

## Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle

Alfredo Veiga-Neto\*

Se essa crise da razão é essencialmente contemporânea, é porque ela se origina na implosão do projeto de uma fundação absoluta da Filosofia, no reconhecimento de que não existe o “originário” e que, por isso mesmo, a “verdade” necessariamente se multiplica. [...] Talvez os “bons europeus” respirem aliviados com essa morte natural do platonismo (MOURA, 1996, p. 94).

Dentre todas as transformações por que passou o currículo desde a sua invenção no final do século XVI, estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o *planejamento* dos objetivos, a *seleção de conteúdos*, a colocação de tais conteúdos em *ação* na escola e a *avaliação*. Tais elementos encontram-se, de poucas décadas para cá, sob sucessivas sa-raivadas de novas análises e de novas propostas. Algumas de cunho acentuadamente tecnicista, outras de caráter humanista e outras mais de cunho claramente político e crítico, o fato é que têm sido numerosas as alternativas que, no campo do currículo, se apresentam aos educadores e aos planejadores e gestores das políticas educacionais. Ora dizendo como devem ser conduzidas nossas práticas curriculares, ora se apresentando como remédios para salvarem a educação e a sociedade, ora denunciando o papel reprodutivista do currículo na escola moderna, tais análises e correlatas propostas curriculares buscam sempre a inovação e parecem multiplicar-se ao infinito.

---

\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS.  
alfredoveiganeto@uol.com.br

Argumentando que tais transformações da educação escolar – e especialmente as assim chamadas inovações curriculares – são “sintomas implicados” da agudização contemporânea daquilo se costuma chamar de “crise da modernidade”, colocarei em breve discussão uma das mudanças ou transformações curriculares que estão hoje em curso. Mais especificamente, tratarei da mudança de ênfase nas lógicas curriculares: *da* ênfase na disciplina *para a* ênfase no controle. Tal mudança conecta-se intimamente com as relações entre a *liquidez* do pós-moderno e a *flexibilidade* com que hoje é pensado e tratado o currículo. Assim, tomo as transformações curriculares como manifestações – no âmbito da educação escolarizada – das profundas, rápidas e generalizadas mudanças que estão ocorrendo na passagem do moderno para o pós-moderno – no âmbito da política, da cultura, da economia, do pensamento, da sociedade. Como sabemos, essa passagem do moderno para o pós-moderno tem sido entendida como uma profunda crise da razão, também chamada, por alguns, de crise ou ruptura dos paradigmas.

Este texto tem um caráter um tanto generalista e talvez provocativo; aqui, não terei como detalhar os processos referidos acima. Apenas levarei adiante algumas das discussões – agora retomadas no registro dessa (assim chamada) crise da modernidade – que eu e “meu” grupo de pesquisa<sup>1</sup> vimos desenvolvendo nos últimos anos<sup>2</sup>. Com isso, pretendo continuar contribuindo para a problematização e uma melhor compreensão de alguns dos processos que estão em curso na

---

<sup>1</sup> Trata-se do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade* – GEPCPós –, do qual participam colegas ligados à Universidade Luterana do Brasil e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para mais detalhes do que está sendo ali produzido, vide: Acorsi (2007), Coutinho (2002, 2003, 2003a), Klaus (2004), Noguera (2007, 2007a, 2007b), Oliveira (2007), Saraiva (2007, 2006, 2006a), Moraes (2007).

<sup>2</sup> Vide, principalmente, Veiga-Neto (1996, 1997, 2000, 2000a, 2002, 2002a, 2004, 2005, 2006).

educação escolar contemporânea, no âmbito da *disciplina*, do *controle*, da *arquitetura curricular* e (das significações e usos) do *espaço* e do *tempo* escolares. Pretendo, também, estabelecer aqui as discussões iniciais e as bases teóricas para uma diferenciação que me parece bastante produtiva e que atualmente estou começando a desenvolver<sup>3</sup>. Trata-se da diferenciação entre *docilidade* e *flexibilidade*, de modo que se possa dizer: enquanto a disciplina moderna funciona para produzir *corpos dóceis* (Foucault, 1989), o controle pós-moderno funciona para produzir *corpos flexíveis*. É fácil entender o quanto isso tem a ver com a promoção das novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual.

Começarei fazendo uma ressalva e dois esclarecimentos. Logo depois, desenvolverei uma breve discussão acerca do conceito de crise e da liquidez pós-moderna como manifestação terminal da crise da modernidade. A partir daí, tratarei do deslocamento atual no campo do currículo – da ênfase na disciplina para a ênfase no controle –, entendido no marco das suas conexões com a liquidez do pós-moderno e a correlata flexibilidade curricular. No final, sugerirei muito brevemente que tais deslocamentos e transformações estão no circuito da produção de novas subjetividades. Ainda que essa seja uma questão importante e extremamente interessante, não terei como desenvolvê-la neste texto.

### **Uma ressalva; dois esclarecimentos**

Vamos, então, à ressalva e aos dois esclarecimentos iniciais.

A ressalva: quando me refiro genericamente à “educação escolar na modernidade”, não estou assumindo que a

---

<sup>3</sup> Aqui é preciso fazer referência às discussões que venho mantendo com Antônio Luiz de Moraes, meu orientando no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado) da Universidade Luterana do Brasil. Especialmente a ele agradeço a riqueza da interlocução.

instituição escola seja única nem que as práticas e os saberes que ela coloca em movimento sejam homogêneos, iguais em toda e qualquer instância social, cultural, econômica. Mas, apesar da ampla variedade de práticas e saberes escolares, dos diferentes tipos de escola, dos seus distintos perfis e objetivos frente aos estratos sociais ao qual ela se destina, é fácil compreender que todas elas partilham de pressupostos, metas e lógicas comuns. Assim como “o Estado é uma prática” (Foucault, 2007, p. 324), a escola também o é. E, enquanto tal, ambos podem adquirir variadas formas e configurações, sem deixarem de ser o que são. Mesmo diante de notáveis polimorfismos, sabe-se quando se trata do Estado e das questões estatais; da mesma maneira, sabe-se quando se está diante da escola e das práticas escolares.

Em termos analíticos, pode-se dizer que todas as formas de educação escolarizada mantêm, entre si, aquilo que Wittgenstein denominou “semelhanças de família”. Há aí uma relação de identidade. Mas aqui, identidade não deve ser confundida com mesmidade, pois, com a virada lingüística, identidade significa, no limite, reconhecimento por semelhança. Como argumentou Foucault (1987), a identidade não implica uma permanência; e ela só pode ser detectada pela não-identidade.<sup>4</sup>

O primeiro esclarecimento: ao me referir a transformações no âmbito educacional, tomo-as apenas como mudanças e não como avanços (ou retrocessos) teóricos e práticos. Nesse sentido, não se trata de entendê-las nem como desejáveis ou indesejáveis, nem como necessárias ou desnecessárias, nem como positivas ou negativas, nem como boas

---

<sup>4</sup> Para maior clareza, transcrevo o trecho em que Foucault (1987, p.37) trata dessa questão: “De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles — em outras palavras, formular sua lei de repartição”.

ou ruins. É claro que muitas das novas teorizações e propostas têm resultado em avanços dos saberes pedagógicos, se tomarmos a palavra avanço no sentido de aumento na quantidade e no detalhamento daquilo que se sabe e se diz. Muitas das novas teorizações e propostas têm resultado, também, em melhorias no funcionamento das escolas, em maior equidade e justiça educacional e até mesmo social. Mas nada disso serve como ponto de partida ou como motor da investigação, pois assumo uma perspectiva descritiva e analítica que não me permite fundar os argumentos e a problematização nem em algum juízo de valor prévio, nem em algum pressuposto externo ao próprio acontecimento. Isso nada tem a ver com ser mais ou menos imparcial; não significa tentar ser neutro e isento na descrição e na análise. Trata-se de um modo de ver e fazer as coisas – digamos: um método (VEIGA-NETO, 1996) – que assume a existência de apenas um *a priori*; a saber, o *a priori* histórico.

O segundo esclarecimento: ao me referir a “sintomas implicados”, aponto para uma situação que pode ser caracterizada como de implicação lógica entre os elementos relacionados. As relações entre, de um lado, as transformações que estão acontecendo nas práticas educativas escolares e respectivas teorizações e, de outro lado, as transformações sociais e culturais que extravasam a própria escola não são mecânicas, lineares, de causa-e-efeito. Como é bastante comum nas Ciências Humanas, estamos aqui diante daquela situação que Deleuze chamou de *causalidade imanente*<sup>5</sup>. Desse modo, não se trata de pensar a escola apenas como produzida pela sociedade em que ela se insere, mas, também, e ao mesmo tempo,

---

<sup>5</sup> Como tenho várias vezes referido, estou usando tal expressão no sentido que Deleuze (1991, p.46) deu à causalidade imanente: a causa “que se atualiza em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia”, havendo uma “correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos”

de pensá-la como produtora dessa mesma sociedade. Segundo Varela e Uría (1992), nos damos conta de que a escola fez (e em boa medida continua fazendo) bem mais do que disciplinar os indivíduos que a ela se submetem e bem mais do que ensinar determinados saberes a esses indivíduos. Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental.

Essa maquinaria, além de inventar *espaços* específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de *saberes* e seus respectivos *especialistas*, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade. E, enquanto instituição, ela constituiu-se como uma condição de possibilidade para a invenção dos saberes pedagógicos e dos conceitos de infância e sujeito (NARODOWSKI, 2001), para a estabilização dos conceitos de civilidade e civilização (VARELA & URÍA, 1991), para o estabelecimento da governamentalidade liberal (VEIGA-NETO, 2000; MARSHALL, 1994) e, até mesmo, para a implantação dos Estados nacionais modernos como modelo político (FOUCAULT, 1999, 2006).

### Crise

Na medida em que “a própria modernidade é definida por crise” (HARDT & NEGRI, 2003, p. 93), não há grande novidade em se afirmar simplesmente que hoje estamos vi-

vendo uma crise da modernidade<sup>6</sup>. É nesse sentido que vão as palavras de Bauman (1998, p. 20): “pode-se definir a modernidade com a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do dismantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente”. Assim, é desse começar e recomeçar de novo que, em parte, nos vem a sensação de crise.

O que é preciso fazer é examinarmos as raízes da inseparabilidade entre modernidade e crise, o que poderá contribuir para que se compreenda por que parece estarmos vivendo não simplesmente uma crise, mas sim a (grande e terminal) crise do mundo moderno. É com esse objetivo que desenvolvo, a seguir, um rápido e bastante simplificado exercício histórico.

A modernidade começou como a negação radical, em termos culturais, políticos, econômicos e sociais, aos valores transcendentais e sagrados da medievalidade. Assim, ser moderno implicou, no Renascimento, a destruição das “relações com o passado e [a declaração da] imanência do novo paradigma do mundo e da vida” (HARDT & NEGRI, 2003, p. 92). É esse acento na imanência que permite aos teóricos do *Império* falar em primeira modernidade. Mas, contra ela, logo se organizaram poderosas forças religiosas e políticas, interessadas em recompor a transcendência medieval – sagrada, pastoral, autoritária – que se perdia por ação do pensamento secular, das novas práticas de vida e da estética renascentista. É assim que surge e se estabelece, nos Quinhentos, a segunda modernidade, como a primeira contra-revolução moderna, em que a ordem quer vencer o acontecimento, a vontade quer vencer o desejo, a administração quer vencer o imprevisível. Isso tem a ver com a secularização e humanização do tempo: perdendo a sacralidade com que era experienciado e compre-

---

<sup>6</sup> Chamo a atenção para a tautologia. Talvez mais do que não se constituir numa novidade, pela redundância do enunciado nem faz muito sentido afirmar que *agora* estamos em tempos de crise...

endido ao longo da Idade Média, o tempo é deixado agora nas mãos dos homens, donos do seu próprio destino. E, por serem donos de si, são também responsáveis por si mesmos.

É fácil compreender que tudo isso está na cadeia das condições de possibilidade para a instauração do pensamento histórico e, correlatamente, à (digamos) “sensação” de crise. Ela é a própria manifestação do diferencial entre as tentativas de prever e dominar o acontecimento e o seu caráter justamente imprevisível. Em outras palavras: a crise corresponde à distância entre aquilo que pensamos e planejamos que venha a acontecer e aquilo que efetivamente acaba acontecendo. Nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido.

Mas, apesar da vitória da transcendência, apesar dos esforços de Descartes – o primeiro grande intelectual da segunda modernidade –, a imanência manteve-se sempre à sombra da transcendência, manifestando-se ora numa filosofia como a de Spinoza, ora nas propostas políticas dos movimentos anarquistas, ora num pensamento como o de Nietzsche. E, por que a imanência está sempre à sombra, ela assombra a transcendência. Ser moderno, mais do que marcar a vida num tempo determinado, daí para diante significou viver assombrado pelo conflito nascido de um esquecimento; a saber, o esquecimento de que uma temporalidade dessacralizada, tornada humana, não tem lugar para a transcendência. Em suma, a crise vem a ser, justamente, a manifestação “do conflito ininterrupto entre as forças imanentes, construtivas e criadoras e o poder transcendente que visa a restaurar a ordem. Esse conflito é a chave do conceito de modernidade, mas foi dominado com eficácia e refreado” (HARDT & NEGRI, 2003, p. 94). Assim, nos termos da reposição do arco platônico, “no século XVII, a Europa voltou a ser feudal” (id.).

Vistas essas questões, podemos perguntar, então: será a crise a face sombria e negativa da modernidade?

Proponho que se sigam as contribuições de Hannah Arendt, quando ela nos mostra que crise não deve ser entendida como algo, por si mesmo, negativo (ARENDR, 1997). Se examinarmos a etimologia da palavra *crise*, compreenderemos que, nas suas origens gregas, ela não denotava um sentido negativo, mas sim uma tomada de posição, um julgamento ou decisão capaz de separar o verdadeiro do falso. No grego, *krisis*, *eōs* é tanto a faculdade de distinguir, separar, quanto debate, disputa; o verbo do qual essa palavra deriva é *krínō* e denota a própria ação de julgar (para decidir melhor). A forma latina *crisis* passou a significar o momento de decisão cujo objetivo é a execução de uma mudança súbita no curso de um acontecimento, de uma ação, de uma doença etc. As palavras derivadas de *crise* – como *crítica*, *critério*, *endócrino* – não têm sentidos negativos; ao contrário, evocam até mesmo alguma produtividade. Como explicou Bornheim (1996, p. 49), “nisto tudo não parece haver um rastro de negatividade – ao contrário: há a força de escolher, julgar, discernir, debater; são palavras ligadas à força do pensamento e, portanto, à criação da filosofia, da ciência”. Assim, para Arendt, as crises, os momentos críticos nos proporcionam a oportunidade de refletir, de modo a agir para tentarmos mudar o rumo dos acontecimentos; assim, a crise tem, em si mesma, uma positividade que não devemos desperdiçar.

Aqui cabe uma pergunta: de onde vem, então, a idéia corrente de que a crise é negativa, é algo ruim, é um problema a ser evitado?

De modo bastante simplificado, pode-se dizer que a negatividade da crise cresceu a partir dos saberes e da prática médica. Denotando inicialmente o momento em que o médico deve intervir (positivamente) contra a doença e a favor do doente, parece ter logo havido uma inversão no sentido da palavra: em pouco tempo, crise denota a indesejabilidade dos processos de degeneração, decadência e morte. Foi graças ao uso das metáforas biológicas, tão presentes e potentes no século XIX, que esse sentido negativo de crise – como algo

indesejável – transferiu-se para o campo das Ciências Humanas, especialmente para a Economia. Em Marx, por exemplo, a crise é o rompimento brusco de uma contradição. A crise desencaixa um processo histórico que ainda estava travado por uma contradição. Nesse sentido, para Marx, a crise coloca a história a funcionar. Isso significa que “as crises e suas violências inserem-se na intimidade de determinado processo dialético. Ora, esclarece-se, por aí, o tipo de negatividade que habita a crise, o seu tipo de inteligibilidade” (BORNHEIM, 1996, p. 50). Mas, mesmo nesse caso, existe algo de positivo na crise marxiana: apesar de se tratar de um rompimento violento, ela está no caminho da superação dialética e, assim, no caminho da afirmação da solução para um impasse, no caminho do destravamento de um processo histórico.

Mas, se modernidade é crise permanente, isso não significa que tenha havido uma constância na intensidade dessa permanência. Ao contrário, da combinação entre a *aceleração* do tempo humano – em conexão com o capitalismo avançado (HARVEY, 1996; VIRILIO, 2000) – e a *rebeldia* do acontecimento – insistindo em ser “criativo” e não nos obedecer –, a (sensação de) crise tende só a aumentar. À medida que o mundo se quer mais administrado e controlável – e, por consequência, se intensificam a vontade e as tentativas de prever e dominar o acontecimento –, maior parece ser o diferencial entre o que se quer que aconteça e o teimoso e inapreensível acontecimento...

Assim é que, nas últimas décadas, estamos experienciando os níveis mais altos e intensos – e (para alguns) quase insuportáveis – dessa sensação. Na seqüência do acúmulo de tantas crises, parece que nas últimas décadas está se rompendo “o delicado equilíbrio em que sempre esteve o mundo moderno” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 6). No embate entre as forças da transcendência – até agora mais poderosas – e as crescentes forças da imanência, agora a balança parece estar pendendo a favor da imanência. O que está acontecendo na

sociedade, de maneira cada vez mais intensa, é a reposição da imanência e uma correlata destrancendentalização. Agora, saindo rapidamente das sombras, a imanência começa a implodir o “projeto de uma fundação absoluta da Filosofia” (MOURA, 1966, p. 94) e nos mostra que o grande originário e a grande verdade unitária foram mitos platônicos que enfeitaram nosso entendimento.

Como bem sabemos, Lyotard (1988, p.xv) propôs chamarmos de pós-moderno esse novo “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da Ciência, da Literatura e das Artes, a partir do final do século XIX”. Chamemos esse novo estado de pós-modernidade, contemporaneidade, modernidade tardia, modernidade líquida, hipermodernidade etc., pouco importa. O que mais interessa é que tudo se passa (e nos passa...) como se a modernidade – entendida como *ethos*, como forma de estar no mundo, como maneira de ser e pensar – esteja sendo deixada para trás.

Em vários momentos tenho recorrido à metáfora cunhada por Bauman (2001), quando ele identifica, na raiz dessa grande crise, a acelerada liquefação do mundo contemporâneo. Como explica o sociólogo, os fluidos “não fixam o espaço nem prendem o tempo”, isso é, “não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la” (BAUMAN, 2001, p. 8). Enquanto que a nossa interação com os sólidos e a descrição que fazemos deles independem do tempo, com os líquidos se dá exatamente o contrário, pois eles estão sempre propensos a mudar de forma. Assim, enquanto “os sólidos suprimem o tempo, para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa” (id.).

É essa atemporalidade dos sólidos que permite compreender aquilo que alguns chamam de “vontade de solidez” ou “busca pela solidez”: é a solidez que nos estabiliza no tempo, facilitando, assim, a identificação de cada um consigo mesmo, na medida em que, pela memória que guarda de si mesmo, se vê como o mesmo ao longo do tempo. A busca

pela solidez está, então, no circuito dos processos que inventaram o conceito moderno de subjetividade e da instituição do próprio sujeito moderno: um indivíduo que se vê como capaz de ser sujeito ainda que, ao mesmo tempo, seja assujeitado a si mesmo. Assim, aquela vontade de solidez está na base do mito moderno do sujeito uno, fixo, indivisível, originário.

A combinação entre liquefação e aceleração e, além disso, a aceleração da própria liquefação estão implicadas na grande crise da modernidade. É a liquefação que está na raiz do fenômeno tipicamente pós-moderno denominado dissolução, borramento ou *apagamento das fronteiras*: os líquidos não têm fronteiras ou limites próprios, mas se amoldam ao lugar ou às condições em que se encontram.

Da mesma maneira, a *flexibilidade* – uma propriedade hoje tida como importante e desejável por si mesma – decorre do caráter líquido da pós-modernidade. O mesmo se pode dizer da *volatilidade* e do correlato fenômeno de descarte, ambos cruciais para a prática do hiperconsumo (consumismo). Palavras como essas – *liquefação, aceleração, apagamento de fronteiras, flexibilidade, volatilidade* –, tão comuns nos discursos contemporâneos, apontam para a irreversível impermanência e instabilidade do mundo pós-moderno e para o fim do mito do sujeito moderno como uma singularidade estável e indivisível. São, também, palavras que servem para descrever as novas subjetividades contemporâneas, em termos éticos, políticos, econômicos, culturais, de convivência, de suas relações com a Natureza e assim por diante.

### **Deslocamentos curriculares: da disciplina para o controle**

É quase uma banalidade afirmar que a escola vem funcionando, ao longo dos últimos quatro séculos, como a mais importante instituição capaz de moldar disciplinarmente os indivíduos que ela toma para si. A imensa maioria de nós aprende a ser disciplinar (e, no limite, disciplinada), graças às

ações das máquinas – como o *currículo*, o *panóptico*, as *fichas simbólicas* etc. – que compõem essa grande maquinaria escolar. Como detalhadamente demonstrou Michel Foucault, a escola constitui-se, enfim, como uma instituição crucial para a instauração da sociedade disciplinar que hoje conhecemos<sup>7</sup>. Ainda que tais afirmativas pareçam óbvias, elas são necessárias para que se desnaturalizem a educação escolar, as lógicas disciplinares, o controle e até mesmo o sujeito moderno. Elas são importantes, também, para que se possa compreender melhor os deslocamentos que estão sendo aqui discutidos.

No ponto em que estamos, penso que é interessante comentar algumas questões relativas ao currículo, enquanto máquina e artefato escolar inventado no final do século XVI. Ora, na medida em que o currículo foi o artefato que articulou disciplinarmente as práticas e os saberes escolares, pode-se dizer que, desde sua criação, ele esteve intimamente conectado à fabricação do sujeito e da própria Modernidade. Sem exagero, pode-se dizer que o currículo funcionou como o principal artefato escolar envolvido com a fabricação do sujeito moderno. Como parte importante da *episteme* da ordem e da representação, a máquina currículo foi uma das condições de possibilidade para essa forma moderna de *ser* e de *estar no mundo* que se estabeleceu a partir do Humanismo renascentista.

Enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, levando-a a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal – disciplina-corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina-saber. Em qualquer caso, as disciplinas são partições e repartições – de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de

---

<sup>7</sup> Aos menos familiarizados com essa questão, vale fazer aqui um alerta: dizer que a sociedade moderna é *disciplinar* não implica dizer que ela é *disciplinada*.

permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito). Quanto mais naturalizada, automática e implicitamente isso é feito, mais as disciplinas “prestam serviço” ao plano de transcendência. Um exemplo: para o estruturalismo, o ordenamento disciplinar é entendido como a própria manifestação da transcendência de uma estrutura subjacente. Uma ênfase na disciplinaridade pode significar uma aposta na transcendência...

Conforme expliquei em outro lugar (VEIGA-NETO, 1996, p. 246), a conexão entre os dois eixos disciplinares

se dá justamente no ponto em que a disciplina-saber cria as, digamos, condições mentais de possibilidade para que, pensando topologicamente, cada um entenda como naturais os muros que lhe são impostos ou a que está submetido. Ao naturalizar esses muros, também as disciplinas-saber “funcionam como códigos de permissão e interdição” (Elias, 1989, p. 529); é nesse sentido que eu digo que elas funcionam como estruturas ou matriz de fundo.

Neste ponto, para tratar da disciplinaridade vale a pena recorrer ao conceito foucaultiano de *dispositivo*, de modo que se possa falar em *dispositivo da disciplinaridade*. Com a palavra *dispositivo*, Foucault designa todo um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas cujos elementos são heterogêneos, mas se mantêm conectados numa rede de relações. Tais elementos são de diferentes ordens, de diferentes naturezas: discursos, instituições, teorias, regulamentos e leis, enunciados científicos, práticas sociais, proposições filosóficas, arquiteturas etc. Em outras palavras, Foucault chama de *dispositivo* a rede de relações que mantém certas práticas e correlatas instituições articuladas entre si e cuja racionalidade desempenha funções estratégicas, ou seja, funções cujo objetivo principal é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros.

Na medida em que o currículo foi inventado e aperfeiçoado, tendo a disciplinaridade como fundamento epistemológico e prático, ele pode ser entendido como parte importante do dispositivo da disciplinaridade. E, assim sendo, o currículo se corporifica, seja pelo seu conteúdo, seja pela sua forma, como o elemento que, na escola moderna, *se institui com e institui o* pensamento disciplinar. Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como o braço escolar e institucionalizado dos procedimentos e mecanismos de objetivação e subjetivação (POPKEWITZ, 1994).

Visto como parte do dispositivo da disciplinaridade, compreende-se como o currículo consegue funcionar organizando determinados esquemas de inteligibilidade. São tais esquemas que “permitem enquadramentos automáticos que dispensam grande parte das explanações e justificações – que de outra forma seriam necessárias – quando nos comunicamos num mundo cada vez mais complexo e de conhecimentos mais amplos e variados” (VEIGA-NETO, 1996, p. 296). Isso é assim porque, como explicou Lenoir (1993, p. 72), as disciplinas funcionam “como formações institucionalizadas que organizam esquemas de percepção, observação e ação e que funcionam como ferramentas de conhecimento e comunicação”. Desse modo, “enquanto operadores práticos incorporados, elas são estruturas políticas que fazem a mediação entre a economia política e a produção de conhecimento” (id.). Como explicou Foucault (1992, p. 188), a disciplina faz do corpo o alvo de “um sistema minucioso de coerções materiais”, não propriamente para subjugar-lo, mas para “propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina”. Eis aí, para o filósofo, a “invenção de uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes” (id.).

Mas se tudo isso funcionou de maneira mais ou menos efetiva durante muito tempo, percebe-se que estamos atravessando momentos críticos para os dispositivos discipli-

nares; e, conseqüentemente, também para a máquina currículo. No quadro geral das crises educacionais contemporâneas, a crise da disciplinaridade ocupa lugar de destaque. Por toda a parte se ouvem: “Abaixo os saberes disciplinares!” e “Os alunos não sabem mais o que é disciplina!”. Trata-se, então, de uma crise que se manifesta nos eixos tanto da disciplina-saber quanto da disciplina-corpo. Ora, uma crise que se manifesta justamente como liquefação e dissolução de fronteiras significa um duro golpe para as disciplinas, pois elas “dependem”, necessariamente, da existência de limites, partições hierarquizadas. Quanto maior a solidez, melhor para as disciplinas – em qualquer um dos seus dois eixos.

Frente a tais crises, são inventadas algumas “soluções”. No primeiro eixo, temos bons exemplos com as pedagogias inter, contra, pluri e transdisciplinares (VEIGA-NETO, 1996) e a transversalidade temática no currículo. No segundo caso, frente aos relatos e denúncias sobre o aumento da violência escolar, refinam-se as técnicas de controle e de contenção disciplinar nas escolas – e, não raramente, dá-se o retorno das velhas práticas disciplinares, agora exaltadas e exacerbadas.

É justamente porque segue uma lógica disciplinar e porque a disciplinaridade está em (profunda) crise, que o currículo está à mercê da ampla crise da modernidade. Ele, uma máquina disciplinar moderna – e, por isso, pensado e organizado como um artefato hierarquizado, sólido, confiável, estável, perene – “arrastado” pela crise da disciplinaridade entra também em crise. A disciplina transporta para o currículo a crise que ela mesma atravessa.

Sendo assim, pode-se entender boa parte das novas propostas curriculares como tentativas de desdisciplinarizar os currículos, de modo a mantê-los imunes às crises que acometem as disciplinas. O raciocínio é simples: se o currículo, por ser disciplinar, contribui no sentido de trazer a crise para o interior das práticas pedagógicas, então, com a elimi-

nação (ou abrandamento) das disciplinas, mantém-se o currículo, mas afasta-se (ou abranda-se) a própria crise.

No que diz respeito à arquitetura curricular, a transversalização temática serve como um bom exemplo dessas tentativas de desdisciplinarização. Mas, mesmo assim, é preciso reconhecer que se trata ainda de um procedimento paliativo, na medida em que os temas transversais não dispensam e não afastam, por si só, as disciplinas. Já num outro plano, a saber, num plano mais funcional e não propriamente arquitetural do currículo, está a ênfase nos procedimentos de controle. Nesse caso, não se trata de intervir nos dois primeiros elementos constitutivos do currículo – como vimos, o *planejamento* dos objetivos e a *seleção de conteúdos* –, mas sim nos dois outros elementos – os modos pelos quais os conteúdos são colocados em *ação* e são *avaliados*. É justamente por aí que estão se intensificando as técnicas de controle na escola.

É preciso esclarecer o sentido que toma, nessa discussão, a palavra *controle*. Originada do latim medieval – *contra* (ao contrário) + *rotulus* (rolo de escritos, lista) –, a forma francesa *contrôle* – *contre* (ao contrário) + *rôler* (rolo de escritos, lista) –, da qual se originou a palavra em português, denotava os registros que eram armazenados em duplicata, escritos em rolos de papiro, pergaminho ou papel. Tais rolos poderiam ser desenrolados a qualquer momento, a fim de que se pudesse conferir com outros registros os dados ali já registrados. *Controlar* passou, então, a significar fiscalizar, submeter ao exame, conferir, comparar, exercer ação restritiva ou de contenção.

Assim, o controle não implica, necessariamente, uma ação contínua, mas sim e necessariamente, uma ação continuada, infinita, de registros e armazenamento. Nesse sentido, ele é o inverso da vigilância. Essa, sendo imposta o mais contínua, intensiva, ostensiva e precocemente possível, acaba sendo “incorporada” por aqueles que ela toma para si como objeto; o que resulta desse processo é bem conhecido: de

objetos vigiados, cada um acaba se transformando em sujeitos que se vigiam a si mesmos – e que, por isso mesmo, são capazes de exercerem o autogoverno sobre si mesmos. O controle, mesmo estando a nos “ameaçar”, é episódico, descontínuo no que tange à coleta, processamento e armazenamento da informação.

Vigilância, disciplinamento e subjetivação caminham de um lado; controle, informação e (também) subjetivação caminham do outro lado... Se o panoptismo – na medida que o panóptico é capaz de realizar uma vigilância hierárquica, individualizante, microfísica e contínua<sup>8</sup> – tornou-se a grande máquina arquitetural de disciplinamento, na modernidade, podemos, simetricamente, pensar o banco de dados como a grande máquina arquitetural de controle no pós-moderno.

Discutidas as diferenças entre, de um lado, vigilância e disciplinamento e, de outro lado, controle e informação, que movimentos estão se dando entre (e no âmbito de) cada um?

Como sugeriu Michel Foucault e desenvolveu Deleuze (1992, p. 220), “são as sociedades de controle que estão substituindo as disciplinares”. Isso não significa dizer que as disciplinas desaparecerão nem que o controle é algo novo. O que está acontecendo é uma mudança de ênfase, em que a lógica disciplinar está sendo recoberta pelas técnicas de controle, tudo isso de modo a manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros. É claro que continuamos a ser vigiados; o próprio panoptismo, mesmo que tomando novas feições, ainda está por toda a parte<sup>9</sup>. O que está mudando rapi-

---

<sup>8</sup> Como demonstrou Foucault (1989), no panoptismo pouco importa se a vigilância realiza-se contínua ou intermitentemente. O que importa mesmo é que ela exista e se manifeste como promessa (ou ameaça...) contínua.

<sup>9</sup> São muito interessantes as descrições e análises das novas configurações que o panoptismo vem tomando atualmente. Fala-se em *pós-panoptismo*, *hiperpanoptismo*, *sinoptismo* etc. As suas implicações educacionais são enormes. Uma discussão inicial pode ser encontrada em Bauman (2001).

damente são os objetivos dessa nova vigilância: não mais para disciplinar, senão para conter e para registrar as informações acerca de nossas ações; certamente que não em rolos de pergaminho, mas em rolos magnéticos, discos ópticos e bancos de dados, de modo que se possa, a qualquer momento no futuro, conferir, fiscalizar e examinar.

Nessas novas sociedades, proliferam vários sistemas de controle interconectáveis cuja existência se manifesta materialmente, para nós, na infinidade e redundância de relatórios, formulários, fichas, senhas de acesso hierarquizadas, cartões, cadastros, *portfolios*, registros (em bancos de dados) e uma infinidade de outros documentos. Todos eles, facilitados e barateados graças aos recursos da telemática, abatem-se sobre nós, roubam nosso tempo e nos mantêm cativos, escrutinados e acessíveis a qualquer momento. Frente a eles podemos ter uma atitude *dócil* e resignada, atendendo disciplinadamente a tudo o que exigem de nós; mas podemos ser *flexíveis* e entrarmos estrategicamente no jogo. Nesse caso, vamos respondendo com novas táticas a cada investida dos mecanismos de controle, avaliando constantemente o balanço entre o que se perde e o que se ganha em nos curvamos (ou não) a cada nova demanda. O quanto cada um será mais dócil, disciplinado, sólido ou mais flexível, (in)controlável e líquido será função das relações entre a sua própria subjetividade e as exigências do sistema.

Espero que já tenha ficado claro o quanto as implicações disso para o currículo são interessantes. Na medida, como já referi, em que da aposta na transcendência resultou a ênfase na disciplinaridade, agora da aposta no plano de imanência está resultando a ênfase no controle. Isso funciona como uma condição de possibilidade para o enfraquecimento do – ou para a menor importância que se dá ao – *planejamento* dos objetivos e *seleção de conteúdos* – e o correlato fortalecimento dos modos pelos quais os conteúdos são colocados em *ação* e são *avaliados*. Por isso, cada vez mais proliferam os discursos sobre ensino-aprendizagem, inventam-se meto-

dologias de ensino, mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se processos de avaliação, classificam-se e ranqueiam-se instituições e pessoas. Tais proliferações e invenções, por sua vez, alimentam-se dos sistemas de controle interconectáveis que enumerei acima. Forma-se, assim, uma estrutura coesa e em constante movimento; uma estrutura em rede, da qual, presas compulsórias, ninguém escapa – alunos, professores, gestores.

Nesse ponto, trago de novo o embate entre a imanência e a transcendência. Como já referi em outro lugar (VEIGA-NETO, 2006a, p. 18), podemos encontrar no próprio definimento da sociedade civil – cada vez mais impotente para “dar conta da mediação entre os imanentes ‘muitos’ (capital) e o transcendente ‘um’ (Estado)” – as raízes da passagem de uma sociedade com ênfase na disciplina para uma sociedade com ênfase no controle. “Numa sociedade que se torna cada vez mais “imanentizada”, crescem de importância todas as instâncias sociais que operam contínua e intimamente na produção das subjetividades” (id.). Assim, se a escola foi durante muito tempo a principal instituição envolvida sistematicamente com a educação e com a produção de subjetividades, ela agora está perdendo terreno para outras instâncias da sociedade. Isso é tão expressivo que até mesmo abrem-se possibilidades interessantes de estudos para o novo campo de saberes pedagógicos denominado Pedagogias Culturais.

Um último comentário: enquanto que o disciplinamento leva a estados de docilidade duradoura, o controle parece estimular a flexibilidade, pois provoca, naqueles sobre o qual atua, artimanhas e artifícios de escape, evasiva e (no limite) recusa. Assim um sujeito dócil é um sujeito fácil de manejar/conduzir porque aprendeu, assumiu e “automatizou” certas disposições mentais-corporais mais ou menos permanentes. O dócil, tendo sido objeto das estratégias disciplina-

res, fazem delas parte de sua alma, de modo que submete-se a elas, por si mesmo; eles são capazes de se autogovernarem. Um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna.

A questão que se coloca daqui para diante é examinar, em detalhe, como a maquinaria escolar está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos. Nesse sentido, investigar os pormenores das transformações que estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo que transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade.

### Referências

- ACORSI, Roberta. *(Des)encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea*. Canoas: ULBRA, 2007. Dissertação de Mestrado.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- BORNHEIM, Gerd. Crise da idéia de crise. In: NOVAES, Aduato (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. pp. 47-66.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- COUTINHO, Karyne Dias. *Lugares de criança: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

- \_\_\_\_\_. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos shopping centers. Campinas: *Educação & Sociedade*, v.24, n.84, set. 2003. pp. 955-982.
- \_\_\_\_\_. Shopping centers e governamentalidade neoliberal. Lisboa: *A Página da Educação*, ano XII, n.129, dez. 2003a. p. 29.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Trinta e Quatro, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- \_\_\_\_\_. Soberania e disciplina. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. pp. 179-191.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Seguridad, territorio, población. Curso em el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.
- KLAUS, Viviane. *A Família na Escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado.
- LENOIR, Timothy. The discipline of Nature and the nature of disciplines. In: MESSER-DAVIDOW, Ellen; SHUMWAY, David; SYLVAN, David (ed.). *Knowledges: historical and critical studies in Disciplinarity*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993. pp. 70-102.
- LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 21-34.
- MORAES, Antonio L. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Canoas: ULBRA, 2007. Projeto/Proposta de Dissertação de Mestrado.
- MOURA, Carlos Alberto. A invenção da crise. In: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. pp. 83-95.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.
- NOGUERA, Carlos E. De los "Curriculum studies" a la Pedagogía, la cultura, y la sociedad. Reflexiones sobre el giro pedagógico contemporáneo. São Leopoldo: UNISINOS. *Anais do V Congresso Internacional de Educação*, ago. 2007.

- \_\_\_\_\_. De la “pedagogía moderna” a las tradiciones pedagógicas de la Modernidad. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación. *Anales del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, oct. 2007a.
- \_\_\_\_\_. La infancia como problema o el problema de la infancia. Bogotá: *Revista Colombiana de Educación*, n.53, 2007b.
- OLIVEIRA, Sandra. *Aprender por toda a vida: Tramas de Efeito na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Canoas: PPGEDU/ULBRA, 2007.
- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz (org.). *O sujeito da educação*. Petropolis: Vozes, 1994. pp. 173-210.
- SARAIVA, Karla. A fabricação dos corpos nos chats. In: WORTMANN, Maria Lúcia et al. (Org.). *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- SARAIVA, Karla. O Ciberespaço como um Empíreo Educacional. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel. *Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra, 2006. pp. 93-106.
- SARAIVA, Karla. *Outros tempos, outros espaços: internet e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2006a. Tese de Doutorado.
- VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. pp. 59-102.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. pp. 179-217.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espacios que producen. In: GVIRTZ, S. (org.) *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 2000a. pp. 195-212.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. Campinas: CEDES, *Educação e Sociedade*, a.XXIII, n.79, 2002. pp. 163-186.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth F. (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. pp. 201-220.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto & GARCIA, Regina Leite (org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. pp. 51-55.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, Ilma P. A. & NAVES, Marisa Lomônaco. *Currículo e avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. pp. 25-51.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. In: SILVA, Aida Maria M et alii (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão cultural*. Recife: ENDIPE, 2006. pp. 137-159.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. Rio de Janeiro: *Educação on line* (PUC-Rio), a.2, n.2, 2006a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p.13-38.

[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG\\_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=ptVIRILIO](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=ptVIRILIO), Paul. A velocidade de libertação. Lisboa: Mediações, 2000.