

**O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NA CONTEMPORANEIDADE:
DISPUTAS DE SUBJETIVIDADES**

THE CURRICULUM AND THE PRODUCTION OF SUBJECTS IN CONTEMPORARY
TIMES: DISPUTES OF SUBJECTIVITIES

EL CURRÍCULO Y LA PRODUCCIÓN DE SUJETOS EN LA CONTEMPORANEIDAD:
DISPUTAS SOBRE SUBJETIVIDADES

Fernando Souto Dias Neto¹ 0000-0002-6552-0854

Rodrigo Avila Colla² 0000-0002-2638-8117

¹ Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil;
fernando.neto@acad.ufsm.br

² Rede Municipal de Esteio – Esteio, Rio Grande do Sul, Brasil; rodrigo.a.colla@gmail.com

RESUMO:

O presente trabalho analisa questões ligadas ao currículo escolar e à produção de sujeitos na sociedade contemporânea, entendendo o currículo como um elemento que tem efeitos sobre a mentalidade no corpo social contemporâneo. Utiliza-se, para tanto, uma abordagem de matriz pós-estruturalista, como complemento a uma perspectiva crítica, a fim de pensar o currículo não como algo fixo ou estancado, mas em sua constante fluidez e movimento. Com isso, os autores entendem a importância de relações de poder que atravessam não somente currículos escolares, mas sujeitos sob uma racionalidade marcadamente reprodutivista. O currículo, nessa perspectiva, é uma prática educacional e cultural, ensina conteúdos e molda identidades, reverberando diretamente na dinâmica e constituição da sociedade em que vivemos.

Palavras-chave: currículo; poder; produção de sujeitos.

ABSTRACT:

This work analyzes issues related to the school curriculum and the production of subjects in contemporary society, understanding the curriculum as an element that has effects on the mindset of the contemporary social body. For this purpose, a post-structuralist approach is used, complementing a critical perspective, in order to conceive of the curriculum not as something fixed or stagnant, but in its constant fluidity and movement. Consequently, the authors understand the importance of power relations that traverse not only school curricula, but also subjects under a markedly reproductivist rationality. The curriculum, in this perspective, is an educational and cultural practice: it teaches content and shapes identities, directly reverberating in the dynamics and constitution of the society in which we live.

Keywords: curriculum; power; production of subjects.

RESUMEN:

El presente trabajo analiza cuestiones relacionadas con el currículo escolar y la producción de sujetos en la sociedad contemporánea, entendiendo el currículo como un elemento que tiene efectos sobre la mentalidad en el cuerpo social contemporáneo. Para ello, se utiliza un enfoque de matriz postestructuralista, como complemento a una perspectiva crítica, con el fin de concebir el currículo no como algo fijo o estancado, sino en su constante fluidez y movimiento.

Con esto, los autores comprenden la importancia de las relaciones de poder que atraviesan no solo los currículos escolares, sino también a los sujetos bajo una racionalidad marcadamente reproductivista. El currículo, desde esta perspectiva, es una práctica educativa y cultural: enseña contenidos y moldea identidades, repercutiendo directamente en la dinámica y constitución de la sociedad en la que vivimos.

Palabras clave: currículo; poder; producción de sujetos.

Introdução

O trabalho em questão conjuga a atividade teórica com as vivências do contexto em que os pesquisadores estão inseridos. Assim sendo, são tecidas discussões que envolvem o currículo escolar e uma racionalidade no modo de governamentalidade atual. Vale lembrar que os autores partem de um olhar docente, como educadores, pesquisadores e estudantes, e levando em conta o caráter formal ou não-formal da educação.

Trata-se, aqui, de uma vereda que se abre para discussões acerca do currículo não como uma ferramenta-guia, mas como um corpo que se move, pulsa, cria e produz uma série de investidas às múltiplas e plurais realidades, bem como em relação às subjetividades que coexistem e se recriam ao longo da trajetória escolar.

Para compreender essa sistemática, partindo de um pensamento docente, busca-se compreender o outro e entender sua realidade, a que rege esse corpo que é o currículo. Entre idas e vindas, muitas vezes e o debate parece se esgotar. No entanto, atenta-se neste trabalho para elementos que já se pressupõem superados, mas que sempre estiveram ali e se apresentam ao menos com uma nova roupagem, exigindo, assim, um olhar atento e até mesmo de combate a estruturas homogeneizantes, que reproduzem uma ordem normatizadora.

A fim de possibilitar a emergência de novas discussões, que aliem a produção de sujeitos por meio do currículo, que resistem a racionalidades que reproduzem a ordem social, abrimos uma dissecação de questões que nos são caras.

O currículo e algumas implicações

Estuda-se o currículo à exaustão. Quanto à diferença, é discutida corriqueiramente para ajudar a fundamentar temas pontuais (a inclusão, questões de gênero, raça e orientação sexual etc.). A Corazza (2001) e a Silva (2016), por exemplo, deve-se o mérito de pensar o currículo por um viés, digamos, diferenciante, que diagnostica a vida que nele pulsa: as vontades (cambiantes ao longo dos tempos) de que está prenhe, os poderes que ele quer que vigorem.

Nesta direção, este texto busca discutir a temática do currículo valendo-se do seu significado como um “caminho a ser percorrido” e por meio do qual nos transformamos. Quer-

se, com isso, pensá-lo numa perspectiva de produção da diferença. Aqui não se defenderá o mero respeito à diferença, pois esta, mais do que respeitada, deve ser permanentemente produzida e afirmada. Tampouco se discorrerá sobre sua potencialidade educativa em casos específicos, mas se buscará pensar a diferenciação como algo que pode e deve ser produzido nas relações entre atores escolares e, para tanto, o currículo deve favorecer esse processo. Não se trata, portanto, de dedicar atenção às diferenças, mas, porque não dizer, à Diferença e a processos de diferenciação que, como não poderia ser diferente, continuam sendo produzidos e diferindo apesar das potências homogeneizantes.

Dessa maneira, tem-se como objetivo pensar a micropolítica das relações escolares como vias de produção da diferença, mais especificamente, o currículo como possível fomentador de relações escolares dessa natureza e promotor de processos de subjetivação/diferenciação. Independente do Projeto Político Pedagógico (PPP) que orienta as práticas pedagógicas de uma instituição, ou das leis que ditam o modo como devem ser implementadas políticas e reformas educacionais, há relações de amor e ódio, de amizade e inimizade, de cooperação e rivalidade, que são travadas no ambiente escolar e possuem, em qualquer caso, caráter político e são influenciadas pela forma como o currículo está estruturado.

Pensá-lo implica considerar jogos de poder, ou seja, pensar na relação e até mesmo na tensão que há naquilo que envolve a produção de sujeitos. A conotação de sujeito nos vem carregada e não diz respeito apenas a algo estanque, fixo, engessado, mas está inserida em uma vereda de possibilidades que transitam no vir a ser, imbricando-se sobre a produção de subjetividades.

Entender o currículo por essas linhas coloca as subjetividades dos sujeitos como um eixo central, com o qual se pensa a emergência de práticas formativas, sejam elas escolares ou não, em espaços formais e não-formais, aqueles da vida pública ou privada. Nesse sentido, “o papel do capital cultural em relação à escolha é tanto geral quanto específico. Geral, no sentido de que são exigidos certos tipos e quantidades de capital cultural para que a pessoa possa efetuar uma escolha ativa e estratégica” (Ball, 2021, p. 203). A inserção na sociedade e as respectivas práticas com as quais os sujeitos se postam e emergem, implicam a produção de si na relação com os outros. Isto é, a constituição do sujeito está atrelada às relações que estabelece com a alteridade, bem como com os discursos e jogos de poder a partir dos quais atribui significado ao mundo e se significa. Desse modo,

[...] os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se poderia definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações),

dir-se-á, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, como “ciência”, “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamar-se-á regras de formação às condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceito, escolhas temáticas) (Foucault, 1972, p. 51).

Nesse entremeio, há uma série de possibilidades que acabam por ser cerceadas por uma gama de produções discursivas; quando, não raro, se formam conceitos que limitam e até mesmo restringem, funcionando como molduras para um enquadramento assujeitante. Esse processo atua na individualização do que era até então social, ou seja, apagando o modo de vida coletivo da sociedade.

Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns (Foucault, 2012, p. 268).

São essas algumas das possibilidades propostas pelo filósofo Michel Foucault, que nos leva a refletir sobre processos de subjetivação e problematizar os poderes que atravessam o campo discursivo. No que tange ao currículo, mais especificamente ao currículo oculto, isto é, os valores tácitos que regem a dinâmica escolar, Bourdieu (2015, p. 81) admite ser necessária “[...] uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais quanto às teorias do ‘capital humano’”. Por outro lado, a busca constante pela forja de uma grande teoria parece mais uma utopia, pois é de compreensão que o cenário, nas instituições de ensino e no mundo que as abarca, torna-se altamente veloz no que se refere à capacidade de atualização ou reinvenção de si. Portanto, esse processo de ruptura não quer dizer instaurar uma nova dinâmica, mas problematizar constante e criticamente os modos como propicia experiências e condições para que os sujeitos se tornem o que são nos espaços educacionais. Nessa direção,

O sujeito passa a ser revestido, ora investido, em uma escala até então “industrial”, como máquina produtora, seja de subjetividades, que vem a acoplar em formas pré-estabelecidas pelas demandas sociais, e que possam a vir a respingar nas propostas pedagogizantes curriculares, conforme aos interesses de grupos que se perpetuam na governamentalidade das massas. “[...] não se tratava mais de partir do Estado, mas de práticas e relações que, por serem tomadas em um movimento contínuo de estatização, não são redutíveis ao exercício de uma dominação centralizada, vertical e sempre idêntica a si mesma” (Laval, 2020, p. 41).

Busca-se, aqui, extrapolar fronteiras, seja na educação básica ou no âmbito do ensino superior. Para tanto, considera-se as políticas que tratam do currículo enquanto uma moldura que caminha para a formação de sujeitos, a fim de atender tais demandas. É de conhecimento de muitos que o Brasil é um país com demandas continentais, sejam elas políticas, sociais, culturais e econômicas, de modo que essas áreas estão interligadas, sobretudo na escola. No que concerne ao aspecto econômico, que vai ao encontro da crítica que aqui estabelecemos,

Vimos que, mais que nunca, a escola é encarada às necessidades da economia. Essa intervenção mais direta e mais premente na pedagogia, nos conteúdos e na validação das estruturas curriculares e dos diplomas significa uma pressão da lógica do mercado do trabalho sobre a esfera educacional (Laval, 2019, p. 129).

Esse cenário se assemelha a uma espécie de espelhamento de tais diferenças que, em algum momento, pode ajudar a fundar um caminho que promova uma educação, um ensino, uma didática, uma pedagogia, enfim, que possa combater, ou até mesmo destronar, a desigualdade que sufoca a realidade brasileira. Quanto às ações que visam reduzir as desigualdades, encontramos muitos setores que as consideram como meras políticas assistenciais e as tacham como ideologizantes. Na lógica do mercado, a educação tende a reproduzir tais desigualdades. Como salientam Dardot e Laval (2016, p. 141),

O homem sabe se conduzir não por “natureza”, mas graças ao mercado, que constitui um processo de formação. Posto cada vez mais frequentemente em situação de mercado, o indivíduo pode aprender a conduzir-se racionalmente. Esboça-se assim, dessa vez de maneira indireta, o tipo de ação ligado à governamentalidade neoliberal: a criação de situações de mercado que permitem esse aprendizado constante e progressivo. Essa ciência da escolha em situação de concorrência é, na realidade, a teoria do modo como o indivíduo é conduzido a governar a si mesmo no mercado.

Entretanto, essa utopia neoliberal de que os indivíduos podem se autogovernar desconsidera a desigualdade entre os sujeitos. Assim, por exemplo, os indivíduos que foram colocados à margem dos processos de transformação, em particular em nosso país, acabam sendo culpabilizados e responsabilizados por tal situação. Dessa forma, os poderes de decisão ou de acesso, além de reter bens culturais e promover seu alcance, passam por uma elite consolidada, que vende um estilo de vida e produz um discurso com forte aderência por parte dos setores sociais.

Membros dessa fração da nova classe média profissional, móvel, ascendente e gerencial, não acreditam, necessariamente, nas posições ideológicas que escoram todos os aspectos da aliança conservadora. Na verdade, em outras áreas de suas vidas, eles podem ser considerados

mais moderados ou até “liberais” politicamente. No entanto, como especialistas em eficiência, gerência, testagem e responsabilidade, eles fornecem as habilidades técnicas para aplicar as políticas de modernização conservadora (Apple, 2005).

Diante disso, o que parece é que o caráter do currículo serve como um mecanismo que pode libertar o indivíduo – lembrando que essa conotação remete à forma de individualizar o sujeito que, mesmo fazendo parte de uma massa, de um coletivo, passa a ser posto e inserido como um organismo que busca motivações individuais. Esse movimento leva à responsabilização de uma massa que sofre em um sistema produtor de desigualdades, em prol de uma pequena minoria que se eleva neste mundo movido pelo capital.

O revestimento de uma racionalidade em torno da produção de sujeitos

Discute-se aqui como se desenvolve uma crescente onda de saudosismo, que rememora antigos modelos que, em parte, nunca foram esquecidos; que são um esforço presente, da academia à aplicação em espaços formais de educação, como as escolas de educação básica. Por sua vez, vê-se uma nascente que reproduz discursos que trazem à educação um projeto que não propõe algo de novo, mas sim uma restauração de uma sociedade visando o consumo, o mercado financeiro, enfim, a concorrência voraz, ou, até mesmo, a eliminação do outro.

Nas palavras de Gilles Deleuze (2006), no que diz respeito às instituições enquanto um espaço coletivo que visa um movimento de promoção daquilo que contempla a massa, no tempo recente assistimos a formas de competição, triagem e produção de um sujeito que passa a ser ranqueado pelas demandas postas em medida, para que alcance novas etapas. Nesse sentido, “[...] esse pensamento nada é sem as forças efetivas que agem sobre ele e as indeterminações afectivas que o forçam a pensar de outro modo, pela criação de novos conceitos requeridos pela experiência real, e não apenas possível, dando lugar a novas experimentações de vida” (Corazza, 2002, p. 140).

Nos espaços escolares, a potencialização de saberes que revela o poder da escola, além de sua capacidade e riqueza na produção de subjetividades, veio a perder-se, pois o sujeito é complexo e até mesmo inclassificável. Porém, os movimentos propostos, em grande maioria por uma governamentalidade neoliberal, tachada como livre, como aquela que promove a liberdade, apenas passa a normatizar e responsabilizar, de forma culposa, o próprio sujeito pelo fracasso que muitas vezes revela um projeto de desmanche da educação.

Esse investimento extremo sobre si e suas capacidades aparece, ao mesmo tempo, como plena realização individual e como disciplina inflexível – tomando aqui

disciplina em sentido lato. Quando o indivíduo é colocado como centro da dinâmica, na verdade pesa sobre ele com máximo vigor uma leitura externa, a lei da valorização do capital. Ao internalizá-la, é o próprio indivíduo que passa a exigir de si mesmo ser empreendedor bem-sucedido, buscando “otimizar” o potencial de todos os seus atributos capazes de ser “valorizados”, tais como imaginação, motivação, autonomia, responsabilidade (Franco; Castro; Manzi; Safatle; Afshar, 2021, p. 48).

A escola parece se apresentar de forma a individualizar sujeitos, desde seus instintos, fazendo com que percam seu caráter potencializador e criativo. De certa forma, muitas vezes o currículo passa a reproduzir saberes totalizantes, compondo uma carga horária maior, e que em muitos casos reproduzem e até inibem a capacidade criadora dos sujeitos.

Como consequência, saberes são desqualificados em uma educação que se volta para o mercado financeiro e para a alta sociedade de consumo. Nesse cenário, tem-se mais sujeitos que reproduzem o saber já posto em nossa realidade do que novas perspectivas, que visam solucionar novos problemas que se apresentam numa sociedade que apresenta cada vez mais novas demandas. As próprias “disciplinas”

[...] não nascem, com certeza, verdadeiramente no século XVIII – elas se encontram desde há muito tempo nos conventos, nas forças armadas, nas oficinas -, mas Foucault procura compreender de que maneira elas tornaram-se, num determinado momento, fórmulas gerais de dominação (Revel, 2005, p. 35).

Vale lembrar que o outro é aquele que pode estar ao nosso lado, colaborando em tarefas, assessorando ou compartilhando os mesmos espaços, no ambiente público ou privado – o que se analisa em cenários que emergem por uma perspectiva pedagógica e que são cerceados por diretrizes, políticas e currículos; e que, portanto, demonstram uma competitividade excludente. Destacamos isso porque o poder que é atribuído às disciplinas, ao movimento disciplinador, parece ser um tanto quanto punitivo e não coloca à disposição como elemento a potência dos sujeitos, bem como os saberes que podem transformar a produção de sujeitos e sua inserção nos espaços, como formas de poder. Sobre as formas de produção de subjetividade, Rolnik (2013) salienta que

As máquinas de produção de subjetividade variam. Em sistemas tradicionais, por exemplo, a subjetividade é fabricada por máquinas mais territorializadas, na escala de uma etnia de uma corporação profissional, de uma casta. Já no sistema capitalístico, a produção é industrial e se dá em escala internacional (Rolnik, 2013, p. 33).

Entende-se que ocorre uma produção um tanto quanto massificada de novas subjetividades, havendo, por sua vez, uma regulação das instituições – os mercados consumidores, a formação de mão de obra, os produtos culturais etc. Como Foucault (1997)

aponta, há poderes revestidos, mascarados, que, não obstante, permanecem presentes como dispositivos que passam a controlar, disciplinar e corroborar a construção de sujeitos.

Parece que essa demanda ou desejo por ordenação e disciplinarização, em grande parte dos casos, considera o currículo com um papel de auditor do cidadão, ou seja, servindo como baliza, forma e respaldo para que se forme um cidadão apto à inserção na sociedade tal como ela é.

Para Apple (1989), o currículo não é um organismo isolado, um corpo em meio à imensidão. Ele não é estanque, intransitável, engessado, mas faz parte de uma execução, de um comando. Ele carrega consigo uma série de intencionalidades que, por sua vez, são movidas por uma racionalidade. Tal como se encontra em um regime dominante, perpetuando um *status quo*, realizando uma manutenção de desigualdades e promovendo assujeitamentos em modos de vida precários.

Compreende-se que os papéis exercidos pelo mercado vão além da mera ascensão social, quando esta se conecta à racionalidade do lucro financeiro. Deve-se reelaborar a ideia de que as instituições são aparelhadas de modo a impossibilitar o acesso de uma grande parcela das populações. As propostas apresentadas pelos regimes de governamentalidade limitam e apontam na direção de que o acesso é reduzido, escasso, levando à produção de um fracasso em massa e, conseqüentemente, a formas de precarização dos modos de vida dos sujeitos. Contudo,

Porque a teorização educacional ameaça o império da verdade e a sua entropia mortífera. Exercita modos de educar, que comportam estriamentos e também oportunidades de recriação. Conjuga uma realidade surpreendente, que parece debilitar as energias, mas cujo desequilíbrio abre recomeços. Conserva a sutileza estética de lutar (Corazza, 2010, p. 152).

O argumento de Corazza (2010) nos abre um horizonte para combater algumas das conseqüências de uma educação que se repete e que se entende enquanto bancária, mecânica e competitiva, acirrando os abismos entre as massas, pois entende-se que o Brasil, com suas dimensões continentais, necessita de uma abordagem que contemple suas necessidades e promova as vocações de sua população. Ademais, não cabe buscar modelos prontos e uma racionalidade que reproduz uma ordem social injusta. Afinal, quer-se que a educação seja uma alternativa para a transformação social. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2014, p. 32) enfatizam que:

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força essas AP [autoridade pedagógica] tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social; com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais reproduzido pelas diferentes AP e, por esse meio, dos produtos dessas AP (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 32).

As estruturas que moldam a sociedade e o saber – nelas inscritas por uma episteme –, assim como as rupturas que sofrem ao longo do tempo, são analisadas por Foucault (2016). Nelas, está inserido o homem moderno, constituído como um agente que transforma o meio em que vive. Contudo, progressivamente, perde esse protagonismo para dar lugar ao capital, uma representação quantitativa de indivíduos que são individualizados por aquilo a que têm acesso, pelo que acumulam enquanto propriedade e, assim, os diferencia e distancia dos outros.

Há uma questão ideológica e que carrega uma expressiva conotação histórica, que se manifesta na abordagem econômica mercantil, com um viés ideológico utilitarista, que descarta aquilo que não se encaixa em um jogo de interesses afins. Por isso,

O poder de socialização do currículo não pode ser superestimado. Boa parte de seus efeitos pode residir, ao invés disso, em sua capacidade de definir identidades pelo simples fato do poder que a escola tem de, legitimamente, afixar um determinado rótulo de certificação naqueles que ela consagra. Na mesma linha de raciocínio, a escola está implicada na reprodução da divisão social do trabalho (entre manual e intelectual) não somente através da socialização direta para um dos pólos dessa divisão, mas também porque ajuda a reproduzir a definição dessa divisão em virtude de uma simples existência (Silva, 1990, p. 62).

Consequentemente, há um engessamento de saberes no processo de produção de sujeitos. A consequência mais destacada, e que surge como efeito, é a normatização de sujeitos que, através das instituições, no ensino ou mediadas por poderes disciplinadores, remontam a um modelo pedagogeizante atrelado a currículos que põem em execução esse engessamento dos indivíduos.

Em outras palavras, os currículos são submetidos à prova de um mercado que, cada vez mais, demanda uma mão de obra que se encontra em abundância – como no caso brasileiro. Esse exército de reserva, presente em uma grande massa populacional, acaba se rendendo e se vendendo ao mundo do capital por cifras que comprometem a sua própria existência.

Algumas Considerações

A fim de refletir sobre o currículo, e o entendendo como dispositivo instrumentalizador, os autores percebem a importância de uma competência movente, geracional, capaz de produzir subjetividades. Vê-se que ele é muito mais do que uma materialidade e o que se propõe é justamente movimento e reconstrução, além da reelaboração de modelos calcados em aparatos normatizantes e homogeneizantes.

Não se trata de se filiar a uma corrente crítica ou pós-crítica, tampouco negar modelos estruturantes que abrem as portas para um pensamento pós-estruturalista. O que se propõe é o pensamento em conjunto, não abrindo mão de uma crítica às macropolíticas, mas que igualmente promova as micropolíticas cotidianas que abarcam territorialidades presentes nas nossas realidades, passíveis de produzir modos de ser que tensionem o caráter reprodutivista do currículo.

A importância da discussão se torna ímpar principalmente quando contempla questões contemporâneas, que parecem não se esgotar, exigindo o esforço de se retornar às correntes consolidadas e às abordagens mais recentes. Este trabalho deixa em aberto o diálogo para novas problematizações acerca do currículo, considerando a inserção social a partir de lugares pedagógicos.

Referências

APPLE, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e poder. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257907>. Acesso em: 20 set. 2025.

APPLE, Michael Whitman. **Para além da lógica do mercado**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 196-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: vozes, 2015. p. 73-79.

CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 131-142, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25923>. Acesso em: 20 set. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. **O Que Quer um Currículo?** Pesquisas pós-crítica em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/24120/17098/76967>. Acesso em: 20 set. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. A ilha deserta. Instintos e Instituições. In: DELEUZE, Gilles (Org.). **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006. p.29-32.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, Fábio; CASTRO, Julio Cesar Lemes de; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. (Orgs.). **Neoliberalismo: como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 44-74.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROLNIK, Suely. Subjetividade e História. In: ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 33-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v. 73, p. 59-66, maio 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1097>. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Fernando Dias Souto Neto. Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutorando em História pela Universidade Federal de Santa Maria, bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Demanda Social. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1611737446742108>

Rodrigo Avila Colla. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor na Rede Municipal de Ensino de Esteio, Rio Grande do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5893002275144387>

Como citar

NETO, Fernando Souto Dias; COLLA, Rodrigo Avila. O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NA CONTEMPORANEIDADE: DISPUTAS DE SUBJETIVIDADES. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e74464, 2026.