

Currículo, cultura e sociedade*

Alfredo Veiga-Neto**

Title: *Curriculum, Culture and Society.*

Resumo

O texto discute o papel social e cultural do currículo – enquanto artefato próprio da educação escolarizada –, em especial no que concerne às percepções, aos significados e aos usos do espaço e do tempo, na Modernidade. Colocando-se a serviço da episteme da ordem e representação, o currículo contribuiu decisivamente para a constituição do sujeito moderno. Na medida em que hoje estão acontecendo profundas e rápidas modificações espaço-temporais, é importante conhecer não apenas quais são os novos papéis reservados ao currículo, mas também quais as implicações políticas

* Este texto foi escrito atendendo à solicitação feita pela Linha de Pesquisas *Currículo, Cultura e Sociedade*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPG-Educação/UNISINOS). O autor agradece as valiosas sugestões que recebeu da Dr^a Maura Corcini Lopes, em maio de 2004.

** Alfredo Veiga-Neto é professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Foi professor titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: alfredoveiganeto@uol.com.br

que terá o alargamento de seu conceito para os âmbitos sociais e culturais que transcendem a escola.

Palavras-chave: currículo, cultura, Michel Foucault, modernidade, espaço e tempo.

Abstract

This paper discusses the social and cultural roles of the curriculum – as an invention of the modern school education – particularly in relation to the perceptions, meanings and uses of space and time in Modernity. By being at the service of the episteme of order and representation, the curriculum has decisively contributed to the constitution of the modern subject. As today we are experiencing fast and important space-temporal modifications, it is important to know not only the new roles of the curriculum, but also the political implications of the extension of its concept into social and cultural realms situated beyond the school.

Key words: Curriculum, Culture, Michel Foucault, Modernity, Space and Time.

– “Que distância é daqui até o Igarapé da Água Rasa?”

– “Olha, dona, que subindo rio acima dá duas cachimbadas. Essa é sim a distância: o tempo de eu dar duas cachimbadas...”

*E, enquanto ele remava, eu fiquei ali pensando, com minha cabeça de professora. Continuava na dúvida. Qual o tempo que ele levaria para dar cada cachimbada? E como eu transformaria o tempo em distância? E, afinal, o que eu queria mesmo saber era a distância até o nosso destino ou tão-somente o tempo que demoraríamos para chegar?*¹

158

1 Pequena história contada, para o autor deste texto e para a Dr^a Maura Corcini Lopes, por uma professora amazonense.

Mutações culturais

É mais do que evidente que estamos vivendo num mundo atravessado por permanentes e cada vez mais aceleradas mutações. Muitas de nossas certezas, valores, verdades e práticas parecem se transformar dia a dia. O que ontem era certo e confiável hoje pode ser colocado sob suspeita, esquecido ou negado; e nada nos garante que amanhã tudo volte a ser como antes... É claro que jamais a história humana parou, que jamais qualquer sociedade ou grupo humano ficou estacionado no tempo. Mas, por outro lado, jamais as mudanças aconteceram na velocidade e com a intensidade que hoje se observam. Mudanças – de costumes, práticas e valores culturais – que demoravam séculos para acontecer hoje nos atravessam em poucos anos, de modo que, mesmo no curto período de uma vida, podemos experimentar muitas transformações que eram impensadas até o momento de ocorrerem.

O resultado de tudo isso é que vivemos num estado de permanente sensação de crise. Isso não significa, é claro, que nossos ancestrais não tenham vivenciado, na forma de crises, as transformações que ocorreram em seus próprios tempos. Mas o que é diferente, agora, é principalmente a velocidade com que as transformações estão acontecendo. Para usar a conhecida expressão de Paul Virilio, as sociedades contemporâneas são sociedades *dromológicas*, regidas pela velocidade, isso é, pelo imperativo segundo o qual é preciso andar cada vez mais rapidamente, é preciso chegar antes – seja onde for –, é preciso fazer com que tudo aconteça antes (Virilio, 2000). Todas as nossas práticas culturais se dão em consonância com o imperativo da velocidade ou, talvez melhor, em consonância com o imperativo da aceleração. Ou talvez melhor ainda: a aceleração tornou-se o próprio “estado da cultura” contemporânea.

Em alguns campos da atividade humana, tudo isso parece gerar mais e mais insegurança, mais e mais incerteza, mais e mais desconforto e perplexidade. Tal estado de coisas atinge níveis alarmantes para aqueles que, como nós, trabalham na Educação, pois quem mais do que nós se coloca

com tanta intensidade entre a tradição e a inovação? De quem mais se espera o papel de tanto colocar as novas gerações no fluxo de tudo aquilo que uma cultura vem produzindo e acumulando, quanto – e ao mesmo tempo – preparar essas gerações para o novo, o inusitado, o inesperado? Isso significa que temos de estar sempre abertos ao exame das novidades com que nos deparamos, não apenas tentando vivenciá-las nas suas manifestações práticas, mas também buscando compreendê-las a partir de esquemas teóricos e conceituais, de modo que possamos estar sempre atentos aos seus efeitos sociais, culturais, psicológicos, econômicos etc. Pode parecer um lugar-comum, mas, enquanto profissionais da Educação – seja como docentes, seja como pesquisadores ou pesquisadoras – , penso que é preciso estarmos sempre ativados em relação ao mundo e às suas transformações.

A teia

Este texto circunscreve-se no horizonte dessas constantes e aceleradas mutações sociais e culturais e tem o propósito de contribuir um pouco mais para o entendimento das relações entre tais mutações e o campo do currículo.

Depois de apresentar, de um modo um tanto resumido, alguns elementos histórico-genealógicos que auxiliem a entender melhor a nossa história do presente, levarei adiante algumas das discussões que já desenvolvi em outros textos e que tratam das implicações do currículo com as muitas transformações por que passa o mundo contemporâneo.

160 De certa maneira, este texto pode ser lido em combinação com as – e como um alargamento e atualização das – questões que levantei em publicações anteriores. Ele pode funcionar tanto como uma costura entre discursos que já pronunciei, quanto como um alargamento dos limites enunciativos em que tais discursos ainda estavam aprisionados.² O alarga-

² Isso explica as muitas referências que faço aqui aos meus próprios textos.

mento dos limites não significa o rompimento de todo e qualquer limite, mas significa simplesmente que, com este texto, vou um pouco além de onde me encontrava antes.

Seja como for, todos esses textos parecem formar uma teia enunciativa que coloca em discussão os meus atuais interesses de pesquisa no campo da Educação. As pessoas que quiserem ampliar tudo isso poderão, naturalmente, recorrer ao material referido na bibliografia, no final.

Aqui tratarei de questões relativas à cultura, mas não me ocuparei com as importantes discussões que estão sendo travadas no campo em que os movimentos a favor do multiculturalismo cruzam-se com o currículo. Reconheço sobejamente que não só há questões da maior relevância nesse cruzamento, como, também, já existem importantes contribuições feitas por especialistas brasileiros e estrangeiros nesse campo.

Em decorrência dos objetivos que me propus, o que segue tem um caráter ao mesmo tempo um tanto específico e talvez provocativo. Atingirei meus intentos se os leitores e as leitoras se sentirem desafiados a levar adiante tais provocações, seja em suas práticas docentes e discentes cotidianas, seja em suas pesquisas e seus questionamentos educacionais.

Ser moderno

Autores como Michel Foucault, Paul Virilio, Paolo Rossi, David Harvey e Gilles Deleuze foram e têm sido importantes para que se compreenda que tal estado de mutações constantes e aceleradas tem suas raízes fincadas na passagem do mundo medieval para o mundo moderno. Além disso, os estudos desses e de muitos outros intelectuais nos mostraram que “ser moderno” é muito mais do que simplesmente viver num período histórico que sucedeu à Idade Média. Isso significa que o conceito de Modernidade vai além do âmbito cronológico e se extravasa para denotar

determinadas formas de viver e conduzir a vida. “Ser moderno” envolve um *étos*, uma maneira de estar no mundo, um “fundo cultural” em que o tempo e o espaço são vividos, experimentados e articulados de maneiras muito peculiares: não apenas se tenta açambarcar e percorrer mais e mais o espaço como, ainda, procura-se fazer isso no menor tempo possível.³

Dessa maneira, é preciso compreender como o tempo e o espaço modernos se tornaram o que hoje são, como eles passaram a significar o que hoje significam. Vejamos isso a seguir, de maneira bastante resumida.

A temporalidade medieval – que era percebida e vivida concretamente, isso é, era percebida como ligada direta e imanentemente às experiências sensoriais humanas – sofreu uma ruptura radical, no Renascimento, tendo sido substituída por uma nova temporalidade, marcada sobretudo pela abstração do próprio tempo. Muitos autores colocam nessas novas maneiras de perceber, significar e usar o tempo – um tempo cada vez mais descolado das nossas experiências sensoriais e até mesmo do espaço em que tais experiências se dão – a principal marca desse longo período histórico que se estende do século XV ao século XX e ao qual denominamos Modernidade.

Na Idade Média, também a espacialidade era percebida e vivida concretamente, ligada direta e imanentemente às experiências sensoriais humanas. Mesmo que o espaço fosse entendido como bipartido – dividido em espaço infralunar (imediate, diretamente acessível e sujeito a mudanças) e espaço supralunar (mediato, inacessível e imutável) –, ele era entendido em sua concretude.

Foram justamente o descolamento do tempo em relação às práticas cotidianas da vida humana e a sua correlata abstração que levaram a que a temporalidade passasse a ser percebida como um *a priori*, isso é, como uma categoria anterior à própria experiência humana. Coisa semelhante acon-

³ O exemplo mais espetacular desse fenômeno é dado, em termos gerais, pela telemática e mais especialmente pela Internet (Veiga-Neto, 1999, 2002c).

teceu com o espaço: à medida que a espacialidade foi deixando de ser significada como uma categoria concreta – isso é, imediata às nossas experiências sensoriais –, para ser significada abstratamente, também o espaço foi sendo entendido como um *a priori*. Além disso, foi-se desenvolvendo o conceito de *lugar* como aquela porção imediata e não abstrata do espaço em que se dão nossas experiências e à qual conferimos determinados significados. Pode-se dizer, então, que, na passagem da medievalidade para a modernidade, houve como que um deslocamento na decomposição do espaço: não se pensou mais numa separação entre o *infra* e o *supralunar*, mas entre o *espaço* – agora único, contínuo, infinito e todo ele sujeito às mesmas leis das Ciências Naturais (principalmente da Física) – e o *lugar* ou, talvez melhor, *lugares* – agora múltiplos, descontínuos e com quase nada a ver com a Física, mas (mais tardiamente) com aqueles saberes que vieram a se agrupar sob a denominação genérica de Ciências Humanas: a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia, a Psicologia, a Economia etc.

Em outras palavras, na Modernidade, a temporalidade e a espacialidade foram assumidas como constitutivas de um pano de fundo invariante, formando um cenário onde se desenvolvia a vida.

Tais novos entendimentos sobre o tempo e o espaço implicaram novas lógicas e novas representações acerca do “estar no mundo”, bem como pediram uma nova base epistemológica para pensar esse “estar no mundo”. Como demonstrou Foucault (1992), principalmente em *As palavras e as coisas*, essa nova base – que ele denominou *episteme* – fundou-se na ordem e na representação. Além disso, foram justamente tais entendimentos que funcionaram como condição de possibilidade para que se estabelecesse rapidamente todo um conjunto de regramentos cujo objetivo maior foi subordinar as ações humanas, individuais e coletivas, a ordenamentos minuciosos em termos de “quando e onde” fazer tudo aquilo que deve ser feito.

Tal estado de coisas não apenas levou a rupturas

irreversíveis em relação às formas e aos modos medievais de “estar no mundo”, como, também, reclamou a invenção de novos estilos de vida e novas teorias sobre esse “estar no mundo”. Além do mais, esse novo estado de coisas funcionou como o alicerce e o cenário para que se estabelecesse uma nova lógica econômica, baseada agora na vantagem de fazer circular cada vez mais rapidamente os ciclos que vão da produção ao consumo e que deixam, a cada volta da roda, uma sobra/lucro a ser acumulada na forma de capital. Resulta desse fenômeno que, para aumentar o lucro, não apenas é preciso que se acelerem os ciclos de produção – ou seja, é preciso produzir e consumir mais em menos tempo – como, ainda, é preciso diversificar e expandir a base de consumo – ou seja, é preciso levar mais gente a consumir mais coisas.

Para que se cumpram tais imperativos, é preciso automatizar as cadeias de produção e consumo, encurtar a vida útil do que é produzido e promover a sua diversificação, criar continuamente novas necessidades nos consumidores, estimular o descarte, fragmentar e especializar o consumidor etc.

É em boa parte por causa da busca desse “produzir e consumir mais em menos tempo” que o capitalismo nos faz mergulhar numa cultura que celebra a dromologia. E é em boa parte por causa da busca desse “mais gente” que o capitalismo luta pela globalização. Em suma, ao mesmo tempo em que o capitalismo deve sua gênese e sustentação às novas configurações que o espaço e o tempo adquiriram na Modernidade, ele reforça, amplia e intensifica tais configurações.

Ainda que de maneira muito resumida e simplificada, faço tais referências ao capitalismo em parte para lembrar que ele se tornou o sistema paradigmático da Modernidade porque, entre outros motivos, a sua lógica progressivamente acumulativa ajusta-se como uma luva à temporalidade e à espacialidade modernas. Volto a sublinhar que ainda mais importante do que isso é o fato de que o próprio capitalismo acabou contribuindo decisivamente para a crescente aceleração do tempo e o encurtamento do espaço. Em sua

fase avançada, o capitalismo foi até mesmo decisivo para a crescente volatilidade – e a conseqüente descartabilidade – e para o colapso do espaço e do tempo que estão acontecendo no mundo de hoje. É com base nesses entendimentos que se deve inverter a clássica seqüência causal que vai da invenção do fracionamento do tempo e do espaço da linha de montagem taylorista para o correspondente fracionamento dos tempos e espaços curriculares preconizado pelos tecnicismos pedagógicos. Ao contrário disso – como demonstram vários estudos históricos – o que o capitalismo fez foi se valer de práticas temporais e espaciais desde há muito em funcionamento na escola, adaptando tais práticas aos setores produtivos. Pelo menos um século antes de ter sido instalada a primeira linha de montagem na indústria, o currículo escolar já funcionava fracionando, hierarquizando e seqüenciando o tempo e o espaço – principalmente simbólico –, de modo a obter a máxima economia nos processos de controle social, construção de subjetividades e constituição do sujeito moderno.

O currículo

No âmbito da educação escolarizada, foi o currículo – inventado na virada do século XVI para o século XVII – o artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova episteme da ordem e representação (Veiga-Neto, 1996). Isso pôde ser assim na medida em que “o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes, ao longo de um tempo” (Veiga-Neto, 2002a, p. 164). Frente a isso, pode-se até perguntar: “qual o alcance que teria essa invenção sobre o mundo social mais amplo?” Acontece que é preciso lembrar que não apenas “a escola fez do currículo o seu eixo central, [mas que] ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade” (Veiga-Neto, 2002a).

Um ponto a salientar e que deve ser tomado em toda

a sua radicalidade é o entendimento de que não apenas a sociedade e a cultura – ou, se quisermos, o social e o cultural – guardam entre si uma relação inextricável como, ainda, o currículo mantém com ambas uma relação também indissociável. Isso significa que o “currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações” que são no mundo social e, conseqüentemente, no mundo da cultura, aí incluídas, é claro, as ressignificações do espaço e do tempo (Veiga-Neto, 2002a, p. 167).

Em suma: currículo e mundo social e da cultura guardam íntimas e mútuas relações de interdependência, tendo a escola (obrigatória e universal) como, digamos, mediadora. Em outras palavras, o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído.

Em termos culturais, assim procurei caracterizar o currículo (Veiga-Neto, 2002b, p. 44):

entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

É difícil superestimar a importância que o currículo assume quando se trata de compreender o papel da educação escolarizada no mundo contemporâneo. Como tenho procurado demonstrar, a escola moderna esteve, desde suas origens por volta da segunda metade do século XVI, em íntima co-

nexão com as então novas maneiras de perceber, significar e usar o tempo e o espaço (Veiga-Neto, 2002a, 2002b). Assim, pensar nossas práticas e teorizações pedagógicas de hoje, sem atentar para tais conexões, é duplamente problemático. Em primeiro lugar, somos induzidos a naturalizar os processos de ensino-aprendizagem, as práticas e os artefatos escolares, deixando de enxergar o caráter radicalmente contingente daquilo que a escola inventa. Em segundo lugar, não nos aparelhamos adequadamente para compreender que as mudanças que hoje estão acontecendo na escola não são exclusivas a essa instituição e, por isso, nem mesmo são direcionáveis ou contornáveis de dentro dela; ao contrário, tudo o que se passa na escola está indissolúvelmente ligado às mudanças que rapidamente estão ocorrendo no amplo âmbito da sociedade e da cultura contemporâneas.

Aqui, é preciso abrir um parêntese para registrar que não estou usando o termo *cultura* no sentido hierarquizador e elitista tradicional – cultura como equivalente “à grande arte que é apreciada por poucos afortunados” (Kuper, 2002, p. 25) ou a tudo aquilo que se pensou e produziu de melhor ao longo da História –, mas sim no sentido de toda e qualquer manifestação humana que se dê no âmbito dos costumes, dos valores, das crenças, do simbólico, da fabricação de coisas, das práticas sociais, da estética, das formas de expressão etc. Tal entendimento afasta qualquer juízo de valor e, entre outras coisas, dissolve a clássica separação entre alta-cultura e baixa-cultura, ou entre cultura-erudita e cultura-popular. Conceituar cultura tornou-se uma questão muito complicada e nem de longe resolvida; mas isso não impede que aqui se assuma um conceito de cultura: um “lugar” onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida, como, também, se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social.⁴ Esse conceito, um tanto aproximativo, na medida em que se refere a lutas por

⁴ Boas discussões sobre isso podem ser encontradas em Costa, 2000. Uma discussão acerca das dificuldades em conceituar a cultura, após a virada lingüística, pode ser encontrada em Veiga-Neto (2003).

imposição de significados, ajuda a compreender por que ele mesmo é problemático, isso é, por que é difícil conceituar cultura a partir de uma perspectiva não-elitista e não-hierárquica.

Quando se fala em conexões entre a escola e o mundo social e cultural em que ela se situa, aparece de imediato a questão da ampliação do conceito de currículo para fora do espaço institucional escolar. Tomarei essa questão – de certa maneira ainda pouco tematizada entre nós – para ir concluindo este texto.

Nos últimos anos, tornou-se relativamente comum falar em *pedagogias culturais* para referir todos os processos educacionais e de ensino-aprendizagem que acontecem em quaisquer outras instâncias sociais que não especificamente a escola. Conceitos que até bem pouco eram usados somente na e para a escola estão sendo aplicados, por muitos, nos mais variados espaços extra-escolares. Assim, são muitos os autores e as autoras que falam em currículo da mídia, dos espaços urbanos, das telenovelas, dos *shopping centers* e assim por diante.

Não se pode simplesmente dizer que essa é uma questão de nomenclatura, que essa é uma questão técnica e que, por isso, é secundária. É preciso ter claro que os nomes que damos às coisas não fazem propriamente a mediação entre as coisas e aquilo que pensamos delas; os nomes não representam as coisas em nosso pensamento nem, muito menos, trazem para o nosso pensamento supostos sentidos que já estariam desde sempre alojados nas coisas. Os nomes instituem sentidos às coisas, dão ênfases aqui e criam sombras ali, juntam e separam, igualam e hierarquizam.

168

No caso do currículo, restringir demais o conceito simplesmente às instâncias daquilo que acontece e se ensina nas salas de aula pode ter o efeito de “tecnicizar” o ato educativo. Nesse caso, os efeitos políticos no âmbito da cultura e da sociedade parecem ser os mesmos daqueles causados pela conteudização do currículo. Se a conteudização do currículo é uma redução da ordem da epistemologia, a sua restrição ao “ensinar e aprender na sala de aula” é uma

redução da ordem do espaço. Em ambos os casos, reduzir o conceito significa nos enfraquecer diante do currículo, isso é, subtrair de nós mesmos o poder – ou, pelo menos, parte do poder – de nos valermos do currículo para intervir pedagógica e politicamente no mundo social e no mundo da cultura.

Na contramão desse entendimento restritivo, estão aqueles que defendem a ampliação do conceito para fora dos muros da instituição escolar. Alguns chegam até mesmo a propor um vale-tudo para o uso do conceito de currículo. Mas essa operação também leva a alguns problemas, entre os quais o enfraquecimento epistemológico do conceito e das nossas próprias ações pedagógicas e políticas no mundo social e da cultura.

Como apontou Regina Leite Garcia, no diálogo travado com Antonio Flavio Moreira (Garcia e Moreira, 2003), ao fugir da visão limitada de currículo – restrita à escola e à sala de aula –, corre-se o risco de “ir abrindo tanto [o conceito] [...] saindo da escola para o entorno da escola [...], que surge o perigo de se perder da questão central que seria a questão do currículo na escola” (Garcia e Moreira, 2003, p. 23). Para esses curriculistas, tal alargamento do conceito pode levar ao enfraquecimento do caráter fortemente pedagógico e político que o currículo escolar tem para a sociedade, na medida em que “ampliar a palavra para significar todo e qualquer espaço em que ocorra a educação acaba com a especificidade que caracteriza a escola” (Garcia e Moreira, 2003, p. 24). Se tudo pode ser currículo, isso é, se toda a ação de educar ou ensinar e aprender é curricular, fica-se sem saber onde agir pedagógica e politicamente.

Para encerrar este texto, trago um argumento de ordem histórica. Meu objetivo é defender alguma cautela quanto aos usos alargados do conceito de currículo, é defender um meio-termo no entendimento e usos do currículo – um entendimento que se coloca entre o tudo-vale e o “conteudismo na sala de aula”.

Longe de querer agir como um fixador de sentidos ou como um guardião epistemológico do currículo – o que

seria inócuo e até ridículo –, meu intuito é bem mais simples: o que me move é a vontade de problematizar, é de exercitar algo pelo qual vale a pena levarmos adiante a conversação (Rorty, 1988). Se existe algo pelo qual ainda vale a pena a vida acadêmica, é justamente a dupla garantia: em primeiro lugar, a garantia de que a investigação possa se manter como provocação; em segundo lugar, a garantia de que o exercício da vontade de saber não descambe para o inquerito e para as conclusões finais e definitivas.

Vejamos, quase como um esboço provisório, meu argumento.

Parto de uma constatação bastante simples: não há dúvidas de que o uso expandido do conceito de currículo não leva em consideração o seu caráter ordenador, hierarquizador e representacional que sempre esteve presente desde quando ele foi criado. Em outras palavras e como já referi: o currículo foi criado como um artefato escolar envolvido com a fundação da episteme da ordem e representação e sempre se colocou a serviço dela. E, por aí, ele esteve sempre envolvido com a própria constituição da Modernidade. Isso não significa, é claro, que não se possa mudar ou atualizar os sentidos de currículo; não há um sentido impresso nessa palavra, da mesma forma que jamais existe um sentido impresso em qualquer palavra. Mas é preciso sempre examinar o que se perde e o que se ganha com as eventuais mudanças de sentido, sejam tais mudanças feitas por deslocamento, por ampliação ou por restrição.

Pode-se contra-argumentar que já deixamos a Modernidade para trás e que, por isso, deixando a episteme da ordem e representação para trás, poderíamos abandonar o caráter ordenador e hierarquizador e representacional do currículo. Mas, em termos genealógicos, é no mínimo problemático pensar que ordem e representação, no sentido foucaultiano, já desapareceram do mundo...

É plausível pensar que, ao desconectar a ordenação, a hierarquização e a representação historicamente embutidas do currículo – isso é, ao subtrair-lhe o caráter de ordenador, hierarquizador e representador das ações

de educar, ensinar e aprender –, se esteja não apenas dando-lhe novos sentidos, mas, talvez pior, esvaziando-o politicamente enquanto artefato capaz de agir ordenada e representacionalmente sobre o mundo social e o mundo da cultura. Assim como o uso restritivo do conceito de currículo pode levar à miséria política do currículo, seu uso indiscriminadamente expandido pode esvaziá-lo do poder político de que ele é capaz, como tão bem já demonstrou a imensa literatura nesse campo. Em qualquer um desses casos, o tiro pode estar saindo pela culatra: ao invés de promovermos análises e propostas curriculares consonantes com nossos desejos de mudança e justiça social, poderemos estar agindo a favor do imobilismo, do conservadorismo ou da ineficácia no plano político. Enfim, em qualquer um desses casos, talvez estejamos agindo a favor da morte política do currículo.

Referências

- FOUCAULT, M. 1992. *As palavras e as coisas*. São Paulo, Martins Fontes.
- GARCIA, R.L. e MOREIRA, A.F. 2003. Começando uma conversa sobre currículo. In: R.L. GARCIA e A.F. MOREIRA (orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo, Cortez, 320 p.
- KUPER, A. 2002. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, EDUSC.
- RORTY, R. 1988. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa, D.Quixote.
- VEIGA-NETO, A. 1996. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
- VEIGA-NETO, A. 1999. De Internet, cibercultura e inteligências... *Episteme*, 9:121-126.
- VEIGA-NETO, A. 2002a. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, XXIII(79):163-186.
- VEIGA-NETO, A. 2002b. Cultura e currículo. *Contrapontos*, 2(4):43-51.
- VEIGA-NETO, A. 2002c. Currículo e telemática. In: A.F. MOREIRA e E. MACEDO (rgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto, Porto.
- VEIGA-NETO, A., 2003. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23(maio-ago):5-15.
- VIRILIO, P., 2000. *A velocidade de libertação*. Lisboa, Relógio D'Água.