

# HISTÓRIA DO CURRÍCULO: PSICOLOGIAS, TECNOLOGIAS E REGULAÇÃO

**History of curriculum: psychologies, technologies and regulation**

**Historia del currículo: psicologías, tecnologías y regulación**

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani\*

---

**RESUMO:** O ensaio buscou elencar alguns dos elementos centrais para pensar a história do currículo e tomá-lo como construção e artefato histórico-social. As psicologias constituíram-se em conhecimentos importantes para a educação escolarizada, especialmente a de massas, ao oferecerem as tecnologias para a organização do espaço-tempo escolar. Como apoio teórico-metodológico foi utilizado estudos do currículo inscritos na perspectiva denominada “pós-estruturalista”. A noção de regulação constitui-se conceito central na análise permitindo pensar o currículo como estabelecendo regulação em dois níveis: primeiro, estabelecendo restrições sobre o que deve ser conhecido; uma forma de “seleção”; e, segundo, evidenciando que essa seleção de conhecimentos extrapola a definição das informações válidas e implica o estabelecimento de certas “regras e padrões” que dirigem os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. A principal conclusão refere-se à necessidade de historicizarmos, não somente a escola enquanto instituição, mas o processo de escolarização e nossas práticas como professores e pesquisadores, tomando o currículo como objeto que possibilita pensar sobre a maneira como estamos escolarizando, produzindo conhecimentos, elegendo métodos que, no fim das contas, servirão de ferramenta também aos estudantes para pensar seus mundos e a si próprios.

---

**Palavras-chave:** currículo; disciplina; regulação social, saber-poder.

**ABSTRACT:** The essay sought to cast some of the central elements to consider the history of curriculum and take it as a social-historic construction and artifact. The psychologies consisted in important elements for scholarized education, especially mass education, by offering the technologies for the organization of school space-time. As theoretic-methodological support studies of curriculum inscribed in the so-called “post-structuralist” studies were used. The notion of regulation constitutes itself a central concept in the analysis allowing one to think of the curriculum as establishing regulation in two levels: first, establishing restrictions over what must be known; a manner of “selection”; and, secondly, evidencing that this selection of knowledge extrapolates the definition of valid information and implies the establishment of certain “rules and patterns” that direct individuals by producing their knowledge about the world. The main conclusion refers to the need of historicizing, not just the school as an institution, but the scholarization process and our practices as teachers and researchers, taking the

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados [UFGD]. Contato: E-mail: sezili@ig.com.br.

curriculum as an object that allows us to think about the way we are scholarizing, producing knowledge, electing methods which, in the end, will be a tool also for the students to think their worlds and themselves.

---

**Keywords:** curriculum; discipline; social regulation, know-how.

**RESUMEN:** El ensayo intentó convertir algunos de los elementos centrales para considerar la historia del curriculum y tomarlo como una construcción y artefacto social-histórico. Las psicologías consistieron en elementos importantes para la educación de la escuela, especialmente la educación masiva, ofreciendo las tecnologías para la organización del espacio-tiempo de la escuela. Como apoyo teórico metodológico se utilizaron estudios de currículo inscrito en los estudios llamados "post-estructuralista". La noción de Reglamento sí constituye un concepto central en el análisis que permiten pensar en el currículo como establece el Reglamento en dos niveles: primero, establecer restricciones sobre lo que debe ser conocido; una manera de "selección"; y, en segundo lugar, que conste que esta selección de conocimiento extrapola la definición de información válida y que implica el establecimiento de ciertas "reglas y patrones" que los individuos directa por producir sus conocimientos sobre el mundo. La principal conclusión se refiere a la necesidad de historiar, no sólo la escuela como institución, pero el proceso de nuestras prácticas como docentes y investigadores, tomando el currículo como un objeto que nos permite pensar en la manera en que nos estamos en el proceso de enseñanza, producir conocimientos, elección de métodos que, al final, será una herramienta también para los estudiantes a pensar sus mundos y ellos mismos.

---

**Palabras clave:** curriculum; disciplina; regulación social, conocimiento-poder.

## INTRODUÇÃO

Este ensaio objetivou empreender uma breve reflexão acerca da história do currículo como elemento significativo nos processos de ensinar e aprender, entendendo que as psicologias forneceram tecnologias importantes para a regulação do outro e a regulação do próprio "eu" dos escolares. Sustenta-se em uma análise do currículo enquanto espaço-tempo onde se corporificam saber e poder, no sentido foucaultiano<sup>1</sup>.

Ao retomar os usos que lhe foram dados ao longo dos últimos séculos é possível observar que nele se configuraram forças desiguais, no interior da escola. Entendido como "artefato" produzido socialmente, o currículo esteve sujeito à mudança e flutuações, não podendo ser concebido somente como algo prescrito, previamente fixado, isto é, algo a ser

---

<sup>1</sup>A noção adotada neste ensaio para poder e saber distancia-se das concepções convencionais e, seguindo as análises foucaultianas, inverte a concepção de poder como algo que funciona somente de forma negativa e na qual a verdade ou o saber poderia apagar ou desafiar a dominação de um poder repressivo. É essa noção que chamamos convencional que se encontra em muitos discursos educacionais, que afirmam que por meio da conscientização ou da educação, os poderes dominantes podem ser desmascarados para, enfim, revelar a "verdade".

cumprido. Está no centro da ação educativa, visto que nele se expressam os projetos e verdades de diferentes grupos sociais, em cujas relações e lutas buscam estabelecer seus espaços, social e político.

A história do currículo evidencia que, desde a sua fabricação como seqüência estruturada no século XVII, diferentes significados lhe foram atribuídos, constituindo-se em artefato histórico-social, sujeito a transformações. Em sua natureza disciplinadora e disciplinar, se corporificam saber, poder e identidade, sendo freqüentemente retomado nas preocupações de educadores/as e nas reformas educacionais.

A abordagem histórica demonstra que o currículo passou por um longo processo de fabricação social e que sua história não foi contínua, mas expressou rupturas e ambigüidades.

As formas de organizá-lo não foram sempre as mesmas e sua história inscreve-se nos diferentes conhecimentos, valores e habilidades que foram eleitos como verdadeiros e legítimos em cada época. Portanto, a concepção histórica foi aqui adotada no sentido de reforçar que, tanto a escolarização quanto a compreensão do currículo, este entendido como objetivação dinâmica do conhecimento no espaço escolar, foram construídos pela atribuição de diferentes definições e significados, articulados a um conjunto de outros elementos, também mutáveis, que lhe configuraram o caráter de artefato histórico-social.

## **A PRODUÇÃO NO CAMPO DO CURRÍCULO: UMA DISCUSSÃO**

O termo currículo vem da palavra latina *scurrere* que significa correr, sendo definida como “[...] um curso a ser seguido, ou mais especificamente apresentado” (GOODSON, 2001, p. 31). Daí o vínculo que se estabeleceu entre currículo e prescrição, algo que estando pronto, estabelecido, fixado, seria finalmente colocado em prática.

A palavra “currículo”, contemporânea da palavra “classe”, parece ter entrado no campo educacional no momento em que a escolarização tornava-se atividade de massa. O conceito passou a se relacionar com uma seqüência estruturada, ou disciplina, em fins do século XVI e início do século XVII, tendo a disciplina uma relação com a prática ou com a ordem social. Naquela época foi concebido com o duplo poder: por um lado, de determinar o que deveria ser ensinado e, de outro, diferenciar o que estaria acessível a cada grupo social.

Com a sedimentação progressiva da Revolução Industrial, no século XIX, estabeleceu-se uma relação cada vez mais estreita entre produção e escolarização. O ensino de habilidades específicas para o trabalho, que antes ocorria em casa (na família pré-industrial), foi sendo, paulatinamente, substituído por um conjunto de “programas sociais” e seu desenvolvimento

passou a ocorrer em salas de aula, sob a orientação de professores e não mais pelos pais.

Segundo Goodson (2001), o argumento usado para justificar o atendimento diferenciado aos alunos passou, na metade do século XIX, da similaridade ou analogia com a organização da sociedade para, no século XX, o tempo de permanência do aluno na escola. Foi esse novo argumento que incorporou como justificativa a existência de diferentes mentalidades nos alunos e, decorrente disso, a adoção de diferentes currículos.<sup>2</sup>

Paralelo à definição de formas de pensamento mais abstratas, mais elaboradas e complexas, e de sistemas de conhecimento mais amplos, estruturados e mais aprofundados, conforme as classes iam se tornando mais elevadas, houve necessidade de distribuir esse conhecimento, visto que,

[...] adequadamente distribuído, ele poderia operar como uma manifestação simbólica de posição social, possibilitando às diversas classes sociais uma melhor identificação da hierarquia e dos setores aos quais se devia uma deferência. E poderia servir como meio de comunicação entre o topo e a base da sociedade, veículo através do qual a cabeça pudesse controlar a mão. Incorretamente distribuído, o conhecimento poderia estimular as massas a aspirar a uma posição mais elevada e dar-lhes os recursos para agir nesta direção (SHAPIN e BARNES, *apud* GOODSON, 2001, p. 88).<sup>3</sup>

A atenção estava centrada na distribuição adequada dos recursos culturais, fazendo emergir novos padrões de diferenciação e de exames, na escolarização secundária e na universidade. O currículo passava a ser mais elaborado e clássico para a classe “alta” e mais rudimentar para a “inferior”.

Na medida em que se desenvolveu a escolarização estatal, de certa forma comum a diferentes “classes” sociais, os princípios baseados nas mentalidades e nos currículos distintos, passaram a servir como “mecanismos de diferenciação”, isto é, a própria estrutura ou divisão curricular, passou a institucionalizar a divisão do trabalho manual/mental.

Com a sedimentação desse modelo de escolarização, como padrão “dominante”, adotou-se a estrutura “definitiva” de disciplinas e matérias selecionadas por alguns especialistas. Isso implicou a definição de um novo

---

<sup>2</sup> O termo mentalidade está relacionado ao microconceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu e Passeron ou de resistência, conforme analisa Goodson (2001).

<sup>3</sup> Essa é uma das dicotomias presentes em estudos tomados e analisados por Goodson (2001, p. 87) acerca de temas como experiência e conhecimento, relacionados às classes “superiores” e “inferiores” da sociedade. Tal relação implicava diferentes formas de conceber a organização do pensamento, que seriam mais “abstratas, mais refinadas e mais complexas” e de sistemas de conhecimento, “mais amplos, mais bem estruturados e mais profundos”, encontrados nas classes mais elevadas. Sendo uma das preocupações correlatas a essa concepção que esse conhecimento fosse “adequadamente distribuído”.

critério, passando a ser eleito aquele que apresentava aptidão para as disciplinas acadêmicas, reforçando o primado do mental sobre o manual. Critério que de certo modo permanece em nosso tempo, ainda que amplamente questionado.

Estabeleceu-se, também, a primazia de concepções denominadas realistas, para as quais o conhecimento é o reflexo da realidade que está posta e o currículo seu reflexo condensado no espaço da escola, permitindo, assim, a promoção de alguns especialistas em detrimento de outros; a valorização de algumas epistemologias, em detrimento de outras; a inclusão de alguns indivíduos e a exclusão de outros etc.

Uma polêmica se fez presente nas teorias sobre o currículo, inscrita mesmo nas chamadas concepções críticas, expressando sua possível dicotomia: currículo “prescrito” (o currículo escrito, oficial ou não) e currículo “prático” (aquele efetivamente praticado no espaço escolar).

Diferentemente de buscar essas extremidades, para Goodson (2001, p. 68) importa adotar uma teoria que permita entender como o currículo se originou, como foi e vem sendo produzido e reproduzido, como se transformou e estabeleceu ou respondeu a novas prescrições. Os extremos – do “mito da prescrição”, que se apóia na certeza de que a especialização e o controle residem nos governos, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária e o da “imersão na prática”, que deixa a teoria de lado para mergulhar na ação - acabaram por fortalecer o que deveria ser e não o que foi efetivamente construído.

Essas reflexões nos levam a indagar, quais as concepções de currículo vêm sendo difundidas nas últimas décadas no Brasil.

No início desta década foi produzido um trabalho que ainda serve de referência às reflexões e discussões sobre as teorizações do currículo. Trata-se do livro *Currículo: debates contemporâneos*, organizado por Lopes e Macedo (2002, p. 9). Qual a sua importância? Um dos aspectos é o fato de constituir-se em uma produção que não buscou homogeneizar ou apaziguar as diferentes tendências que a partir, em especial, dos anos 1990 se inscrevem no campo do currículo. Essa produção dá visibilidade para a “[...] multiplicidade cada vez maior de referências para o campo do currículo, tornando difícil, inclusive, sua delimitação”.

No campo do currículo as referências à psicologia, primordiais até os anos 1970, ou a sociologia marxista que ganhou expressão na década de 1980, foram substituídas, principalmente a partir da década de 1990, por “uma variedade de perspectivas de análises”, que apontam para as transformações pelas quais vem passando as sociedades atuais (globalização econômica, mundialização da cultura e redução das distâncias espaço-temporais), que convivem com a substituição de identidades mestras,

baseadas na idéia de nação, por identidades locais, muito mais plurais. E, nesse contexto, o campo do currículo voltou-se para temáticas muito diversas.

Como explicitado, com o início da redemocratização do Brasil, ganhou força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas, pela apropriação de trabalhos ligados à Nova Sociologia da Educação, os estudos de Michael Apple e Henry Giroux e também da literatura francesa. Assim, no início dos anos 1990 o campo do currículo vivia essas múltiplas influências.

Lopes e Macedo (2002) analisam a produção do campo do currículo com base em três grupos principais, que neste ensaio abordou-se sucintamente: 1) a perspectiva pós-estruturalista; 2) o currículo em rede; e, 3) a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

O primeiro grupo, denominado “perspectiva pós-estruturalista”, alcançou notoriedade ou visibilidade no Brasil em decorrência de produções oriundas das traduções e pesquisas de Tomaz Tadeu Silva (UFRGS) e seus orientandos e colaboradores, desde a primeira metade dos anos de 1990, que adotaram os estudos culturais de Stuart Hall e de forma gradativamente mais acentuada os estudos de Michel Foucault.

De forma muito reduzida, pode-se afirmar que essa perspectiva problematiza as noções fundantes da modernidade, como a idéia de sujeito, de conhecimento, de poder, as continuidades históricas e as grandes narrativas. Nessa perspectiva a teoria do currículo consiste em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento, dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade ou do tipo de sujeito que se quer formar.

O segundo grupo, denominado “conhecimento em rede”, ganhou destaque com estudos, em especial, da segunda metade da década de 1990 e que se intensificou na virada do século, apoiando-se em uma bibliografia francesa (estudos de Certeau, Lefebvre, Morin, Guatarri, Deleuze e, posteriormente, Boaventura Santos). Diferentemente do diálogo com autores da educação e do currículo, essa perspectiva volta-se para categorias como “cotidiano” e “formação de professores”.

Dentre outras questões problematiza as fronteiras estabelecidas pela modernidade entre conhecimento científico e conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade. Foi especialmente essa discussão acerca do conhecimento tecido nas esferas cotidianas que marcou os estudos ligados à noção de conhecimento em rede e currículo.

O terceiro grupo apontado pelas autoras foi o denominado “história do currículo e constituição do conhecimento escolar”, cujos trabalhos organizam-se em duas tendências principais: primeiro, o estudo do

pensamento curricular brasileiro, que busca compreender os movimentos da constituição do campo e as influências das teorizações estrangeiras nesta constituição; e, segundo, uma linha que se encaminha para a história das disciplinas escolares ou áreas de conhecimento, buscando atuar entre o estudo das disciplinas e das instituições educacionais.

Desse modo, a marca desse campo de estudos até aquele momento era o “hibridismo” - uma mescla entre os discursos pós-moderno e a teorização crítica; a reterritorialização de discursos produzidos fora do campo educacional, pelo diálogo e retomada de discursos de outras áreas de saber; a construção de novas preocupações; e, a tendência de valorização de uma discussão da cultura, isto é, processos culturais mais amplos, não restritos ao campo do currículo.

Feita essa retomada, por certo simplificadora, detive-me a pensar o currículo como prática social, que extrapolando os limites das disciplinas escolares, contribui de forma decisiva à constituição de tipos específicos de subjetividades (individualizantes, produtivas e/ou psicologizadas)<sup>4</sup>.

Durante a 25ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>5</sup>, Veiga-Neto (2002) explicitou a necessidade de uma reflexão sobre as práticas de significação adotadas, na atualidade, para o currículo.

Questionando – a partir do pressuposto de que são “as práticas que determinam as significações” e, portanto, as convenções – como entender o que está ocorrendo com a definição de currículo, que têm servido para nomear práticas diversas, como por exemplo, o trabalho desenvolvido no museu, experiências desenvolvidas em espaços nos *shoppings*, o currículo da mídia, dentre outras.

É possível considerar essas “atividades pedagógicas” como currículo? Quais as implicações de uma ampliação em seus usos? Esse outro sentido que está sendo dado ao conceito de currículo, amplia o espaço democrático da educação? E o controle exercido por meio do currículo para além da escola? Segundo Veiga-Neto é preciso refletir sobre as vantagens e desvantagens de se chamar várias coisas de currículo.

Em todo caso, um dos desafios que se impõe neste momento é apreender o currículo por intermédio das diferentes práticas sociais, buscan-

---

<sup>4</sup> Varela (2002) demonstra como em diferentes momentos, utilizando conhecimentos como os das teorias psicológicas, a instituição escolar buscou e contribuiu para constituir tipos específicos de subjetividades.

<sup>5</sup> Anotações obtidas durante a 25ª Reunião Nacional da ANPED, ocorrida em 2002, momento em que o Grupo de Trabalho – “Currículo” avaliou os trabalhos de pesquisa apresentados desde a sua criação. Nesse GT o educador Alfredo Veiga-Neto explicitou suas considerações e preocupações, em trabalho encomendado, com a temática: Temas e perspectivas do Grupo de Trabalho Currículo no tempo-espaço da ANPED (2002).

do o entendimento do sentido que lhe estão imprimindo, para além da política curricular estabelecida, “no” e “para além” do espaço da instituição escolar. Em suma, as Reformas Educacionais e as correlatas Políticas Curriculares, não se garantem por si mesmas, visto que, diferentes práticas de significação lhes são impressas, fora e no interior do espaço escolar, espalhando-se de forma incontrolável, para além do estabelecido, podendo representar uma primeira indicação para pensar e trabalhar o currículo.

Como professores, e Silva (2001; 2002) nos aponta alguns elementos, trata-se de inserir outros materiais, outras leituras, além das oficialmente estabelecidas, considerar as experiências dos estudantes, fazer de outro modo. Enfim, experimentar novas formas de ensinar (entendida não somente como formar, conduzir, governar o outro, mas como relação).

Pode-se sem dúvida reproduzir, mas também produzir outro currículo, pensar de modo diferente do que parece inevitável pensar, diante dos limites impostos. Afinal, não podemos nos esquecer que além de reproduzir e distribuir conhecimentos, a escola tem importante papel na “produção de conhecimentos” e, neste sentido, na produção de subjetividades.

Apple (1989), referência importante nesse campo, analisa em alguns de seus escritos as formas pelas quais o currículo corporifica primordialmente o “conhecimento oficial”, que expressa o ponto de vista de grupos dominantes. Segundo explicita, a educação e o currículo estão envoltos numa luta em torno de significados que expressam o ponto de vista dos dominantes, mas que por vezes são contestados por pessoas ou grupos considerados subordinados.

Porém, admitir que o currículo corporifica “conhecimentos institucionalizados” (oficiais ou não) não significa ter de tomá-los como referência primeira em nossas práticas de pesquisadores e professores, visto que, no interior da escola e do currículo não ocorrem somente reprodução, imposição e passividade, mas contradição, resistência e oposição.

Podemos, contudo, inverter essa relação, buscando as diferentes experiências desenvolvidas no interior das instituições escolares olhando, elas mesmas, enquanto singularidades. Trata-se nesse caso de estudar o prescrito como uma parte do projeto e das programações educativas, não como o todo; elemento que define sem dúvida aquilo que deve ser seguido, quais e como devem ser desenvolvidos os conhecimentos, mas que, de outro lado, pode não estar funcionando exatamente como “deveria”.

Resumindo algumas das anotações anteriores sobre a história do currículo, podemos defender que sua existência inscreve-se no interior da instituição escolar, como uma invenção da sociedade ocidental, relativamente recente ou, noutros termos, como uma invenção da



modernidade; em segundo lugar, a política curricular produz efeitos fora da escola, e no seu interior, “metamorfoseada” em currículo, define as relações, substitui procedimentos e concepções epistemológicas, valida conhecimentos, elege saberes e indivíduos, enfim, produz verdades.

Pode-se, nesse sentido, afirmar que o currículo engloba formas específicas de conhecimentos, cujas funções consistem em “formar” determinados tipos de indivíduos, disciplinar e regular seus comportamentos ou levá-los, eles próprios, a regular e disciplinar seu próprios “eus”, em conformidade com o modelo de comunidade e de sociedade das quais fazem parte<sup>6</sup>.

## **CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E REGULAÇÃO**

Ao historicizar a escola, com a ajuda de Varela (1991), pode-se afirmar que para instituí-la na modernidade como uma necessidade, instaurar sua positividade e evidência, foi preciso instrumentalizar diferentes dispositivos, como o da escolarização, instituída no último século.

Para que fosse efetivada e tornasse óbvia sua necessidade, foi preciso um conjunto heterogêneo de práticas, discursivas e não discursivas, dentre as quais: a invenção da infância; a reafirmação da família nuclear; a desqualificação do saber “popular”; a instituição do espaço do especialista; o aparecimento da figura do escolar; a afirmação de um espaço-tempo específico aos escolares; a homologação de leis e a definição de regulamentos; tendo ainda, como um de seus instrumentos iniciais, as pedagogias e tecnologias disciplinares, que contribuíram à constituição de uma “nova” subjetividade – “o indivíduo”.<sup>7</sup>

Portanto, para que a educação escolarizada se institísse e se tornasse “o” espaço-tempo de transmissão de saber, foi preciso que fosse objetivada como a “melhor” alternativa à educação de crianças e jovens e não como uma dentre outras formas possíveis.

Isto é, foi preciso que as demais formas de transmissão e de formação fossem objetivadas como desqualificadas para essa função. Foram essas objetivações, que implicaram uma operação em diferentes campos,

---

<sup>6</sup> Seguindo Popkewitz (1994, p. 186) utilizo os termos “comunidade” e “sociedade” com distinções de importância histórica. A primeira implica “[...] relações de tempo-espaço que são locais; a segunda envolve concepções mais abstratas do eu, tais como a de cidadão de uma nação, de trabalhador, ou de um grupo étnico em conjuntos mais amplos de relações”.

<sup>7</sup> Foucault (2001, p. 244) denomina dispositivo “[...] em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”, daí a utilização do termo “dispositivo de escolarização” quando tratamos de um conjunto de elementos que configuram a educação escolarizada, tal qual ela se fez historicamente.

que permitiram sua invenção, implantação e imposição nos dois últimos séculos.

Tais asserções permitem afirmar que a escola “moderna” e seu currículo constituíram em uma ruptura nos sistemas de conhecimento até então vigentes por meio dos quais os indivíduos deveriam regular e disciplinar a si mesmos. Nesse sentido, a escolarização – ação de escolarizar ou governar o Outro - seguindo Popkewitz (1994) e outros estudiosos do currículo, corporifica “estilos cognitivos particulares” pelos quais os indivíduos estabeleciam sentido a seus mundos sociais e atuavam sobre ele.

Mas, tal discussão não é importante apenas para compreender o que se passou, serve para iluminar nossas discussões atuais sobre a escola e as reformas educacionais que a cercam.

O reconhecimento de que a vida social é permeada pelos registros ou “princípios estruturadores”, que estão inscritos e constituem nossa individualidade, diz respeito à noção de regulação, e que pode ser descrita tomando as análises de Popkewitz (1994, p. 191):

A noção de regulação [...] é utilizada para reconhecer uma premissa sociológica de que todas as situações sociais têm restrições e constringências historicamente inscritas sobre nossa individualidade. Mesmo quando se diz que se deve ‘agir sozinho’ se reconhece que existem princípios estruturadores sobre o que é permissível, os quais podem ser, às vezes, violados.

A noção de regulação, pois, não diz respeito, como nos lembra o autor, à atribuição de distinções de bom/mau ou moral/ímorale, quando falamos em escolarização e currículo.

Trata-se de pensar o currículo como impondo regulação em dois níveis ou sentidos: primeiro, estabelecendo restrições sobre o que deve ser conhecido; uma forma de “seleção”, que molda a maneira como os eventos sociais e pessoais são ordenados para a reflexão e a prática; em um segundo nível, essa seleção de conhecimentos extrapola a definição das informações válidas, ela implica o estabelecimento de “[...] regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo” (POPKEWITZ, 1994, p. 192).

A escolarização não se limita a especificação de desempenhos, notas e diplomas, mas incorporam tipos de estratégias e de tecnologias que delimitam os modos como os escolares pensam o mundo e sobre si mesmos nesse mundo. Significa que para além da aprendizagem de conteúdos específicos das disciplinas escolares, aprende-se um “como”, ou seja, métodos que oferecem parâmetros, uma determinada maneira ou maneiras de conhecer, compreender e interpretar o seu mundo e o seu “eu”.

Nesse sentido, a psicologia foi tomada para definir os princípios de julgamento da ação humana. A introdução da psicologia como fundamento da escolarização das massas constituiu-se em elemento importante para a redefinição da maneira como os indivíduos deveriam ser vistos, avaliados e definidos; as psicologias ofereceram tecnologias para organizar os métodos, os recursos, o espaço da sala de aula, a organização do tempo das matérias escolares ao redor dos quais as crianças deviam aprender.

Para ilustrar relembremos parte dessa história. Ao retomar a história da psicologia podemos observar que ela nasceu e se organizou por intermédio das relações que estabeleceu com outras áreas de conhecimento; na educação organizou-se como fundamento às práticas pedagógicas (como exemplar temos a relação entre o movimento escolanovista e as psicologias experimental e diferencial).

Varela (2002, p. 90) evidencia que a psicologia se voltará, inicialmente, para as diferenças individuais, para as crianças desajustadas à disciplina escolar. Buscando detectar o “quanto antes” esse tipo de aluno, ela organizou medidas e classificações, que em harmonia com os pedagogos da infância anormal, preconizaram a adaptação como a “função geral da inteligência”.

Os “novos” pedagogos (Montessori, Decroly, Pestalozzi, Froebel, dentre outros), ligados de algum modo à clínica e a medicina, tentaram estabelecer uma pedagogia coerente com a “natureza humana”, objetivando desenvolver as potencialidades, interesses e tendências naturais de cada indivíduo. Com essa finalidade deslocaram a atenção aos meios e métodos de educar, com vistas a não contrariar o desenvolvimento natural e as diferentes capacidades de aprender, alicerçados nas psicologias.

Ao tratar a questão das pedagogias, que denomina corretivas, Varela (2002, p. 94) acentua as novas técnicas pedagógicas dirigidas a tornar o meio em conformidade com as necessidades infantis, distante da organização fria e rígida dos espaços disciplinares, citando exemplo de estudos realizados no ensino pré-escolar:

[...] a obra de Maria Montessori aparece como exemplar ao se dirigir ao ensino pré-escolar. Construir um mundo adaptado ao aluno implica uma mudança radical na organização da sala de aula, concebida agora como a prolongação do corpo infantil, como um espaço proporcionado a suas necessidades de observação e experimentação: salas claras e iluminadas, com móveis pequenos e de formas variadas: pequenas mesas, pequenas cadeiras, pequenas poltronas, armários fáceis de abrir, diminutos lavabos de fácil acesso, enfim, móveis leves, simples e transportáveis. Configura-se assim um mundo ‘em miniatura’ que rompe com a rígida organização do espaço disciplinar no qual o estrado de madeira era o símbolo de autoridade e poder do mestre.

Para fundamentar suas práticas e discursos esses “novos” pedagogos passaram a observar as crianças em instituições especializadas e definir as leis de seu desenvolvimento. Nesse sentido, Varela (2002) evidencia a predominância de um exercício de poder que se esboça a partir do início do século passado, especialmente nessas instituições educativas de correção e de educação pré-escolar (como locais de observação, experimentação e tratamento), um poder dos saberes e práticas psicológicos – enfim, um “psicopoder”.

O que significa a constituição não do indivíduo disciplinar, mas do sujeito psicológico. Esse tipo de poder produziu um saber que se tornou fundamento das pedagogias do início do século passado, e que galgou uma importância decisiva na afirmação e objetivação da infância que havia sido teorizada na proposta rousseauiana.

Pode-se desde já afirmar que as tecnologias de sala de aula não ficaram restritas às psicologias, nem mesmo apareceram como necessidade. Elas emergiram de lutas em múltiplos espaços/tempo de escolarização, envolvendo a formação de professores, a organização do currículo escolar, as práticas discursivas elaboradas nas ciências, dentre outros aspectos. O currículo pode, então, ser definido como,

[...] uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência do mundo social (POPKEWITZ, 1994, p. 194).

São esses diferentes padrões que, conjuntamente, vem constituindo parte das práticas regulatórias que avaliaram (e ainda avaliam) professores e alunos. Mas, as regras e padrões pelos quais a verdade - sobre os professores e as crianças no processo de escolarização - é enunciada, se modificam ao logo de tempo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensaio buscou inicialmente evidenciar o “currículo” como uma fabricação da modernidade e sua inscrição no processo de escolarização que se amplia desde fins do século XIX. Em sua característica disciplinadora e disciplinar, ganham corpo, materializam-se saber, poder e identidade, sendo permanentemente retomado nas preocupações de educadores/as e nas reformas educacionais.

A noção de regulação constituiu-se conceito importante na análise possibilitando pensar o currículo como estabelecendo regulação em dois

níveis: primeiramente definindo restrições, um modo de selecionar o que deve ser conhecido; e, posteriormente explicitando que tal seleção de conhecimentos vai além da definição das informações válidas, implicando o estabelecimento de certas “regras e padrões” que dirigem os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo.

O currículo constitui-se em um dos elementos centrais da escola e de um estudo da escolarização ou da prática de escolarizar: um objeto construído ao longo do tempo que sedimentou um campo discursivo (ou uma região) e que agora classifica e ordena a maneira como nos vemos e como percebemos o mundo. Mas essa é uma questão que exige espaço, tempo, um outro ensaio.

Assim, a conclusão principal refere-se à necessidade de historicizarmos, não somente a escola enquanto instituição, mas o processo de escolarização e nossas práticas como professores/as e pesquisadores/as, tomando o currículo como objeto que possibilita pensar sobre a maneira como estamos escolarizando, produzindo conhecimentos, elegendo métodos que, no fim das contas, servirão de ferramenta também aos estudantes para pensar seus mundos e a si próprios.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Trad. de Attílio Brunetta. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2)

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. (Ciências sociais da educação)

SHAPIN, S; BARNES, B. Head and hand: rethorical resources in british pedagogical writing. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Attílio Brunetta. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, T. T. da. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta , 1991.

VARELLA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106

VEIGA-NETO, A. Temas e perspectivas do Grupo de Trabalho Currículo no tempo-espaço da ANPED. 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Set./out. 2002. (Trabalho encomendado)