

RELIGIO CURRICULARE: BIOPOLÍTICA DA VIDA CURRICULAR

RELIGIO CURRICULARE: BIOPOLITICS OF CURRICULAR LIFE

ROSEIRO, Steferson Zanoni
dinno_sauro@hotmail.com
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

CARVALHO, Janete Magalhães
janetemc@terra.com.br
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO Partindo da premissa de que as discussões curriculares se intensificam a um ponto irrefreável nos últimos 30 anos, afirma-se que o campo em torno do currículo tem se manifestado, ao modo de Agamben, como uma *religião*. No chão das escolas, um processo infinito de culto ao currículo preenche as relações educativas, fazendo discursos e práticas serem atravessadas de preocupações organizativas e alimentadas por um dispositivo e redes de confissão. Assim, objetivando discutir a vida curricular na sua relação com deidade Currículo, essa pesquisa foi realizada por meio de redes de conversações com professores de escolas públicas a fim de indagar como as relações curriculares são estabelecidas. Por fim, aponta não apenas para a sacralidade curricular, mas também para a potência de profanação da vida cotidiana.
Palavras-chave: Currículo. Rede confessória. Biopolítica.

ABSTRACT Based on the assumption that all curricular discussions have been intensified in the last 30 years, this essay affirms that the curricular field has expressed itself as a *religion*, in the terms of Agamben. In schools, an infinite process of curricular worshipping permeates education, making discourses and practices merge with organizational worries that are fed by a confession network. Thus, aiming to discuss the curricular life in its relation with the Curricular deity, this study used the conversation network with public school teachers to inquire how the curricular relationships take place. At last, this study points not only to the sacred curriculum, but also to the profanation power of the everyday life.

Keywords: Curriculum. Confession network. Biopolitics.

1 O NASCIMENTO DA RELIGIO CURRICULARE

Primeiro disseram o que é o currículo. Ou, quiçá, disseram-lhe – *você!* – é *currículo*. Depois mandaram-no se exercitar, pôr-se em prática. Deram-lhe um tempo que lhes pareceu generoso e, contentes com a própria generosidade, criaram uma escuta. Era preciso indagar dos exercícios e das práticas! Mas a escuta não foi docente ainda que professoras e pedagogas falassem. As escutas foram jurídicas,

econômicas, legislativas, psicológicas, psicanalíticas, de politicagem, de especialistas, familiares, absolutamente todos foram ouvidos fora do lugar docente. A escola tarda a ser um lugar de escuta, então os currículos se atropelam. Professoras e pedagogas falam dele como o ouvem – na terceira pessoa do singular, equidistante e equivalente a um conjunto de teorias; falam dele sem se arriscarem no plural, sem ousarem o "nós". Separam-no como um produto a ser adquirido. Colocam-lhe um código de barra e uma ficha de informações. Eximem-se os compromissos para com ele: o Currículo mercadoria circula com prazo de validade cada vez menor e, em adendo, cada vez mais independentes – ou escassos de relações.

Essa megaprodução curricular como pacotes com códigos de barra não apenas toma a escola de assalto via documentos oficiais. Tal qual Deleuze (2013) profetiza em relação à sociedade de controle, não são apenas os números que fazem circular a vida, mas a própria vida parece só se enxergar via números. Os juízes da vida escolar – os técnicos, especialistas, intelectuais, os *experts...* – alegam, frequentemente, que professoras e professores não indagam os currículos entregues às escolas; apontam-nos como meros reprodutores de uma vida por demasiada apática (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). E, entretanto, diríamos justamente o contrário. Professoras e professores parecem, cada vez mais, inquisitivos em relação aos documentos que as escolas chamam de currículos. Indagam, questionam, rejeitam e, inclusive, propõem outras coisas – mas ainda caem em números. Não é uma questão de perda da qualidade, mas, apenas, uma questão de insistência numérica. Ainda repetem numeralizações coengendradas na vida curricular: números de aprovações, números-resultados, números-horas, quantidades, valores, pesos... a vida escola aparece, desde o início, cifrada ao extremo.

A bem da verdade, como Lazzarato (2014) nos lembra, os números se atrelaram a tal ponto em nossa vida que nossas falas, a todo momento, amarram-se a eles. E justamente por isso, não podemos perguntar apenas que números são esses, como muitas vezes os técnicos do saber fazem; também não é interessante fazer aparecer quem dita os números. Sabemos quem numera: somos nós mesmos e a todo momento. Mas talvez nos interessasse organizá-los de outro modo. Talvez fosse interessante, no limiar, aprender a nos relacionar fora dos jogos numéricos, a falar línguas nas quais os números nada têm a dizer. Amarrada à lógica numérica, a

escola parece sempre no limite de ter de prestar contas: contas de rendimento docente, de investimento de recursos, de desempenho estudantil e de economia de materiais. A escola se escusa e almeja, atua por um duplo encantamento com esse processo – é preciso *prestar contas* para garantir mais números (de verbas, de professores, de materiais, de formações, e de horas de planejamento) e, ao mesmo tempo, toda a ação é procedida sob a máxima da própria prestação de contas.

O currículo desenhado aqui com códigos de barra e as curtas fichas de informação não são jogados ao acaso. Eles só podem ser pensados, justamente, no momento em que o modo da escola se relacionar com a sociedade já está inserida em uma lógica de cifras. E, tal qual um código de barra, ele traduz para os leitores todas as informações necessárias.

Eis, portanto, a necessidade de se criarem os leitores curriculares. Os técnicos, especialistas e as maquinarias necessárias para lerem os códigos de barra e decifrarem as cifras. Nesse ato de cifrar-decifrar, às sombras das leituras foucaultianas, dizemos de um ato de *fazer falar*. O currículo passa à imagem inicial que dele evocamos: ele é colocado para falar. Como na imagem de Foucault (2014) e Certeau (2012), o Currículo – função científica – é convidado ao confessionário e/ou ao divã do psicanalista. Ouve-se sua história, fazem-no falar incessantemente, e, por fim, dizem a verdade sobre ele. O currículo é colocado para realizar a própria hermenêutica do sujeito. E a história contada pelos currículos, como os técnicos do saber e os sacerdotes do desejo sempre fazem questão de contar, é uma história de *faltas*. Falta algo ao Currículo, falta algo à educação. Não é à toa, como Bobbit (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011; SILVA, 2013) tão bem percebeu no início do século XX, que era preciso que o currículo desse *respostas* ao que falta e se fizesse um lugar de planejamento organizacional das faltas.

Assim, é nesse contexto que inserimos essa escrita. À escola contemporânea recai uma exigência demasiada ao que se convencionou chamar de currículo. Como as lutas contemporâneas entre a proposta federal da Base Nacional Curricular Comum e a Associação Brasileira de Currículo demonstram que, em torno desse campo, há uma disputa política, teórica, econômica e filosófica em defender quais concepções curriculares são mais ou menos favoráveis à sociedade. Nos últimos quatro anos – com maior ênfase entre 2014 e 2016 –, uma série sem igual de

publicações são feitas em torno dessa disputa e, entretanto, não nos interessa aqui delinear e definir os currículos, entre fazer essa ou aquela defesa. Nosso objetivo jaz, minimamente, nas dimensões que os currículos tomam nas escolas e, em particular, nas falas de professores. Portanto, metodologicamente, essa pesquisa foi realizada por meio de redes de conversações com professores de três escolas da Rede Municipal de Vitória/ES ao longo dos anos de 2013-2015, sendo esse, em particular, um recorte referente às relações regradadas na vida curricular.

Por isso, partimos da premissa que, ao ser multiplicado e tornado a cifra de identificação numérica das escolas, o currículo foi relegado à esfera do sagrado no sentido agambeniano (AGAMBEN, 2007; 2014a; 2014b). No limite contemporâneo das prestações de conta, a escola refere-se aos currículos como algo unificado, como uma voz comum que responderia a todas as questões.

Professoras e professores são convidados a falar de currículos e, ao fazerem-no, criam o sagrado do currículo; o sagrado que é perpetuado em todas as lógicas, textos e documentos oficializados. Professoras e professores parecem responder, afinal, a uma lógica soberana curricular.

E, fazendo-o, dão luz à figura inicial evocada nesse texto. O currículo mercadoria, o currículo sagrado é, sempre, da ordem do currículo como religião, isto é, da *religio curriculare*.

2 DAS LÓGICAS DA INCLUSÃO CONTEMPORÂNEA

E, de algum modo, a primeira regra da *religio curriculare* é sempre sua expansão. Por isso, talvez, a cifra deve, minimamente, ser também vista sempre sob a defesa de "para todos", tanto em seu modo mais otimista de ler esse lema, quanto em seu inverso simétrico mais pessimista. Por isso vivemos um paradoxo contemporâneo de expansão sem limites dos sujeitos da educação e, ao mesmo tempo, vemos crescerem as acusações da qualidade da educação na própria localização desses novos sujeitos.

Sob a ótica da cifra e dos números, a escola é claramente convidada a se ampliar, a se expandir. A escola da contemporaneidade, de certo modo, é inegavelmente pensada enquanto processo de numeralização e de ampliação

numérica de seus sítios e usos. Como destaca Hébrard (2012), a história da escola pública passa a ser pensada no momento em que ela grita "É para todos!" no ápice da Revolução Francesa; mas também antes, já em Comenius e Ratke, encontraríamos um ensejo de "para todos" nas escolas do século XVII (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Ora, o jogo exposto é, precisamente, o de captura por números. A função mais extrema da escola, sob a perspectiva capitalista e neoliberal, é a de *incluir por números*. Se se começa a pensar essa expansão numérica desde meados do século XVII – e só no século XX é que o termo *currículo* é usado de modo a criar um campo de saberes e poderes em torno do conceito – é porque, minimamente, foi necessário estabelecer socialmente um panorama em que a numeralização passasse a ser uma das formas mais efetivas de governo da vida.

É a partir do momento que própria vida passa a ser numerada que o currículo se torna uma estratégia de inclusão numérica. A história da instituição escolar poderia ser marcada, talvez, justamente por essa questão primária: *incluir por números* aquele que, de algum modo, pode contribuir para as organizações político-econômica-sociais que estão por vir; *incluir por números* aquele que, de algum modo, virá a questionar os *saberes/poderes/fazer*s produzidos; *incluir por números* aquele que, de algum modo, for demasiado apático para sequer mudar. Ou como Rech (2013) aponta, a inclusão (numérica) é o projeto de Estado funcionando por sedução. E, certamente, a história da instituição escolar daria conta de, a cada era, época ou organização enunciativa, criar linhas possíveis à essa indagação.

Mas não usemos todas as peças como peões sacrificáveis de um jogo de xadrez. A começar porque nem todas as formações discursivas e organizações enunciativas vividas pela humanidade foram tão preocupadas com os números quanto a nossa. Poderíamos, talvez, pesquisar a história de nossa afeição aos números genealogicamente, e, possivelmente, depararíamos em todas as eras, com números como modos enunciativos privilegiados. Todavia, essa não é a preocupação desse trabalho. A bem da verdade, os números, as cifras e os "todos" nos interessam por ponto de partida; para, especificamente, pontuar que existe uma regra simples de ampliação ilimitada nessa sociedade na qual vivemos e que, no ocidente, a ampliação encontra seu modo mais praticável pelo viés da inclusão numérica. Uma professora,

em meio a uma conversa sobre pautas, abre seu caderno e começa a listar nomes: “*João Guilherme, Caio Henrique, Carolina, Mayara, Stéffani, Joyce...*”, e, após uma pausa, retoma: “*Todo ano a Secretaria bate na minha porta e das outras colegas e falam que temos que colocar mais alguém. A sala já está esturricada de criança, mas alguém mais vai entrar...*”. Novamente, todavia, nem de todo o mal tratam esses números; as crianças nada têm a ver com isso. Antes, é o jogo da capitalização sedutora na questão levantada pela professora. Na lógica da sedução, da inclusão por números, amplia-se incansavelmente para garantir o funcionamento do que está posto.

O jogo no qual o currículo é criado só é pensável nessa ordem numérica da vida e de ampliação infinita do social. É que, como afirma Deleuze (2010) e Oneto (2014), o Capitalismo só reconhece seus limites para removê-los e, imoralmente, subvertê-los, altamente “[...] capaz de substituir os seus códigos morais e 'bons costumes' por outros que o façam seguir adiante” (ONETO, 2014, p. 135). É desse modo, portanto, que trazemos o currículo como uma produção biopolítica (PELBART, 2011), e, portanto, como modos de governar a vida.

A pintura inicial retoma e, diante dela, damos-nos conta, novamente, do afastamento entre nós – professores – e o Currículo (um misto entre figura científica e *religio curriculare*). Quiçá, nosso distanciamento, nossa inoperância para com essa tecnologia emerja de nossa fraca possibilidade de uso, de manuseio. De modo debochado e, ao mesmo tempo, em tom de expectativa, uma professora remonta uma cena assustadoramente usual em escolas:

“É aquele negócio que os meninos perguntam todo dia, né? ‘Pra que eu tenho que aprender isso?’. E às vezes a gente também se pergunta... ‘Pra que eu tenho que ensinar isso?’. Para que mesmo? Ah, lembrei, porque é o currículo, porque o menino precisa fazer prova lá na frente, porque eu quero que ele passe numa universidade, porque eu quero que ele...” (Recorte de pesquisa, fala de uma professora¹).

¹ Optamos por manter, ao longo do texto, os recortes de pesquisa sem nenhum tipo de identificação por apostarmos em um tipo de pesquisa em que as falas são produzidas em um diálogo e, portanto, não são unicamente atribuídas a uma ou outra professora. Sustentamos esse modo de apresentação de falas por acreditarmos que os enunciados não são referentes a uma identidade, mas a uma formação discursiva, como propunha Foucault. Há sempre a possibilidade de um enunciado ser dito por outra pessoa e, assim, apostamos na pesquisa com essa possibilidade cambiante. Importam os lugares do discurso, importam as práticas que possibilitam esses enunciados, mas também nos interessa a possibilidade de uma enunciação cabível a outros corpos.

O currículo parece, na ironia de seus pouco mais de cem anos de enunciação², *secularizado* (AGAMBEN, 2007) – ou seja, tão distante de quem se relaciona com ele que ele parece sacramentado, endeusado, soberano em onisciência, onipresença e onipotência.

Obviamente, ainda que saibamos da impossibilidade do currículo ser, efetivamente, uma religião em sua máxima instância, a todo momento, assim o tratamos. Produzimos *religio curriculare* – a religião curricular! – a cada vez que evocamos, nas escolas, a palavra "currículo" e lhe atribuímos todo o sentido da escola. Ou, como grita uma professora em uma conversa, "*A escola não existe sem currículo!*".

Às claras: estabelecemos com as escritas curriculares – que, muitas vezes, são lidas como *escritas oficiais* –, cada vez mais, uma relação com o sagrado, com o improfanável. E sempre que o fazemos, lembramos menos do currículo como tecnologia, como aporte relacional, como algo iminente ao uso, como algo imanente. Imprimimos nesse Currículo improfanável uma cisão intransponível – "*Os currículos já vêm prontos!*", lembra uma professora junto às colegas. E, decerto, não há dúvida da concordância generalizada.

Uma professora chama nossa atenção: "*Todo conhecimento é humano, né, gente?*". E logo somos provocados a pensá-los fora da lógica sagrada, ainda que a afirmemos a todo momento. Aos saberes humanos – e, por isso, profanáveis, usáveis! – realizamos infinitos sacrifícios religiosos. Sacrificamos a matemática do uso vívido para fazer dela uma "ciência exata". Sacrificamos até mesmo a história! Não mais nos parece possível falar de história e ainda transitar no âmbito do vivido, do real. Nesse sacrifício, somos seccionados daquilo que produzimos. Professoras e professores de história, a todo momento, precisam lembrar às crianças que toda história é uma história da humanidade e, mesmo o dizendo, nem sempre convencem – "*Mas, professora, isso não é a história do fogo/da escrita/da Pangeia...?*", parecem dizer os alunos há muito tempo habituados com a sacralidade dos saberes. O que temos produzido senão afastamentos entre os saberes e a esfera dos usos? O que temos

² Tomaz Tadeu da Silva (2013), em seu estudo sobre a história das teorias curriculares, aponta para a última década do século XIX e início do século XX como época de emergência do currículo como enunciado tal qual o concebemos na contemporaneidade.

feito senão colocar o produto dessa secção – o conhecimento, por exemplo – naquele lugar em que só se pode valer pela posse ou consumo?

Seccionamos os saberes e seus possíveis usos para serem consumidos apenas tardiamente. E, no consumo – que nunca é um *uso* – cobramos por via de prestação de conta, por via de um dos modos de confissão curricular. Cobramos o consumo via *avaliação*, via perguntas, via notas, desempenhos e competências. Avaliamos e, de modo muito cômico, não avaliamos para nós mesmos. Avaliamos porque somos pedidos, porque investem, nessa rede de posse e consumo, em mecanismos de *fazer falar* (CERTEAU, 2012; FOUCAULT, 2014).

Tornamo-nos confessos numa rede de escuta em que a única ordem é: "Fale-nos do currículo". Investem sobre nós, professoras e professores, todo um aparato preocupado em saber, em fazer saber. Se Foucault afirma que o homem se tornou um animal confesso, e, em sua confissão, é a própria fala que se torna sua verdade, o mesmo pode se dizer sobre o currículo. Perguntam e não aceitam silêncios. "*Eu fico P da vida quando o menino me entrega uma questão em branco!*", diz uma professora. E, quando fala isso, lembramo-nos dessa sede perigosa. É preciso que se fale, que nos debrucemos em relatos minuciosos sobre as sequencialidades e os desdobramentos das práticas do Currículo. De todos os modos possíveis, somos convidados a falar no divã e no confessionário e a cada vez que nos sentamos nesses lugares, falamos exaustivamente: falamos por avaliações de alunos, por planos de aula, por leituras que fazemos, por projetos escolares e por Projetos Político-Pedagógico. Quem se senta para confessar ou no divã é a professora, mas quem fala é o Currículo. Que, indelicadamente, foi feito o *segredo* da pedagogia, da educação.

3 DO CURRÍCULO COMO SEGREDO

Nunca antes se falou tanto em currículo. É bem verdade que o currículo como campo discursivo é uma invenção recente, todavia, a partir da década de 1980 suas discussões tomam as escolas e o meio acadêmico em um assalto irrefreável. Criam-se eixos e eventos, revistas e dossiês, artigos e pesquisas na área; jornais, revistas e mesmo programas de televisão passam a multiplicar os discursos. De algum modo, o currículo deixa de ser trabalho apenas do *especialista* para ser, também, a realização

na escola. Como Stephen Ball (1994 apud MACEDO, 2014) destaca, o currículo é posto em um tripé para lançar as novas políticas educacionais neoliberais, juntamente com a avaliação e a formação.

Discute-se currículo, por um lado, para falar de avaliação e para repensar a formação; a formação é repensada e, portanto, as políticas curriculares precisam ser avaliadas de todos os modos possíveis; fala-se de avaliação e, ao fazê-lo, currículo e formação entram em jogo, porque não há avaliação que não envolva currículo, e, para um melhor resultado, é preciso retomar à formação.

Poderíamos, portanto, pegar qualquer um desses três vieses e torná-los o *segredo* da educação. Claramente, tal qual Foucault (2014), não damos procedência a essa enunciação: o currículo, a avaliação e a formação não dão conta de serem o *segredo* da educação, nem em conjunto, muito menos isoladamente. Há muito mais em jogo do que apenas três campos discursivos corroborando para as enunciações educacionais. Todavia, cada vez mais, ambos parecem ocupar esse campo. Cada vez mais, as técnicas de *fazer falar* – as práticas confessórias que produzem jogos de verdades – parecem colocar esses três saberes, poderes e fazeres da educação em lugar privilegiado alimentado por uma *vontade de saber* que nutrimos incondicionalmente.

A vontade de saber, dir-nos-á Foucault, é a marca da produção de verdades. Enquanto escrevemos, colocamo-nos em uma relação com os jogos de verdade, e, portanto, sob tais ou quais óticas e jogos de luzes, produzimos – na medida do possível – *verdades*. Todavia, isso que o autor chama de vontade de saber intensifica essa produção de verdades a tal ponto que ela é produzida de modo fabril e mercantil. A verdade não apenas é produzida, mas é, incessantemente, procurada. Introduz-se (na sociedade) uma *vontade* de verdade, uma fome por aquilo que pode ser validado e considerado como verdadeiro. “*A questão da vez é a pauta digital!*”, berra uma professora no meio de uma conversa e fazendo outras tantas rirem.

“*Aqui na escola o Wi-Fi só funciona na sala de professores e na coordenação, mas, segundo eles, a gente tem que preencher tudo, a gente pode fazer tudo na sala mesmo, porque todas as escolas da rede têm Wi-Fi... então a gente tem que preencher, a gente tem que manter a pauta em dia porque não pode fechar o trimestre com qualquer atraso...*” (Recorte da pesquisa, fala de professora).

Reviram-se os escombros da sociedade em torno dela e fazem a própria sociedade revirar-se atrás dela. E, em nosso caso, reviram-se as vigas das escolas e mesmo os papéis arremessados nas lixeiras das salas de aula para se dizer sobre os currículos. Na pauta digital de professoras ou na revirada de lixeiras, em jogo está a necessidade de que algo seja dito.

E, ao ser dito, é preciso que se faça verdade. Afinal, quem sabe a verdade do que diz não pode ser aquele que fala, mas quem pondera sobre o dito. Tal qual a lógica da ciência moderna, quem diz a verdade deve manter certa distância com a "verdade". Aquilo que se escuta precisa ser tratado e cuidado minuciosamente. Como diz Certeau (2012), é como nos relacionarmos com o canto da sereia – sabemos de seu encanto, de sua força avassaladora e, por isso mesmo, devemos nos envolver com o canto para lhe retirar toda a força mística. No final, deve restar somente a verdade que é sempre medida e proferida por/em nome do outro.

Justificavelmente, para a lógica da confissão, é preciso, portanto, que haja um outro envolvido no exercício da decifração que "[...] ouve e julga – condena ou absolve – aquele que fala" (PRADO FILHO, 2013, p. 144), mas também, e principalmente, aquilo que é falado. Assim, não apenas somos colocados a falar sobre nossas verdades educacionais, sobre nossas práticas escolares, mas também é preciso que nos digam sobre o que falamos; principalmente, porque a partir do cristianismo, há algo que nos impede de nos enxergar por completo, algo que – para o cristianismo –, compreensivelmente, quer se esconder, prefere não aparecer.

Há, assim, dispositivo tecnológico que permite colocar "o segredo" no interior do discurso confessorio e, de certo modo, é isso que roubamos aqui. A premissa ainda é vívida: *nunca antes se falou tanto de currículo*, e, cada vez mais, são multiplicados os dispositivos de fazer falar sobre o currículo. E é justamente esse dispositivo de *fazer falar* que introduz uma diferença singular no campo do currículo. O currículo se faz uma *religio curriculare* justamente por se estabelecer como *regra* nas relações escolares. É bem verdade, obviamente, que tudo na escola parece se apresentar como regra (avaliação, atividades, aprendizagens), todavia, quando se trata do currículo, parecemos inaptos a viver fora de suas regras. O currículo – invenção tão recente – parece ser possível apenas se vivido conforme a própria regra curricular: "*Você tem que dar conta do currículo*". E, como nos lembram, é uma regra com alto

Índice de reativação: "*Ele está sempre batendo à porta de minha Consciência: 'Cuidado, olhe os objetivos!'*". Nessa trama do currículo-segredo que só pode ser vivido conforme uma regra é que voltamos a afirmar seu lugar na *religio*.

A contemporaneidade na educação é marcada por essa regra, ou, como diria Agamben (2014a), por essa *regula vitae* (vida regrada) que não diz apenas de uma regra, mas de uma vida que só existe conforme a regra. E, em qualquer conversa educacional, encontraríamos, ali, currículos e regras curriculares ditando modos a todas as relações entre conhecimentos, saberes, alunos e professores. No limite, parecemos perguntar: "O que é uma regra, se ela parece confundir-se sem resíduos com a vida?" (AGAMBEN, 2014a, p. 16).

É isso, portanto, que marca o currículo enquanto conceito biopolítico, enquanto religião e enquanto um "segredo": ele é menos um documento prescritivo e mais um movimento transitando tanto entre o documento, quanto entre a própria vida escolar. O currículo, nessa perspectiva, seria justamente o exercício realizado pela vida escolar para se afirmar enquanto educacional. O currículo apareceria, assim, como o exercício regrado da vida escolar. Isto é, tal qual o termo *regula vitae*, não pode implicar uma "regra E vida", mas uma vida que só pode ser pensada enquanto regra e uma regra que só pode existir enquanto em uma vida.

A dupla relação produzida estabelece, portanto, que o currículo, antes de ser apenas o documento que se afirma sob vários nomes (Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, conteúdos programáticos, e sumários de livros didáticos), é, justamente, o que se exercita entre esses documentos e as práticas na escola.

Todavia, ao falarmos desse *exercício*, ou seja, dessa relação de revezamento entre o plano de organização currículo e o plano de imanência do mesmo nas escolas (GOMES, 2014), estamos já colocando-o em um campo em que o currículo é concebido como uma relação e não apenas como uma série de orientações e sequer como práticas "impensadas" ou "desorientadas". Se o currículo é posto em lugar de segredo justamente por se apresentar como revezamento entre organização-imanência, é de extrema preocupação toda vez que ele é evocado unicamente em um plano organizacional. Essa realocação insistente do currículo ao plano de organização – série de documentos e orientações – marca a tentativa infinita de seccioná-lo, de subtraí-lo da esfera do uso, do chão da escola. De "domá-lo", como diria Masschelein

e Simons (2014). Gritamos "É o currículo!" e nos retiramos da equação do uso curricular. E dissemos essa frase – "É o currículo!" – com tanta frequência que, quando não a evocamos, outras pessoas, instâncias e máquinas dizem por nós. "*Não entendo porque a criança só pode partir daquilo que ela conhece...*", diz uma professora relutante; outra responde: "*É o currículo! Temos que partir daquilo que ele conhece!*". Um professor diz que irá trabalhar manifesto enquanto um gênero textual com uma turma e logo em seguida diz: "*Como se alguém ainda trabalhasse com manifestos!*".

A frase – "É o currículo!" – aparece sempre para nos assombrar. É por tal razão que dizemos de uma religião curricular. A todo momento, algo do uso dos currículos é retirado de nós professores. Algo nos separa daquilo que é preciso que seja posto em movimento. Separa-se, e, portanto, faz-se religião. Esse conceito agambeniano de religião, aquilo que é sacralizado e, portanto, separado da esfera do uso comum, aponta, em primeiro momento, para esse caráter quase pessimista do currículo.

Afinal, o que fazemos com aquilo que não podemos sequer usar? *Religio* que não é aquilo que *liga*, mas o que "indica a atitude de escrúpulo e de atenção que deve caracterizar as relações com os deuses" (AGAMBEN, 2007, p. 66); escrúpulo em manter-se afastado, em manter distância do sagrado. Assim, essa escrita se propõe, de certo modo, a responder à pergunta agambeniana lançada ao campo da educação: *O que pode uma regra se ela parece confundir-se sem resíduos com a vida escolar?*

Diante, portanto, de toda uma aparelhagem tecnológica do *fazer falar*, é o próprio currículo – por meio de toda a vida educacional – que é posto em foco. O currículo é chamado a se confessar nas vozes das professoras, das crianças, das famílias, das empresas, por meio de certificados e diplomas, de formações iniciais e continuadas, de históricos e cadernos, de atividades e notas, de depoimentos e relatórios de pesquisa. E, cada vez mais, a confissão parece unificar os currículos, parece apta a torná-lo único: uma vez confesso, o Currículo parece se tornar algo único que deve ser cumprido por si só.

Esse é, em suma, o grande efeito dos dispositivos de confissão: fazer multiplicar a rede de confissões curriculares e, com isso, tornar *uno* os modos enunciativos do currículo. Com efeito, o currículo parece algo que devemos seguir, devemos cumprir a custo de tudo e ao longo do infinito. E, diante de toda a imperiosidade curricular, faz muito sentido sussurrar: "*Tem gente que nem sabe que*

pode abrir o tal currículo...". Afinal, o que pode nesse tal currículo? Sem metáforas, as professoras são, funcionalmente, chamadas às múltiplas formas de confissão infinitamente.

4 EXERCÍCIOS DE CONFISSÃO

A confissão é, maliciosamente, feita sob a forma de sedução. Os discursos maiores, estatais, econômicos e políticos são, como Rech (2013) destaca, discursos sedutores. Ou, como Foucault (2014) chama atenção, é que, uma vez que nos colocamos no lugar de confessos, não somos, de modo algum, descaracterizados; ao contrário, somos valorizados quanto mais nos colocamos a falar. No exercício da confissão, somos ouvidos atentamente, somos levados a sério; cria-se uma relação de dignidade e confiança em todo o processo. E quando o padre nos vê – na forma de Ministro, Secretário, Pedagogo ou fichas avaliativas, pauta, provas e qualquer outro instrumento que estabelece relações com os especialistas curriculares –, sentamos e criamos expectativas de respostas (ainda que silenciosas) e de escutas. E, na relação, o padre/psicanalista/técnico do desejo diz-nos o que queremos ouvir; pede-nos para falar e respondem às perguntas por nós elaboradas. Em um tom mais confidente, um professor não titubeia em dizer: *“Tenho que ser honesto: tem vez que eu não sei como vou trabalhar algo... aí eu recorro mesmo àquelas listinhas... livro didático arrasa nessas horas!”*. Falamos muitas coisas: somos professora de arte, de ciência, de geografia, de matemática, de história, de inglês, de educação física, de português, falamos de nossa disciplina, do conteúdo programático. Falamos, entusiasticamente, de nossas aventuras na sala de aula e das coisas que rendem bons trabalhos e das coisas que não.

E o pedinte da confissão jamais nos interrompe. A bem da verdade, ele é faminto por mais histórias, por nossas confissões. Esse é seu traço mais marcante: sua pretenciosa clareza de escuta. É que a confissão, o procedimento de *fazer falar*, não visa, em hipótese alguma, agir pela repressão. O dispositivo que os confessionários criam é, antes de qualquer coisa, local de produção de informações, traços, características, conhecimento... Talvez ele grave, talvez apenas tome notas. Talvez não tenha um "ele" direto e exista apenas no plano das notas, de páginas de

internet, de planilhas, de preenchimentos de tabelas. Quando paramos, mais algo pode ser perguntado, e, novamente, falamos; tudo é tomado em seus devidos cuidados. O pedinte da confissão precisa achar a verdade.

E a verdade, aqui, é o próprio desenvolvimento do currículo e o jogo que dele é feito no cotidiano escolar que se transforma. É por isso, portanto, que o pedinte da confissão precisa *desfiar a ficção de nossa história*. Desencantar o canto da sereia atravessado por nossa voz, exorcizá-lo de nossas vozes em seus laboratórios.

Jamais, todavia, faz isso de modo bruto. É um *sir* no que diz respeito aos modos de usar a linguagem. A bem da verdade, seu linguajar é, convincentemente, bem apessoado politicamente. "*A gente precisa preencher as tabelas, mas vão fazer alguma coisa com isso, né?*", uma professora indaga, colocando em ponto as planilhas e pautas eletrônicas com índices avaliativos dos alunos. Recebemos nossas histórias de volta em escritas normatizadas; escritas politicamente corretas. Todos nos dispomos a fazê-lo ou somos convidados a. Temos a devolutiva e tudo aparece como um *desejo compartilhado*: algo que, habilmente, submeteríamos nossas causas em nome dessa causa maior unificada – educação de qualidade, valores humanos, formação cidadã, sujeitos críticos etc. Um pacote de palavras bem-aceitas, de enunciados bem elaborados, de objetivos bem definidos; uma vez na rede do dispositivo de *fazer falar*, as histórias curriculares entrelaçam nossas realizações de modo conciso e bem organizado. Não se trata de crueldade ou de utopia. Ao contrário, essa clareza discursiva a qual o padre, o psicanalista, o Ministro, o secretário, o pedagogo, ou o especialista nos devolve a confissão é iminentemente real, iminentemente "realizável". E não debatemos sobre isso porque, óbvio, nossas confissões precisam ser unificadas. "*Às vezes é necessário ter essa unanimidade, sabe?*".

E, junto a esse pedido de uma professora, muitas vezes docentes fazem eco à unificação. *Tornamo-nos uma sociedade confessa!*, grita Foucault, às gargalhadas com a ironia de seus estudos. Confessamos e, eventualmente, ampliamos os tons confessórios. Aos poucos, a confissão deixa de ser uma prática sigilosa; começa a fugir da sala à qual foi reservada. Essa transformação da sala confessória em redes de confissão marca, talvez, o caráter unificante da fala, do discurso curricular.

O exercício da confissão não mais se isola. É marcado, agora, por uma dupla característica paradoxal: por um lado, é, ainda, a máxima manifestação do sujeito individualizado, o *eu* absoluto, a chave da produção da individualidade ocidental moderna; por outro, a confissão também incita a produção de um discurso universal, "consensual".

Confessamos como *sujeito de enunciação*, como que corpos isolados da esfera da vida, como se fôssemos responsáveis e autores únicos de todos os nossos discursos, nossas práticas, e, por isso, a religião curricular intensifica o trabalho de produção de individualidade na contemporaneidade. Diante da insistência da confissão, não apenas nos fazemos aquilo como também não enxergamos o outro naquilo que confessamos, no Currículo. O Currículo endeusado passa a ser parte de mim, meu segredo de sala de aula. Confessamos, aos modos de uma professora, por enunciar nossas práticas, nossas relações e atuações em sala de aula delimitando bem a presença do sujeito individuado, da figura dessa ou daquela professora: "*Olha... eu faço assim...*", diz ela e logo termina, "*... mas isso é na minha sala... é assim comigo...*".

Todavia, no extremo da confissão, não se trata de encontrar a máxima do indivíduo confesso. Ao contrário, é pela união estável, consensual e "comprometida" que a religião curricular passa a agenciar seus discursos. Não interessa à *religio curriculare* produzir um número sem fim de enunciados curriculares individualizados; é preciso haver consentimentos, falas tão bem organizadas que convirjam para um ponto único, afim de evitar as mutações. Professores confessam individualmente, é bem verdade; e, entretanto, ao serem tomados, os textos curriculares dizem o mínimo para consentirem entre si em nome das *melhores das intenções*.

Portanto, a figura máxima da confissão, o *eu*, é duplamente reforçada: primeiro ela opera a si mesma a se fazer lembrada, força o *eu* a aparecer; depois, no ápice da confissão, impedimo-nos de uma real relação com o outro que se difere. O outro só pode ser visto enquanto um *eu* fora de mim. Poderíamos chamar esse processo, talvez, de *universalização do eu*, ou seja, o processo no qual o confesso precisa encontrar seus pares condizentes (seus outros *eu's* externos) para afirmarem a própria identidade, atuando na produção do discurso unânime e, com isso,

assegurando a figura suprema da *religio curriculare*, isto é, a própria deidade Currículo.

Assim, poderíamos dizer que, na ordem na *religio curriculare*, todas as relações curriculares são ativadas para a idealização e sacralização da deidade Currículo. É preciso que essa deidade seja cultuada e multiplicada nos discursos educacionais. Apesar da sacralização se efetuar por um sacrifício no qual algo é removido de seu uso, esse algo precisa, ainda, manter-se numa relação para com o humano. De nada adiantaria o sacrifício o qual esse algo sacrificado fosse eliminado, por completo, da esfera do comum. A deidade Currículo é mantida – ele não pode se tornar um deus esquecido, como nos lembra *Noragami*³, uma vez esquecido, os deuses não mais exercem poder sobre as pessoas –, todavia, é mantida em uma esfera do sacro.

E deve ser almejado. Essa é, portanto, a grande questão curricular. Isto é, o currículo não pode apenas existir, não bastaria apenas dizer o que se deve ou não fazer/dizer/produzir. No dispositivo e nas redes confessórias, a professora é colocada a falar sobre suas práticas, sobre o currículo, e, todavia, não é apenas para produzir verdades, mas também produção de relações. No limite, é a própria relação com os currículos que deve ser assegurada.

5 BIOPOLÍTICA DA VIDA CURRICULAR

Agamben (2014b) trabalha os conceitos de *salvação* e *criação*, discutindo como, na história da religião cristã, a criação e a salvação, apesar de serem realizadas por diferentes entidades, coincidem com o trabalho maior da religião. Assim, se a *salvação* está relacionada ao processo de processo de seleção do mundo e se o de *criação* está em relação direta com o de produzir o mundo, estão ambos relacionados por uma questão de qual mundo produzir. Como Agamben aponta, a criação só pode se exercer diante do trabalho do profeta que promete o mundo.

Quem age e produz deve também salvar e redimir a sua criação. Não basta fazer, é necessário saber salvar que se faz. Ou melhor, a tarefa da salvação precede a da criação, quase como se a única legitimação para fazer e

³ *Noragami* é um anime lançado no ano de 2014 pelo estúdio *Bones* e dirigido por Tamura Kotaro. A história de *Noragami* envolve um deus semiesquecido que sobrevive de memórias dispersas de pessoas que guardam rancores em segredo e de pedidos desesperados que outros deuses não querem atender.

produzir fosse a capacidade de redimir o que foi feito e produzido (AGAMBEN, 2014b, p. 12).

Podemos dizer, portanto, que, no confessório, a confissão curricular implica o duplo trabalho organizacional de prometer o mundo e o exercício imanente de produzi-lo.

Via *salvação e criação*, o currículo encarna uma relação profética para com o mundo. Via profecia de mundo, o documento curricular anuncia, em alguma medida, uma perspectiva de mundo – minimamente, apresenta um *projeto de mundo* (CÓSSIO, 2014) –, e, ao enunciá-la, ele não "a descobre", mas a produz (SILVA, 2013). Em termos religiosos, ele *anuncia a salvação e, a partir dela, a cria*. Realiza o trabalho duplo do profeta e do anjo, do poeta e do filósofo. É justamente por isso, por esse trabalho de *salvação e criação*, por esse trabalho de prometer o mundo, que o Currículo Profeta não é debilitado, não é amarrado e trancafiado por seus praticantes.

“Vai chegando meio de agosto e você já está de saco cheio daquilo tudo... os guris todos reclamam, mas não é só eles, você também já não quer mais falar daquilo... então você torce para o moleque dar aquela driblada na matéria, sabe? Mas eu sei o quanto isso é importante para eles, então a gente continua” (Recorte de Pesquisa, fala de professora).

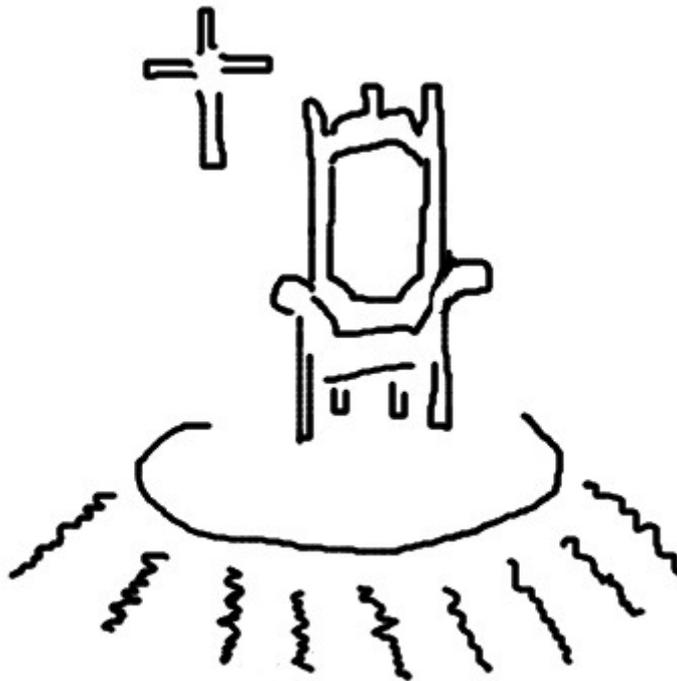
A questão é essa: o Currículo só permanece deidade por nossas relações com ele, por acreditarmos em sua profecia, apostamos, de algum modo, naquilo que se convém chamar de currículo. E, por apostar, reafirmamos nossos votos, nossas esperanças, nossos juramentos para com a deidade Currículo: *“Mas eu sei o quanto isso é importante para eles”*, destaca a professora, então, na luta do cansaço mútuo, *“a gente continua”*.

E talvez esse seja, justamente, um dos maiores problemas da *religio curriculare*. Prometer o mundo, em seu caráter de salvação, é algo que, a todo momento, fazemos. Certamente, não há nada de errado com isso. Todavia, a partir do momento em que o currículo se torna uma religião, ele se compromete com um jogo regrado ao qual é preciso se dedicar completamente, no qual é preciso permanecer numa relação de culto contínuo. A *religio curriculare* produz *regula vitae*, vida regulada, vida que não pode se separar da ordem das regras. E, em uma situação

ainda mais intensa, é uma regra que não é agenciada no plano de imanência. Uma regra que não consegue se desdobrar na vida a não ser por aplicação.

A vida escolar é assaltada pelas regras curriculares, mas é um assalto ao qual, a todo momento, somos reiterados. Na *religio curriculare*, somos levados a louvar o Currículo, a colocá-lo em um trono e na cruz ao mesmo tempo, a orar por sua realização e, a cada pequeno deslize de outros fiéis, procurar modos de reinseri-los nas regras éticas da vida curricular. Nessa vida regrada, emergem relações de culpabilização a todas e quaisquer fugas ao Currículo deidade. Como Carvalho e Roseiro (2015) apontam, nessa perversa lógica, não apenas a escola incrimina a vida discente como também é arrastada para a vida esvaziada a qual submete os alunos por via da vigilância curricular.

Imagem 1. *Religio curriculare*.



Fonte: Acervo pessoal.

A vida curricular é, a todo momento, cultuada. Um culto eterno da vida escolar. E, justamente por isso, ele produz demônios curriculares. Ali onde a religião curricular

pulsa, onde a devoção encontra seu ápice, onde o culto ganha sua forma mais divina... o Currículo depara-se com seus demônios. Demônios crianças, demônios professoras e professores. "*Tem gente que nem sabe que pode abrir o tal currículo...*", a fala da professora ecoa em nossas orelhas e, imediatamente, ela é colocada nesse lugar demoníaco para a deidade Currículo, para o culto eterno da polícia e das vigilâncias curriculares. Pode ser que os demônios escapem das cápsulas, fujam das prescrições, sejam criados onde o texto religioso curricular é cravado na pele. A bem da verdade, é apenas pela profecia ser tão presente, é apenas por essa vida curricular ser tão vinculada à regra que mal as distinguimos, que nossas relações curriculares produzem esses currículos demoníacos. E eles nascem e desaparecem, sempre com e sem a nossa permissão; com e sem o nosso conhecimento.

Curiosamente, apostamos nisso, nessas danças demoníacas e profanatórias que acontecem em todos os cantos. Não se trata de um pessimismo inescapável, de um Currículo Apocalíptico. Com os demônios, com o que insiste em profanar o sacro do currículo, dançamos. Diríamos, quiçá, tal brinca uma professora, "*Porque ninguém aqui é a professora Helena não, né, gente?*", e, nessa brincadeira, perceberíamos, também, que as Helenas são inexistentes ou infimamente diferente das Helenas desenhadas⁴.

Em todo esse longuíssimo culto do currículo, brechas e pequenas sacudidelas irrompem as orações curriculares. Há toda uma maquinaria agindo na contramão do dispositivo e das redes confessórias. E, para melhorar, a *religio curriculare* sequer dar conta dessa contramedida. Uma professora pincela uma fuga:

"Esses dias eu nem precisei falar nada... a gente tava estudando hidrografia... aí uma criatura, dessas raras, fala algo do nada! 'Por isso que a Mesopotâmia foi uma das primeiras civilizações!'. Eu fiquei sem entender nada por um tempo, mas aí vi o que ela estava falando... eu tinha acabado de escrever sobre fluxos de água, sobre condições de existência do homem na proximidade com a água... e ela sacou tudo!" (Recorte de pesquisa, fala de professora).

Daí que, se a *religio curriculare* enxerga apenas o ritmo organizacional que ela mesma exige, ela não consegue dar conta da vida coletiva que se espraia viralmente

⁴ A *Professora Helena* referida pelas professoras é a personagem criada para a telenovela *Carrossel*, que, descrita pelas professoras, é a "professora ideal": tudo acontece como previsto, tudo dá certo, sempre está de bom humor.

pelo chão da escola e que clama não por falta, mas por afetos, por organizações, por multidões, por desejos de composição, de trabalhos *com* (CARVALHO, 2015).

No limite do culto da *religio*, os currículos, momentaneamente, saem das linhas molares e do plano de organização para habitarem um plano carnal da vida riscada, em um duplo lugar de cuidado com o mundo (CARVALHO; SILVA; ROSEIRO, 2015). *São tantos currículos quanto são vidas!* E os currículos, ainda que sempre postos em processo de sacralização, fazem outros movimentos, iniciam processos de profanação.

E, na profanação, impera a lógica de devolver ao uso, de ser tátil e afetiva. No limite da *religio curriculare*, perceberíamos, talvez, o limiar dos *curriculum profanatorum*. Dos profanadores curriculares.

STEFERSON ZANONI ROSEIRO

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do grupo de pesquisa "Currículos, Culturas, Linguagens e Formação de Professores". Professor da Rede Municipal de Ensino de Cariacica/ES.

JANETE MAGALHÃES CARVALHO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e coordenadora do grupo de pesquisa "Currículos, Culturas, Linguagens e Formação de Professores".

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Profanações*. Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Altíssima pobreza: regras monásticas e formas de vida*. Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2014a.

_____. *Criação e salvação*. Nudez. Trad. Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014b.

CARVALHO, J. M. O "comunismo do desejo" no currículo. In: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I.S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (Orgs.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: De Petrus; Vitória: NUPEC/UFES, 2015.

CARVALHO, J. M.; ROSEIRO, S. Z. *Vida nua, vida-criança, vida-aluno: rastros de identidade e diferença afirmando um "estado de exceção"*. Currículo sem Fronteira, v. 15, n. 3, p. 599-613, set./dez., 2015.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; ROSEIRO, S. Z. *O professor cineasta: sob a ótica da câmera e da arte de produzir planos*. (Apresentação de trabalho). In: VI Seminário Conexões: Deleuze e Máquinas e Devires e.... Campinas: Unicamp, 2015.

CERTEAU, M. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CÓSSIO, M. F. *Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo*. *E-curriculum* (São Paulo), v. 12, n. 03, out./dez., 2014.

DELEUZE, G. *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Trad. Equipo Cactus Editorial. 2. reimp. Buenos Aires: Cactus, 2010.

_____. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, L. F. R. Fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes curriculares de Vitória: desenhando políticas educativas em redes de conversas. In: CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). *Movimentos curriculares: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação*. Vitória: EDUFES, 2014.

HÉBRARD, J. O momento fundador: como nascem e morrem as histórias da educação? O exemplo da França. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves. (Orgs.). *Invenções, tradições e escritas da história da educação*. Vitória: EDUFES, 2012.

LAZZARATO, M. *Signos, máquinas, subjetividades*. Trad. Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; n-1 edições, 2014.

MACEDO, E. *Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação*. Rev. e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez., 2014, p. 1530-1555.

MASSCHLEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ONETO, P. D. A "lei mais profunda do capitalismo" e sua vigência: descodificação e desterritorialização. In: MARQUES, D.; GIRARDI, G.; OLIVEIRA JR., W.M.(Orgs.). *Conexões: Deleuze e territórios e fugas e....* Petrópolis: De Petrus et Alii; Campinas: ALB; DF: CAPES, 2014.

PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PRADO FILHO, K. Uma genealogia das práticas de confissão no Ocidente. In: RATO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RECH, T. L. *A inclusão educacional como estratégia biopolítica*. In: FABRIS, E. T. Henn; KLEIN, R. R. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: introdução às teorias de currículo*. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.