

A *reflexividade* é entendida como a *possibilidade de que a própria atividade do 'sujeito' tome-se 'objeto', a explicitação de si como um objeto não-objetivo, ou como objeto por posição e não por natureza.* (1992, p.224). Aqui o autor traz um fecundo material para discussão, principalmente para aqueles que estão interessados em trabalhar com o currículo na perspectiva da construção do sujeito que apreende, reflete, reconstrói a si próprio e suas relações com o mundo. Ser objeto por posição e não por natureza significa, na nossa compreensão, assumir a dupla postura de *sujeito-objeto* da sua própria existência, sujeito que se separa de si mesmo para se conhecer melhor, refletindo sobre si próprio como objeto do conhecimento humano. Daí por que este mesmo autor acrescenta que a *reflexão implica a possibilidade da cisão e da oposição interna... portanto, a possibilidade de questionamento de si mesmo* (p. 224). E esta é uma tarefa que o currículo escolar não tem conseguido dar conta, na medida em que a sua fragmentação em disciplinas do conhecimento, aparentemente estruturadas segundo paradigmas reducionistas, cientificistas, que tratam o e do conhecimento de forma *a-histórica, a-social, ascéptica, mítica, retiram* desse conhecimento a autoria do homem, a sua posição de criador/construtor. Dessa forma, o sujeito humano deixa de ser objeto do currículo escolar e se perde uma grande oportunidade de contribuir para a construção da subjetividade humana, deixando-se de refletir sobre si próprio. Esquecemos que *na medida em que alguém pode ser para si mesmo um objeto por posição e não por natureza é que outrem, no verdadeiro sentido do termo, toma-se possível* (p.224). E quando se reflete sobre si mesmo e sobre o outro, descobre-se o outro e *com ele, através dele*, redescobre-se e recria-se o mundo e se constrói novas

representações de si mesmos, da alteridade e do mundo, o currículo passa a ser um *locus social* de produção e socialização de diversas formas de conhecimento.

A outra característica fundamental da subjetividade humana, a *capacidade de atividade deliberada* ou *vontade*, é concebida por este mesmo autor como a *possibilidade de um ser humano integrar nas retransmissões que condicionam os seus atos os resultados de seu processo de reflexão... Em outras palavras... a dimensão refletida do que nós somos enquanto seres imaginários, a saber criativos, ou ainda: a dimensão refletida e prática de nossa imaginação como fonte de criação* (p.226). Esta concepção de atividade deliberada ou vontade, esclarece o autor, vai muito mais além do que aquela comumente aceita, daquilo que determina ou desencadeia um gesto motor, ou a sua inibição; ou da concentração da atenção num objeto de pensamento, de forma seguida e sistemática, ou, ainda, um ato *indicado pelo simples cálculo lógico*. Esta possibilidade de o sujeito integrar reflexividade e vontade, nos chama a refletir sobre o papel do currículo na perspectiva de um processo que, ao participar da socialização da psique, visa à alteração da relação entre as instâncias psíquicas, (*ajudando* o sujeito a analisar a opacidade de *conteúdos* da instância inconsciente e tornar mais deliberadas as escolhas, por exemplo) e entre o sujeito e o mundo (contribuindo para desambigüizar formas de controle ideo-político no estrato cultural e a assumir posturas com *lucidez*). A alteração dessas relações implicam, ainda, a assunção de um currículo estreitamente vinculado à própria vida do sujeito social, às atividades que lhe são próprias, às relações que o definem como sujeito social, embora para tanto não possa prescindir da mediação do conhecimento humano sócio-historicamente produzido e do processo de construção de variadas formas de conhecimento no processo mesmo do currículo. Implicam, também, essas alterações visadas, a possibilidade de o sujeito penetrar em si mesmo e no mundo, através do referencial de análise explicitado quando discutimos a questão da complexidade.

A condição de possibilidade absoluta tanto da reflexividade quanto da vontade é, para Castoriadis, a *imaginação*, pois é por meio desta imaginação que o sujeito *pode colocar como uma 'entidade' alguma coisa que não o é: seu próprio processo de pensamento... [pode] ver duplo ...se ver duplo, ...se ver ao mesmo tempo em que se vê como outro. Eu me represento e o faço como atividade representativa, ou: eu me ajo como atividade agente* (1992, p.225). Este significado da imaginação na constituição da subjetividade humana é ampliado quando, relativamente à vontade, é dito que é

*necessário poder imaginar outra coisa fora daquilo que é para poder querer; e é necessário querer outra coisa fora daquilo que é, para liberar a imaginação* (p.226). Não poderíamos fazer jus à riqueza da contribuição da obra deste autor no que diz respeito ao privilégio que atribui à imaginação humana (tão criticada e relegada pelos referenciais que este autor ultrapassa) na construção do sujeito e da sociedade, principalmente na perspectiva da transformação do *estado de heteronomia* em que se encontra, na direção da criação de uma outra, nova sociedade autônoma, permanentemente instituintes de sujeitos também autônomos. Contudo, queremos apenas pontuar a relevância das relações que estabelece entre *reflexividade, vontade e imaginação* referindo-nos ao currículo.

Se o sujeito pode tomar o seu próprio pensamento uma *entidade*, pode se ver como instâncias *separadas* da psique, pode imaginar (o que não é) para querer e querer (o que não é) para liberar a imaginação, enfim, se o sujeito pode se reinventar e reinventar o mundo através da imaginação, da atividade criativa, como aceitar o currículo como um processo (na multiplicidade de tantos outros) de construção e socialização deste sujeito nas condições em que ele [o currículo] se apresenta contemporaneamente na escola brasileira? Estudos nos têm mostrado a frágil articulação entre o *conteúdo/forma* do currículo e a vida concreta dos sujeitos que interagem na escola, bem como o vazio, no espaço curricular, de criação, construção do conhecimento (cf. Burnham, 1992, Burnham et alii, 1993) e a *inibição* do imaginário nas relações pedagógicas (Postic, 199). O currículo escolar, que sempre foi caracterizado por relações autoritárias, pelo aparente privilégio à razão e pela *função* de *transmitir* conhecimento, mais recentemente tem perdido essas suas características e se limitado a um mero espaço/tempo, onde sujeitos se confinam durante um período de seus dias, sem clareza *do que vão fazer* (às vezes esse que fazer limita-se ao trabalho com o livro didático ou, na ausência deste, com um rol de assuntos) e do *para que* ali se encontram. A imaginação, a exploração de si mesmo e do mundo para a reinvenção a que nos referimos acima não têm lugar no currículo. Parece, mesmo, que apesar do compromisso de alguns educadores, o currículo se transforma num *locus* de obstáculos para a imaginação, a vontade e a reflexividade; a atividade própria do sujeito, *elemento fundamental* para o estabelecimento de uma rede de relações sociais (de aprender, de criar, de construir) entre os sujeitos que habitam esse *locus*, é tão ignorada quanto o seu desejo, o seu pensar e o seu agir. Desconhecemos, no campo do currículo, a importância do estudo da psique e nos lançamos à obra de *conscientizar os nossos alunos* (como expressa

um certo discurso pedagógico), querendo chegar a um *estágio* (!) de dominação do inconsciente pelo consciente. Desconhecemos a importância da imagem, da fantasia, do *sonho em vigília* na construção do sujeito humano e, portanto, não lhes damos lugar nas atividades curriculares. E, ainda assim, bradamos que estamos *formando a cidadania*... Talvez aqueles que estão contribuindo para a formação desse *tipo* de cidadania ainda não analisaram suficientemente o que ela significa do ponto de vista da manufatura dessa sociedade desigual e injusta, onde aceitamos o que somos porque não sabemos como fomos constituídos e como nos constituímos, a partir da internalização de normas, valores, padrões... instituídos para manter essa sociedade tal e qual e talvez porque também não nos demos conta de que, apesar desse processo de socialização que *sofremos*, sempre o sujeito humano assume papel instituinte e, portanto, transformador e por isso a sociedade instituída permanece em permanente processo de instituição. Contudo, o desafio que se encontra diante de nós é transformar o currículo num dos processos de construção de sujeitos sociais que através da reflexividade, da atividade deliberada e do imaginário, possam ter clareza de que tanto eles próprios quanto a sociedade é instituída pelos homens que a compõem e, por isso mesmo, apresenta a possibilidade de ser (re)criada como uma sociedade autônoma, portanto permanentemente instituinte. E esse desafio pode ser enfrentado se construirmos a certeza de que

*Queremos indivíduos autônomos, isto é, capazes de uma atividade refletida própria. Contudo... os meios e os objetos dessa atividade, e mesmo... seus meios e métodos só podem ser fornecidos pela imaginação radical da psique. É aí que se encontra a fonte de contribuição do indivíduo à criação social-histórica. E é por isso que uma educação não mutilante, uma verdadeira paideia é de uma importância capital.* (Castoriadis, 1992, p. 60-161).

#### Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*, v.11, n.53, jan./mar. 1992, p.29-38.

ARDOINO, J. *Complexité*. Paris: Université de Paris VIII, jun. 1992. mimeo.

\_\_\_\_\_. *De la clinique*. Paris: Université de Paris VIII, abr. 1989. mimeo.

BARBIER, R. *L'Approche transversale: sensibilization á l'ecoute rythopoetique en education*. Paris: Université de Paris VIII, 1992a. (Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches).

\_\_\_\_\_. *L'Ecoute sensible en education*. Texto original da conferência apresentada na 15ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Minas Gerais, 1992b.

BURNHAM, T. F. Vazio de significado político-epistemológico na escola pública. In: SOARES, M. B., KRAMER, S., LÜDKE, M. e outros. *Escola Básica*. São Paulo, Papius:CEDES:ANDE:ANPEd, 1992. (Coletânea CBE)

\_\_\_\_\_. *Currículo, trabalho e construção do conhecimento*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 1993. (Relatório de Pesquisa)

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do Labirinto II: domínios do homem*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

LUZ, N. C. do P. *Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento*. Salvador, 1990. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

SILVA, A.C. da. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão do 1º grau - nível I*. Salvador, 1988. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

VATTIMO, G. *Ofim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa Editorial Presença, 1987.