

CURRÍCULO E IDENTIDADE: (RE) SIGNIFICAÇÕES NO CAMPO CURRICULAR

Eucaris Joelma Rodrigues¹
Ozerina Victor Oliveira²

RESUMO

Este ensaio apresenta estudo sobre a construção social da noção de currículo e identidade. O recorte é feito em torno da relação entre estes, o objetivo é identificar as imbricações destas noções, em diferentes momentos históricos, com o campo curricular. Como metodologia recorre à abordagem de ciclo da política. Visualiza-se que a relação entre currículo e identidade tem sido socialmente construída, sendo (re) significada na clivagem das relações de poder. Entende-se não ser potencializador trabalhar com a categoria essencialista e/ou racionalista de identidade no campo curricular.

Palavras chave: política de currículo; sujeito; construção social.

ABSTRACT

This essay presents study on the social construction of the concept of curriculum and identity. The section is around the relationship between these with the objective to identify the corporate of these notions, in different historical moments, with the curriculum field. As methodology uses the approach of the politic cycle. It is visualized that the relationship between curriculum and identity has been socially constructed, and (re) signified in the rupturing of power relations. It means non potentiating working with the essentialist and/or rationalist identity category in curriculum field.

Key-words: curriculum politics; subject; social construction.

DIFERENTES OLHARES NO CAMPO CURRICULAR

Nas últimas duas décadas, a (re) significação da noção de currículo tem sido um marco nas pesquisas que focalizam a política curricular. Várias autoras, como Oliveira (2005), Lopes (2005), e Macedo (2006), vêm apresentando em seus estudos a compreensão de currículo como política ou prática cultural, lugar de embates e produção de sentidos e significados, portanto, arena de construção identitária.

¹ Mestranda em Educação/UFMT

² Doutora em Educação/UFMT

Uma vez que o currículo implica formação humana, entendemos que é pertinente refletirmos sobre as (re) significações da noção de currículo e identidade.

O objeto de estudo desta pesquisa, a (re) significação das noções de currículo e identidade, é o ponto de partida para compreendermos a relação entre currículo e identidade como construção social na atual política de currículo. Para tanto, se fez necessário identificar noções de currículo e identidade em diferentes momentos históricos, analisando como estas noções se encontram imbricadas no campo curricular.

Este trabalho se caracteriza como ensaio, por contemplar a reflexão de diferentes autores, que são relacionados e articulados a partir da abordagem de ciclos de políticas (BALL, 1994, *apud* MAINARDES, 2007) e dos Estudos Culturais.

Nessa perspectiva, os contextos cíclicos são compreendidos como abordagem metodológica de ciclo de política, fundamentada na teoria de política de currículo. Desenvolvida por Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2007), essa abordagem é concebida como referencial teórico-analítico, ao possibilitar estudos, pesquisas e análises críticas das políticas e programas educacionais.

Segundo Oliveira (2005), esses autores contribuem para um avanço significativo na compreensão do que seja política curricular e na construção de uma abordagem analítica dessa política como política cultural. A autora destaca a importância da abordagem metodológica para a política de currículo, justificando primeiramente que os seus criadores,

não só definem a política curricular como explicitam seu processo de construção – e, o que é mais importante, sem dicotimizá-lo. Segundo, porque dão voz a todos os agentes políticos sem criar hierarquias entre eles. Terceiro, e em consequência dos anteriores, reconhecem no processo político a conexão entre global/local à medida que destacam não só movimento do global para o local, mas o inverso também, considerando assim a lógica espacial não-binária. [...] (OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 148).

A abordagem de ciclo de política consiste em um método analítico valioso por não hierarquizar e não estabelecer uma sequência fixa entre os contextos, estabelecendo conexões ou mútuas determinações entre os contextos de influência, da produção do texto e da prática, pois os considera como espaços onde a política curricular e educacional é elaborada ciclicamente.

Nas palavras de Mainardes (*op. cit.*, p. 29), Ball apresenta os contextos, destacando que estes não se estruturam de maneira linear, mas se interrelacionam, assim o contexto de influência pode se constituir por grupos de interesses que lutam e disputam para influenciar na definição dos fins sociais da educação. Atuam neste contexto as redes sociais, os partidos e representantes políticos, formando um discurso de base para as políticas curriculares.

O contexto desta produção contempla os textos políticos como representações, que vão tomando várias formas: legais, oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais. Estes se constituem em resultado de disputas e

acordos políticos. Nesse sentido, aborda-se a relação entre currículo e identidade no campo curricular a partir de diferentes textos que contextualizam a relação entre ambas.

A escola se configura em contexto da prática, por entender que os professores desempenham um processo ativo de interpretação e reinterpretação de políticas, de modo que as políticas não são simplesmente implementadas: “o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas. É importante destacar que as interpretações e reinterpretações são constituídas nas relações sociais [...]” (MAINARDES, *ibid.*, p. 31).

Ball (2001) nos afirma que as políticas nacionais propostas para a educação são definidas em termos de diferentes manifestações da globalização. Ele constrói a noção de globalização a partir das considerações de Giddens (1996), Robertson (1995) e Reus-Smit (1996). Assim, ela é entendida como um movimento que atravessa os contextos locais, mas não os destrói; ela conecta novas formas de identidades e expressões de cultura local, sendo vivenciada pela simultaneidade e interpenetração do que chamamos convencionalmente de global ou local (glocalização), configurando-se em efeitos mutuamente constitutivos.

As considerações de Hall (2006) apresentam a globalização como um complexo de processos e forças em mudança, que tem deslocado as identidades no final do século XX. Macedo (2006, p. 35) compreende que essas mudanças seriam um claro indício de que a globalização dos currículos transcende a existência de mercados comuns. Componentes curriculares transdisciplinares ou interdisciplinares, focalização na contextualização e na reorganização do período escolar em ciclos, são exemplos de muitas propostas surgidas com fundamentos de políticas globais.

Segundo essa autora, uma das alternativas para a política de currículo se distanciar de análises que enfatizam a verticalidade do global e o estadocentrismo na produção de políticas curriculares é pensar o currículo como texto e como discurso.

Mainardes (2007, p. 38) nos explica que Ball (1994) pensou a política como texto a partir da teoria literária, sendo, assim, entendida como representações codificadas de maneiras complexas. Desse modo, os textos que chegam às escolas possuem uma história representacional e interpretacional; para Ball (*op. cit.*) os textos possuem significados divergentes, contradições, omissões e os vários leitores devem necessariamente produzir uma variedade de leituras.

Os textos são entendidos como resultados de várias influências e acordos, envolvendo na sua formulação, dentro do processo de política, diferentes intenções e negociações. Assim, as análises de textos políticos exigem dos pesquisadores capacidade para perceber as diferentes ideologias, disputas e vozes ausentes e presentes no processo de produção da política como texto.

Este estudo possibilita visualizar que a relação entre currículo e identidade tem sido construída socialmente, sendo (re) significada de acordo com as mudanças sociais. Possibilita, ainda, entender que, contemporaneamente, não é potencializador trabalharmos com a categoria essencialista e/ou racionalista de identidade no campo curricular.

RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E IDENTIDADE

O currículo é um espaço social, político e cultural, construído por conhecimentos e diferentes relações de gênero, etnia, social, cultural, religiosa e econômica, estabelecidas entre as pessoas e instituições que participam do processo educativo.

A tendência crítica da política de currículo faz apontamentos de “que a modernização conservadora proporciona grande parte do contexto ideológico para as políticas e práticas educacionais” (APPLE, 2008, p. 23).

Entretanto, a construção desse contexto ideológico no currículo não é algo do presentismo, mas tem lugar desde épocas mais antigas nas relações humanas.

Para entender as (re) significações da noção de currículo e identidade, buscamos em Goodson (1995) a compreensão de currículo como construção social. E em Hall (2006), a compreensão de identidade como movimento híbrido que também tem se configurado no campo curricular.

Goodson (*op. cit.*) nos remete a um percurso sócio-histórico, por onde o currículo fora construído. Iniciemos pelo sentido de currículo e escolarização. O autor esclarece que essa relação se fortaleceu com o desenvolvimento do vínculo entre currículo e prescrição. O sentido de prescrição estava relacionado aos padrões sequenciais de aprendizagens, que definia, operacionalizava e fixava o currículo.

Sobre a relação entre currículo e classe, o autor considerou os estudos de Mir e Hamilton, que destacavam registros de como eram organizadas as aulas no sistema de classe no período da Renascença³ e Calvinismo⁴. Nesse momento, foram percebidos exemplos da relação entre o conhecimento e controle no contexto social de formulação do currículo.

No Iluminismo⁵, por exemplo, essa relação entre conhecimento e controle se configurava pelas ações hegemônicas da igreja sobre o povo. As reflexões de Kant (1783) sobre a noção de esclarecimento nos permitem compreender a relação entre conhecimento e identidade.

Para o filósofo, a liberdade estava relacionada ao estado de minoridade humana em que viviam as pessoas. A minoridade era compreendida como uma falta de capacidade de fazer uso do seu próprio entendimento, sem estar submetido à tutela de alguém:

É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de

³ Período marcado por transformações em muitas áreas da vida humana, que assinalam o final da Idade Média e o início da Idade Moderna. (In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Renascimento>).

⁴ O Calvinismo é um movimento religioso protestante, uma ideologia sociocultural com raízes na Reforma iniciada por João Calvino, em Genebra, no século XVI. (In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Calvinismo>)

⁵ Era do Iluminismo (ou simplesmente Iluminismo ou Era da Razão) foi um movimento cultural de elite de intelectuais do século XVIII na Europa, que procurou mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade e o conhecimento prévio (In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Iluminismo>)

coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela do outro (KANT, *op. cit.*).

A minoridade humana havia se tornado uma condição do ser humano, o pensamento kantiano entendia que a sua perpetuação fora garantida por preceitos e fórmulas, chamados de instrumentos mecânicos, que racionalizam as relações humanas.

Kant (*ibid.*) acreditava que a minoridade seria superada com o esclarecimento. Este se constituía no processo de liberdade, presente nas ações mais simples, como o de se fazer uso público do domínio de sua razão.

As reflexões kantianas afirmavam que o homem era o responsável pela sua saída desse estado de minoridade e que, mesmo no coletivo, um público poderia aceder de maneira lenta ao esclarecimento, pois a verdadeira reforma na maneira de pensar não estaria num movimento revolucionário, mas na liberdade do indivíduo, de fazer uso público de sua razão:

O uso público de nossa razão deve a todo momento ser livre, somente ele pode difundir o Esclarecimento entre os homens; o uso privado da razão, por sua vez, deve com bastante frequência ser estreitamente limitado, sem que isso constitua um entrave particular o progresso do Esclarecimento. Mas entendo por uso público de nossa razão o que fazemos enquanto sábios para o conjunto do público que lê (KANT, *ibid.*).

Ainda sobre o uso público da razão, o filósofo entendia que as pessoas, os pregadores, os sábios podiam transcender os limites impostos pelas pregações definidas hegemonicamente pela igreja, e tal transcendência modificaria as funções sociais dos eclesiásticos em suas falas e pregações ao público.

Mesmo nesse contexto social de limitações religiosas, Kant (*ibid.*) fora questionado se viviam em uma época esclarecida. Ele respondera que não, mas que viviam numa época de esclarecimento. O filósofo acreditava que ainda faltava muito aos homens para se servirem de seu próprio conhecimento, sem precisar da tutela de alguém. Ele visualizava possibilidades de movimentos ou situações de emancipação, quando considerava que o campo estava aberto para que as pessoas se movessem livremente no uso público e domínio de sua razão.

As considerações kantianas possibilitam compreender que no Iluminismo, ainda que o movimento de emancipação pudesse ser construído coletivamente, havia um aspecto importante, a individualidade.

Quando Kant (*ibid.*) enfatiza que “esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável”, entende-se que ele dá ênfase ao sujeito e ao emergir de um novo sujeito, referindo-se à individualidade como lugar de acontecimento da emancipação.

Essa é uma característica própria do sujeito do Iluminismo, sujeito individual, concebido como pessoa humana subjetivamente. Segundo Hall (2002, p. 10), esse

sujeito é compreendido como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação.

A partir das reflexões kantianas, podemos considerar que pela relação entre currículo e identidade perpassa a relação entre homem e o conhecimento. O conhecimento como algo externo à identidade humana é considerado como um aspecto que, sendo adquirido e dominado pelo homem, poderia promover mudanças em sua identidade.

Nesse sentido, entende-se que Kant (1783) concebia o esclarecimento como mecanismo de liberdade e processo de surgimento do novo homem, ou seja, de uma nova identidade, caracterizada pelo domínio de sua razão e conhecimento.

Aproximadamente um século após à sociedade iluminista, a sociedade industrial se consolidou com as determinações econômicas presentes nos meios de produção e nas relações entre classes sociais. Essas mudanças também trouxeram, além do progresso fabril, modificações para a noção de currículo e identidade.

Segundo Goodson (1995), nesse momento o contexto social era compreendido como lugar onde o conhecimento era concebido e produzido, a classe⁶ consistia no local onde o conhecimento era traduzido.

Goodson (*op. cit.*) ressalta que a relação entre currículo com os padrões de organização e controle social é mais visível nas reflexões de Hamilton, sobre a Renascença e o Calvinismo, quando ele expõe que o surgimento do conceito de classe se destacou juntamente com os programas de estudos sequenciais.

A transição do conceito de classe para sala de aula esteve relacionada ao avanço econômico-industrial característico da Revolução Industrial. As modificações sócio-econômicas influenciaram no papel da família, que ganhou posição nas fábricas e cedeu lugar à educação estatal. Logo, as famílias foram trocadas pelas salas de aula, que consistiam em lugares de controle e supervisão de crianças e adolescentes.

As considerações de Goodson (*ibid.*) sinalizam que essas mudanças representam a generalização da escolarização por meio da supremacia da educação em grupo sobre as práticas individualizadas de aprendizagens.

Juntamente com a educação estatal foram se aperfeiçoando: o sistema de aula, os horários, as aulas compartimentadas, as matérias escolares. O currículo já funcionava como principal identificador e mecanismo de diferenciação social (GOODSON, *ibid.*, p. 35), marcado pelas diferentes organizações curriculares, propostas aos diferentes grupos sociais que passavam a frequentar a escola.

O surgimento do currículo voltado para os “três erres (R)” – ler, escrever e contar – demarcava os limites de acessibilidade ao conhecimento e a presença privilegiada de classes sociais.

Ao acompanhar o emergir do significado de currículo, visualiza-se que as mudanças curriculares estiveram e estão imbricadas às modificações sociais, considerando-se assim que compreender a construção social e cultural do contexto no qual o currículo está sendo desenvolvido é relevante para a análise curricular.

⁶ Goodson se refere à classe como lugar de organização de turmas escolares.

As reflexões acima permitem considerar que as relações de poder e as ideologias estabelecidas na sociedade também são (re) produzidas e (re) criadas nos currículos escolares. Assim, a política curricular corresponde de fato a um espaço de luta pela legitimação de propostas de currículo, de identidade e de sociedade.

Isto é visível com a presença de diferentes currículos no início da educação estatal, pois segundo Goodson (*ibid.*), havia um currículo clássico para os filhos dos mais ricos, um currículo menos clássico e mais prático para os filhos dos grupos pertencentes à classe dos mercantis, e um currículo limitado, o dos “três erres” para os filhos dos pequenos proprietários, comerciantes e artesãos.

Essas diferenciações ganharam força no currículo e vêm se reconfigurando ao longo do tempo, hegemonicamente, através de um discurso que valida um determinado conhecimento. Nessa luta, os currículos produzem diferentes identidades carregadas de ideologias de grupos de pertencimento. Sendo assim, nas instâncias escolares, existem diversas ideologias que se encontram, se misturam, se confrontam e se relacionam, por serem essas instâncias um ambiente de diversidade sócio-cultural, construído pelas pessoas que o vivenciam.

Na sociedade moderna, com embates políticos e econômicos, a política de currículo passa como parte de sua construção histórica, por um processo de reconceptualização. Este fora marcado pela presença de diferentes posicionamentos dos teóricos críticos, contrapondo-se à teoria clássica no campo curricular.

Macedo (2006, p. 100) esclarece que, nesse momento, o que estava em jogo era uma crítica à tradicional separação entre produção e implementação do currículo e que, além disso, a discussão da reconceptualização implicava em uma tentativa de trazer para dentro do currículo a cultura produzida na escola.

Pela reconceptualização se configurava, então, a crescente insatisfação com os parâmetros curriculares tecnocráticos, desenvolvidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. Segundo Silva (1999, p. 23), Bobbitt defendia que o sistema educacional deveria explicar os resultados que pretendia através dos métodos de mensuração, baseados em exames das habilidades necessárias para o exercício com eficiência profissional, de maneira que a eficiência do sistema educacional se assemelharia ao de uma empresa econômica.

Contrapondo-se às tendências curriculares tecnocratas, os teóricos críticos entendiam que, pelo currículo se perpetuava a hegemonia da classe dominante. As teorias críticas enfatizaram a manutenção do *status quo* como responsável pela disseminação das desigualdades sociais.

Desse modo, as teorias clássicas foram compreendidas como teorias que promoviam a aceitação, ajustes e adaptações ao sistema social hegemônico, neste caso, o currículo constituiu-se como uma identidade hegemônica.

Nas palavras de Silva (*op. cit.*, p. 30), as teorias críticas se constituíram como teorias que promoviam a desconfiança, o questionamento e a transformação radical da sociedade. O interesse desta teoria era compreender o que o currículo fazia, produzia, criava em nível social e, nessa perspectiva, o currículo constituiu-se como identidade contra-hegemônica.

Entendemos que, quando as teorias críticas trazem para o campo curricular a compreensão dos mecanismos contraditórios e antagônicos de exclusão social, produzidos pelas relações de poder de uma classe sobre outra, elas possibilitam a compreensão de que permeavam pelo currículo o entendimento deste como espaço de políticas sociais contra-hegemônicas, que poderia ser usado para a desmistificação da hegemonia da classe dominante.

Assim, é possível compreender que pela relação currículo e identidade também perpassam as relações de poder, explicitadas na sociedade moderna pelos embates entre as classes sociais. Sendo as configurações entre currículo e identidade estabelecidas mediante vivência coletiva.

Vejamos que novamente a questão do conhecimento se encontra ligada à individualidade, entretanto, neste momento, esta relação sofreu influências das mudanças modernas, econômicas e classistas. Então a individualidade passou a ser definida pelas relações com as estruturas que mantinham a sociedade econômica.

No contexto acima, o sujeito é entendido como sociológico, explica-nos Hall (2002, p. 11), que este refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente. O núcleo ou a essência interior era o "real", formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem.

No Brasil, o pensamento freireano trouxe, para o campo curricular, reflexões sobre currículo, poder e identidade, apresentados na proposta de educação libertadora mediatizada pela relação dialógica.

A nova proposta curricular, então, se encontrava na educação libertadora, proposta embasada na educação como prática da liberdade; criada a partir das análises das relações entre oprimido e opressor, relação que nos remete ao ato de oprimir e/ou libertar. Esta proposta tem como principal fundamento a libertação, algo que não chegaria casualmente, mas que seria construído pela *práxis*, pelo reconhecimento da necessidade de lutar sempre por ela.

A liberdade é uma conquista e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2005, p. 37).

A pedagogia do oprimido contempla o movimento do homem se esforçando na luta pela liberdade; seu objetivo propõe a restauração da inter-subjetividade, através de princípios humanistas. Assim, num primeiro momento, os oprimidos deveriam desvelar o mundo da opressão, se comprometendo na *práxis* com a sua própria transformação. No segundo momento, onde já haveria uma transformação da realidade opressora, a pedagogia do oprimido transformar-se-ia na pedagogia dos homens em constante libertação.

Embasando a pedagogia do oprimido, a educação problematizadora não aceita a realidade de maneira consensual, o futuro pré-determinado, fixado no presente. Sendo de extrema importância que as pessoas, vivenciando situação de opressão, lutem pela sua emancipação. As pessoas são compreendidas como seres históricos, que olham para seu passado não de maneira nostálgica,

[...] mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; [...] (FREIRE, *op. cit.*, p. 84 e 85).

Essa compreensão do homem é de grande relevância para a educação libertadora, porque a relação homens-mundo norteia a relação educando-educadores numa prática educativa baseada no diálogo, que é entendido como encontro dos homens, sendo mediatizado pelo mundo e não se esgotando na relação eu-tu.

Para Freire (*ibid.*, p. 91), o diálogo é importante no processo de educação como libertação, porque é compreendido como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, de modo que o diálogo não se reduz a uma prática onde um sujeito deposita idéias sobre o outro.

No currículo da educação libertadora, com base na dialogicidade, a preparação do conteúdo programático não é imposta ou doada como um conjunto de informações a serem depositadas nos educandos, mas é pensada como uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, dos elementos e dados de seu contexto, que na relação dialógica se entregou de forma desestruturada ao professor.

Na escola fundamentada na educação libertadora, o currículo seria desenvolvido pela prática docente investigativa no universo temático do povo. Esta investigação implicaria numa metodologia que não se contradiz com a lógica da dialogicidade:

[...] na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é depositado, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se. A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador. Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida no processo de educação, como ponto de partida de sua dialogicidade. Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação (FREIRE, *ibid.*, p. 119).

O autor considera necessário destacar os pontos diferentes entre o currículo da educação libertadora e o currículo da educação bancária, explicitando que a organização curricular da prática problematizadora está diretamente relacionada com a visão de mundo e com as experiências dos educandos. Assim, o conteúdo não segue o padrão de conhecimento pronto e limitado do currículo prescritivo e tecnicista, mas é um currículo que aborda a construção do conhecimento para além do espaço escolar, sendo este trabalhado com os educandos de forma problematizadora.

É nessa perspectiva que o currículo é entendido como espaço de transformação social, pois tem como finalidade política promover a liberdade dos oprimidos, uma vez que os conhecimentos curriculares não seriam mais controlados, organizados e impostos a eles.

Sendo interessante ressaltar que, na concepção de educação como prática de liberdade, é claro o entendimento freireano de que a construção da liberdade não era um movimento individual, ele não acreditava na auto-libertação, ou seja, na emancipação individualizada. O autor entendia a libertação como ato social, e nesse sentido o *empowerment* também é compreendido como uma atividade social:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE e SHOR, 1986, p. 72).

A compreensão de currículo como construção social nos permite entender que, ao pensamento freireano era compreensível que as correlações de forças existentes no currículo estivessem em constante construção, influenciando significativamente na relação subjetiva, opressor e oprimido, no sentido de manter a fixação da identidade e condição do oprimido.

Para o pensamento freireano o currículo representava duas diferentes identidades: ao mesmo tempo em que se fazia hegemônico, poderia se constituir como contra-hegemônico, a partir do momento em que fossem trabalhadas as relações com mundo, as vivências culturais experienciadas pelos oprimidos.

Outra questão pertinente apresentada por Freire (2005) é a inconclusão do ser homem ou mulher. Para o autor, as pessoas nascem inconclusas, inacabadas, isto é interessante para a compreensão do sujeito na sociedade atual.

Hipermodernidade, pós-modernidade, modernidade tardia, são alguns dos termos atribuídos por diferentes teóricos à sociedade atual. Hall (2002, p. 9) nos explica que pelas sociedades da modernidade tardia transitam a fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

Sobre as características dessa sociedade, Hall (*op. cit.*) esclarece que permeiam processos sem-fim de rupturas e fragmentos (HARVEY, 1989), transformações do

tempo e do espaço, chamadas de desalojamento do sistema social (GIDDENS, 1990) e com a noção de estrutura deslocada (LACLAU, 1990).

Ainda sobre a noção laclauniana, Hall (2002, p. 16 e 17) aponta que a sociedade para Laclau (*op. cit.*) é uma estrutura deslocada, cujo centro é deslocado, porque não há substituição por outro centro, mas por uma pluralidade de centros de poder. Nesse sentido, não tendo a sociedade um centro articulador, o seu desenvolvimento não prossegue de acordo com uma causa ou lei, mas a sociedade se desloca por forças externas a si própria:

Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo espectro social formado por uma infinidade de identidades constituídas a partir das relações discursivas antagônicas distintas do antagonismo de classe que, segundo sua análise, têm *lócus* particular e não um *a priori* universal neste intrincado jogo (MENDONÇA, 2008, p. 26).

Ele também opera com a idéia de impossibilidade da sociedade, que foi construída com a compreensão de que o social não possui sentido finalístico, não existiria assim possibilidade da realização de um projeto político definitivo, fixado, fechado.

De, acordo com Hall (2006), nesse atual contexto o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, *op. cit.*, p. 13).

O autor ainda destaca que a idéia de identidade única e completa é uma fantasia que construímos comodamente com as histórias sobre nós mesmos, confortavelmente, pelas narrativas do eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece viável, para este momento, compreender a relação currículo e identidade como construção social, justificando-se isto com algumas reflexões apresentadas sobre a (re) significação das noções em diferentes momentos sócio-históricos.

Hoje se pode afirmar que não é potencializador trabalhar com a categoria essencialista e/ou racionalista de identidade na política curricular, inicialmente porque temos modificada a concepção de sociedade, que não é mais uma esfera estruturada, centrada, fixada. Assim, os modelos, planos e projetos curriculares com identidade centralizadora e fixada são incompatíveis com a articulação relacional de identidades.

Uma vez que a sociedade não é uma totalidade estruturada, as relações hegemônicas passam a ser compreendidas como múltiplas e provisórias. De modo que, não reconheceremos, no campo do currículo, projetos curriculares hegemônicos que se perpetuarão continuamente.

Quando entendemos que, no campo curricular, diferentes currículos estão em constante tensão, articulando suas identidades para hegemonizar seus ideais, entendemos que essas propostas globalizadas não são mais compreendidas como um currículo que exercerá hegemonia curricular perpetuamente.

Nessa perspectiva, este estudo permite visualizar o campo curricular como espaço de consenso conflitual, onde as diferenças representadas pelas identidades curriculares lutam para hegemonizar um sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, vol. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/wiew/ater/livros/Medo_e_ousadia.pdf. Acessado em 04/08/2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOODSON, Ivor. **Currículo – teoria e história**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KANT, Immanuel. **O que é Esclarecimento?** Trad. Luiz Paulo Rouanet. Dez. 1783. Disponível em: http://ensinarfilosofia.com.br/pdfs/e_livros/47.pdf. Acessado em 24/08/2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy. Toward a Radical Democratic Politics**. London: Verso, 1985.

LACLAU, Ernesto. Más allá de la emancipación. In: **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

_____. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **CEDLA**, n.º 29. 1983.

_____. Poder y representación. In: **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas Curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Nº 26. Rio de Janeiro: Dez. 2004.

_____. Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n.º 2, pp. 50-64, Jul-Dez, 2005.

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008. 184 p.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, nº 2. Dez. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia Política**. Nº 20, p. 135-145. Curitiba: Jun. 2003.

_____. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, p. 249-258. São Leopoldo-RS: Set/Dez. 2007.

MOUFFE, Chantal. Democracia e a questão do pluralismo. **Revista Política & Sociedade**. Nº 3. Florianópolis: Out. 2003.

OLIVEIRA, Ozerina V.; DESTRO, Denise S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, p. 140-150. jan./fev./mar./abr. 2005.

_____. Ozerina V. Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã. **Revista de Educação Pública**, v. 17, n.º 33, jan-abr. 2008, p. 13-24. EdUFMT, 2008. Disponível em: http://www.ie.ufmt.br/revista/conteudo_33.htm Acessado em 03/09/2011.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.