

## Que sujeito? Possibilidades de diálogos entre Michel Foucault e Walter Benjamin e suas contribuições para os estudos curriculares

What subject? Possibilities of dialogue between Michel Foucault and Walter Benjamin and their contributions to the curriculum studies

Maria Inês Petrucci-Rosa  
minespetrucchi@gmail.com

Tacita Ansanello Ramos  
tacita\_ramos@yahoo.com.br

---

**Resumo:** Este artigo tem o propósito de evidenciar aproximações e afastamentos teóricos entre dois autores de tradições teóricas distintas – Walter Benjamin e Michel Foucault – bem como as repercussões desse movimento para pesquisas em Educação. O foco do artigo está, principalmente, na concepção de sujeito desenvolvida por esses dois grandes autores e suas potencialidades de diálogos para pesquisas voltadas a estudos curriculares. Foucault e Benjamin, apesar de argumentarem a partir de perspectivas aparentemente tão díspares, guardam entre si um compromisso com a provisoriedade, com os regimes de verdade e com a assunção da opacidade da linguagem. Desse ponto de vista, investimos nessa iniciativa de articular seus conceitos para compreender o campo das políticas curriculares, privilegiando compreensões que procuram, de alguma forma, fortalecer e destacar o papel transformador das vozes docentes, sejam como enunciados, sejam como notas da experiência.

**Palavras-chave:** sujeito, narrativa, estudos curriculares.

**Abstract:** This article has purpose to show approaches and distances of two great authors with distinct theoretical traditions: Walter Benjamin and Michel Foucault - and how this affects Education researches. The focus is mainly on the conception of subject developed by these two great authors and its potentialities of dialogues for research studies focused on curriculum studies. Foucault and Benjamin, although arguing from seemingly disparate perspectives, have among themselves a commitment to temporality, with regimes of truth and with the assumption of opacity of language. From this point of view, we invested in this initiative of articulate their concepts to understand the field of curriculum policies, favoring understandings seeking, somehow, strengthen and highlight the transformative role of faculty voices, as enunciates, as notes of the experience.

**Keywords:** subject, narrative, curriculum studies.

---

## Considerações preliminares: entre narrativas e discursos num contexto pós-estruturalista de produção de conhecimento em Educação

Um conjunto de pesquisas vem sendo desenvolvidas por vários estudiosos voltadas à compreensão das dinâmicas curriculares presentes em diferentes contextos educacionais, notadamente, nas esferas públicas e nas instituições escolares (Silva, 2007; Eugênio, 2009; Rampini, 2011; Ramos, 2012; Okubo, 2012).

Para a compreensão de tais dinâmicas advindas de políticas curriculares, um teórico que muito nos interessa é Ball, que propõe em seu trabalho com colaboradores (Ball e Bowe, 1992) um modelo conhecido como ciclo de políticas, definido como um método. Tal ciclo se constitui em diferentes contextos discursivos, dinâmicos e permeáveis entre si. Em suas palavras:

Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça

apenas toma vida quando alguém as representa (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 306).

Para Ball e Bowe (1992), há pelo menos três contextos discursivos que constituem o ciclo de políticas: o da influência, o da produção de textos e o da prática. Cada política educacional se delineia nesses contextos que se influenciam mutuamente, marcando movimentos inusitados e indeterminados previamente, acerca dos efeitos produzidos. No Brasil, suas contribuições têm sido potencializadas no intuito de ampliar a compreensão acerca das políticas curriculares, numa perspectiva pós-estruturalista (Lopes e Macedo, 2011; Mainardes *et al.*, 2011).

Nessa proposta do ciclo de políticas, o contexto de influência é compreendido como aquele no qual as políticas se iniciam e são deflagradas. Podem estar nele, por exemplo, agências de financiamento, ou instituições governamentais, ou ainda discursos provenientes da sociedade de forma mais ampla, disparando movimentos que dão início a determinadas políticas.

No contexto de produção de textos, encontram-se discursos provenientes de documentos, normas, leis, diretrizes ou ainda parâmetros que balizam os contornos de tais políticas. E, por fim, no contexto da prática, estão as ações em sua materialidade, que produzem também efeitos discursivos que se concretizam naquilo que pode ser chamado de resultado das políticas. Nesse contexto da prática, no caso das políticas educacionais (e também curriculares) podem estar as instituições escolares, mas não somente elas. Isso significa considerar que na destinação de verbas bem como na produção de textos também há dimensões práticas que constituem as permeabilidades discursivas que dinamizam tal ciclo.

Apesar de Ball em entrevista (Mainardes e Marcondes, 2009) afirmar categoricamente que não é um *foucaultiano*, a noção de discurso por ele operada na proposição do seu ciclo de políticas apoia-se na perspectiva de Foucault, acarretando um posicionamento teórico-metodológico também em relação à noção de sujeito.

Ao operar com a noção de discurso para discutir a situação dos professores em reformas educacionais no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, Maguire e Ball argumentam:

Políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos que são eles mesmos conjuntos de “práticas que sistematicamente constituem os objetos dos quais falam [...] Discursos não são sobre objetos, eles não identificam objetos, eles os constituem e, na prática de fazê-los, escondem sua própria invenção (Foucault, 1997, p. 49)” (Maguire e Ball, 2011, p. 176).

No Brasil, os estudos de Mainardes (UEPG) e Lopes (UERJ) acerca das contribuições teóricas de Ball se destacam e ampliam as possibilidades de compreensão das políticas educacionais, em particular, as curriculares (Lopes, 2004, 2005, 2006; Mainardes, 2006, 2007).

Lopes e Macedo (2011), em seu capítulo de livro *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo*, mencionam grupos de pesquisa que também têm se apropriado dessa abordagem teórico-metodológica e que, nesse sentido, aliam-se a uma perspectiva pós-estruturalista na investigação e compreensão das políticas.

Para Ball, o contexto da prática que pode estar situado no cotidiano escolar traz no seu bojo redes discursivas engendradas na sala de aula. Em suas palavras:

O que estou sugerindo é que a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor (Egan, 1994) – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia (Ball, 2005, p. 549).

A partir desse referencial teórico, Rampini (2011) e Okubo (2012) investigaram circularidades discursivas provenientes do processo de reformulação curricular ocorrido no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciado em 2008. Para isso, análises foram realizadas tendo como foco os contextos de influência, da produção de textos e da prática, com especial atenção às vozes dos professores experientes em serviço na escola, situando suas narrativas em redes discursivas dinâmicas e próprias do ciclo de políticas. E, do ponto de vista das narrativas, a fundamentação teórica está em Walter Benjamin operando com os conceitos de história e de experiência.

Nesses trabalhos, as experiências docentes são expressas como mônadas que são fragmentos de história que compõem partes/todo prenhes de significações. Essa abordagem se identifica com a proposta de Petrucci-Rosa *et al.* (2011), que defendem a potencialidade das mônadas – fragmentos narrativos – para uma outra compreensão de currículo, focada na perspectiva da narrativa como também propõe Goodson (2007).

Também no projeto *Formação Docente em Disciplinas Escolares: políticas e identidades no*

*contexto da cultura da escola* são investigadas permeabilidades discursivas entre diferentes contextos de políticas: a produção de textos curriculares no âmbito do Ensino Médio e a prática docente voltada à formação disciplinar. A partir das narrativas de cerca de 50 professores do Ensino Médio, tanto iniciantes como experientes, experiências foram rememoradas no sentido de compreender as interpelações advindas do discurso curricular acerca da interdisciplinaridade que se coloca em tensão à formação disciplinar oportunizada pelos cursos de licenciatura nas universidades.

Para compreender a dinâmica dessas políticas curriculares, Stephen Ball, com a sua proposição do ciclo de políticas, que se origina nas noções de discurso e contexto, é um teórico bastante interessante que, no caso do projeto citado, foi colocado em articulação às contribuições de Benjamin em relação às potencialidades da narrativa como recurso metodológico. Considerando que a noção de discurso em Ball advém do pensamento foucaultiano, a questão que se coloca é: que compatibilidades são possíveis entre duas matrizes teóricas tão diferentes, na medida em que consideramos que o sujeito foucaultiano constituído discursivamente parece distante daquele da experiência da narrativa benjaminiana?

Por isso, a discussão que pretendemos realizar nesse artigo acerca das noções de sujeito em Michel Foucault e Walter Benjamin nos ocupa no desenho teórico-metodológico que engendramos em nossas pesquisas, pois, conforme descrevemos sinteticamente, muitas das investigações desenvolvidas pelo nosso grupo articulam o modelo do ciclo de políticas de Ball *et al.* (1992) às narrativas docentes situadas no contexto da prática. Ao engendrar tal articulação, aproximamos construtos teóricos diferenciados – discurso e

narrativa – o que nos interpela no sentido de esclarecer as compatibilidades que vislumbramos em relação a esses dois teóricos de fundo, que sustentam nossa abordagem teórico-metodológica.

### **Iniciando possíveis entrelaçamentos a partir das noções de história, linguagem e verdade**

Muito embora haja grandes divergências entre os pensamentos e escritos de Benjamin e Foucault, há perspectivas teóricas convergentes. Tal aproximação pode ser observada através de algumas indicações dos deslocamentos que ambos operam na esfera do pensamento através de suas concepções de história. A tradicional, desgastada e, por isso, já insuficiente noção de história seria a justificativa da preocupação de ambos para o que deve ser criticamente revisto, repensado e recolocado constantemente em questão e assumido como tarefa primordial.

Haddock-Lobo (2004) afirma que o único contato direto entre Foucault e Benjamin se encontra nas primeiras páginas do segundo volume da *História da sexualidade*, escrito por Foucault, em que este anuncia sua tentativa de pensar historicamente uma estética da existência. Segundo Foucault (1994a, p. 15), “não seria exato acreditar-se que, desde Burckhardt, o estudo dessas artes e dessa estética da existência foi completamente negligenciado. Podemos pensar no estudo de Benjamin sobre Baudelaire”.

Essas estéticas, segundo Foucault, devem ser repensadas historicamente pelo fato de terem perdido certa importância e autonomia devido à sua incorporação às práticas religiosas, educativas, médicas. É nessa linha de pensamento que Foucault “vê no texto de Benjamin sobre Baudelaire um aliado para

tal ‘desconstrução’ da prevaiente história do sujeito” (Haddock-Lobo, 2004, p. 61). Mobilizado por esse ponto de contato, Haddock-Lobo (2004, p. 59) afirma:

[...] admitimos a possibilidade (no caso, indireta) de aproximarmos as leituras que ambos empreenderam de Nietzsche, como também a admiração de ambos por Baudelaire e as referências a Kant, o que configuraria a preocupação de ambos com a chamada modernidade.

Para Muricy (1995), podemos relacionar Foucault e Benjamin através das leituras que ambos empreenderam de Baudelaire e Kant.

Nos dois autores, uma leitura muito particular de Kant é feita a partir de preocupações que ambos compartilham com o poeta. O artista moderno e o filósofo moderno encontram-se na mesma tarefa de pensar uma nova relação com o tempo – e, logo, com a tradição e a história – e consigo mesmo (Muricy, 1995, p. 32).

Assim como para Benjamin, a modernidade e, mais especificamente, a ciência moderna, calcada na noção de verdade única e que se apresenta como detentora dos enunciados verdadeiros, são campos permanentemente problematizados por Foucault. Para ele, a modernidade seria caracterizada não apenas pelo silenciamento dos sujeitos da experiência, como também pelo esquecimento, desqualificação e discriminação dos saberes locais perante a ciência moderna.

As questões a colocar são: que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem: “é uma ciência”? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem “menorizar” quando dizem: “Eu que formulo este discurso, enuncio um discurso científico e sou um cientista”? (Foucault, 2006, p. 172).

As leituras que ambos os autores empreenderam da relação de Baudelaire com a modernidade podem também nos conduzir a um questionamento do conceito tradicional de tempo, bem como da noção de história como já sinalizamos. O que esses dois grandes autores trazem “é a assunção de um novo modelo de história na prática de seus discursos” (Haddock-Lobo, 2004, p. 63).

Também Weigel (1996) considera que, tanto para Foucault como para Benjamin, a história é algo descontínuo e não linear, não havendo uma origem como uma essência ou identidade. De modo semelhante à genealogia de Nietzsche, a história em Benjamin “não unifica, não totaliza, não fundamenta uma História Universal” (Muricy, 1998, p. 214). Segundo a mesma autora,

[...] a figura de Klee, o *Angelus Novus*, é a expressão da tarefa do historiador para Benjamin. Olhos no passado, vê ruínas onde o historicista vê acontecimentos, vê catástrofes onde o historicista conta vitórias. Não pode recolher os destroços porque é impelido para o futuro, isto a que o historicista chama progresso. Seu olhar é iconoclasta, mas nesta história bárbara, que quebra a dialética do progresso, está a única possibilidade de um resgate do passado e da tradição que escape à apologia dos vencedores (Muricy, 1998, p. 215).

Löwy (2002) lembra que a crítica que Benjamin formula contra o historicismo se inspira na filosofia marxista da história, mas tem também origem nietzschiana. No entanto, enquanto a crítica nietzschiana ao historicismo se faz em nome da *vida* ou do *indivíduo heróico*, a de Benjamin fala em nome dos vencidos.

Nessa perspectiva, concordamos com Haddock-Lobo (2004) sobre a importância do pensamento desses dois grandes autores para um deslocamento rumo a uma outra história.

Na busca pelo distanciamento da defesa de uma história linear e tradicional, Benjamin e Foucault se aproximam em suas concepções de verdade. Os regimes de verdade são construções históricas, resultados de lutas e relações de poder. Segundo Foucault, a verdade enquanto essência não existe.

Em outras palavras, não há uma verdade única, mas verdades resultantes de construções sócio-históricas que vão constituindo objetos e sujeitos. Ao analisar os regimes de verdade que são produzidos pela circulação e produção de discursos, tendo como base os escritos de Foucault, assume-se que em toda a sociedade isto se dá de forma controlada, selecionada, organizada, na medida em que não existe o direito de falar de tudo, de qualquer um, de qualquer coisa, em qualquer circunstância (Foucault, 2005).

Os objetos de pesquisa da história, que até então tinham sido marcados pelas sucessões lineares, pela tradição e pelo rastro, são substituídos pela maneira como Foucault analisa a história, como um jogo de interrupções em profundidade, por recortes e limites.

Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos (Foucault, 1995a, p. 6).

Não só os objetos são modificados por essa nova forma de estudar a história, mas a posição acerca dos documentos. Os documentos que até então eram interpretados e utilizados para conferir veracidade aos fatos ocorridos, passam a ser trabalhados no seu interior, recortados sob outras lentes, de forma a problematizar

a história única. Os documentos passam a ser analisados menos por aquilo que os compõe por dentro e mais pelos regimes de verdade que os acolhem e ao mesmo tempo eles sustentam, justificam e reforçam.

Nesta concepção do trabalho historiográfico, a utilização do documento muda radicalmente. Este deixa de ser percebido como signo de alguma coisa real, como expressão da “realidade objetiva”, como “reflexo” que traduz imediatamente aquilo de que fala, para tornar-se monumento, devendo como tal ser decodificado em suas camadas sedimentares (Rago, 1993, p. 30).

Investigar a história sob essa perspectiva significa reinterrogar as evidências, modificar os hábitos e a maneira de pensar e dissipar o que até então havia sido tomado como fixo, único e verdadeiro. Essa outra forma de pensar a história se apoia na busca por descontinuidades e rupturas, porém não de forma descontrolada, pois não é a busca por uma pluralidade de histórias sem relações. A história para Foucault é um emaranhado de descontinuidades superpostas.

A história efetiva faz ressurgir o acontecimento no que ele tem de único e agudo. A singularidade dos acontecimentos nos permite pensar a história sem a noção de causas e efeitos, mas pensar a temporalidade histórica de uma forma que se afasta e interroga a concepção linear e evolutiva. O acontecimento não é algo que está dado, mas que está aberto e com possibilidades de vir a ser. *Acontecimentalizar*<sup>1</sup> a história significa produzir rupturas de evidências, produzindo singularidades.

Ao buscarmos pelas singularidades dos acontecimentos, somos impedidos de problematizar a história e

as relações de forças de uma maneira linear, contínua e global. Cabe ao historiador genealógico captar a singularidade e a positividade dos acontecimentos naquilo que podem ter de único e agudo.

A história “efetiva” faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada (Foucault, 2006, p. 28).

A pesquisa genealógica busca pelos primeiros esboços, porém se opõe e critica a pesquisa da origem, constituindo uma história das interpretações, dos singulares, fragmentados, descontínuos, a partir de uma questão presente. A genealogia é uma metodologia que busca o poder no interior de uma trama histórica e não em um único sujeito constituinte (Foucault, 2006), uma vez que o sujeito não existe em essência e não é algo dado. Ele é constituído no interior da história e a cada instante é fundado e refundado por ela.

A história através das narrativas possibilita a ressignificação da própria experiência do sujeito no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos. Produzir narrativas, para Benjamin, não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1994, p. 205).

Na perspectiva de Benjamin, a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de lembrar, entendido como o exercício do despertar, como a possibilidade de ressignificação da própria experiência. Ela não existe sem a memória, não existe sem o entrecruzamento de tempos, sem suas dimensões voluntárias e involuntárias, sem seus esquecimentos, completudes e incompletudes.

Narrativa concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na aceção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem sua vinculação com os hiatos do tempo (Galzerani, 2004, p. 295).

O ato de lembrar possibilita que dimensões pessoais, que foram perdidas com o avanço do mundo moderno e capitalista, sejam ressignificadas na relação temporal passado, presente e futuro.

Na lembrança, segundo Galzerani (2008a), destaca-se o entrecruza-

<sup>1</sup> Segundo Fonseca *et al.* (2006, p. 655), “Acontecimentalizar a pesquisa, para Foucault, é um procedimento analítico e de produção de conhecimentos implicado com uma posição teórico-política de desnaturalização que considera o pesquisar como forma de acesso à desmultiplicação causal”.

mento entre passado e presente, entre o eu e o outro, entre diferentes visões sociais de mundo e localidades, entre racionalidade e sensibilidade, entre consciente e inconsciente.

Assim como a pesquisa genealógica, que, pautada na busca por rupturas, descontinuidades e brechas, permite-nos problematizar as questões colocadas, o trabalho com as narrativas possibilita olhar para a concepção de tempo e de história, enfatizando uma história que não é linear, fixa, resultado de causas e efeitos, mas marcada também por descontinuidades e, principalmente, acontecimentos.

Ao trabalharmos articuladamente com as noções de discurso e de narrativa, muitas imagens podem ser formadas e analisadas dependendo da maneira como problematizamos a pesquisa.

Do mesmo modo, para Benjamin, a verdade é uma construção histórica e temporal:

É importante afastar-se resolutamente do conceito de “verdade atemporal”. No entanto, a verdade não é – como afirma o marxismo – apenas uma função temporal do conhecer, mas é ligada a um núcleo temporal que se encontra simultaneamente no que é conhecido e naquele que conhece. Isto é tão verdadeiro que o eterno, de qualquer forma, é muito mais um drapeado em um vestido do que uma ideia (Benjamin, 2006, p. 505).

Tanto em Foucault como em Benjamin não há uma verdade ou essência a ser encontrada nas entrelinhas, como a história única e universal, uma vez que o conhecimento é historicamente construído, resultado não de um contínuo temporal, mas de uma relação entre passado e presente, que a todo o momento pode se modificar.

Todo conhecimento histórico pode ser representado pela imagem de uma

balança em equilíbrio, que tem sobre um de seus pratos o ocorrido e sobre o outro o conhecimento do presente. Enquanto no primeiro prato os fatos reunidos nunca serão insignificantes e numerosos demais, o outro deve receber apenas alguns poucos pesos – grandes maciços (Benjamin, 2006, p. 510).

Para Benjamin, a linguagem não só esconde, ela revela e está prenhe de sentidos, como está para Foucault. A linguagem é, na verdade, plena de positivities. Galzerani (2008b), no diálogo com Benjamin, lembra que a linguagem não só esconde, mas explicita, podendo potencializar a manifestação mais viva das experiências vividas enraizada nas narrativas, nas memórias e nas histórias, apresentando vozes plurais, muitas vezes contraditórias.

Do outro lado, Veiga-Neto (2005) nos lembra que, em Foucault, a linguagem é constitutiva do nosso pensamento e do sentido que damos às coisas, ao mundo e às nossas experiências.

Tanto para Benjamin como para Foucault, a linguagem é a história atravessada por relações de conflito, que não estão situadas apenas no aparelho do Estado, que tem relações verticais, mas também em outros lugares sociais que também incorporam poderes e os ressignificam.

A linguagem, entretanto, não se refere apenas a palavras e afirmações. As regras e padrões pelos quais a fala é construída são produzidos em instituições sociais, enquanto as práticas sociais moldam e modelam aquilo que é considerado verdadeiro e falso. Nos sistemas de linguagem estão embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção do mundo (Popkewitz, 2000, p. 195).

Parece-nos, nesse estudo, que tanto Benjamin como Foucault buscam

descontinuidades e acontecimentos, interessando-se muito mais pela história do outro do que pela história dos vencidos.

## Chegando à noção de sujeito

Esse outro modo de fazer a história decorrerá do abandono do sujeito trans-histórico nas investigações de Foucault, que, em vez de aceitá-lo como uma entidade que preexiste ao mundo, dedicou-se a compreender a constituição do sujeito moderno.

Da mesma forma, para Benjamin, não há um sujeito unitário ou essencial, mas que é construído e que se constrói historicamente, ou seja, que seria um composto histórico. Tal assunção sustenta a possibilidade de outras formas de subjetividades, outras formas de existência e de experiência de acordo com a época histórica em que os sujeitos estão inseridos. Segundo Pez (2010, p. 8), ao “mostrar que o sujeito é histórico, Foucault quer dizer que, em diferentes ‘períodos’ históricos, o que chamamos sujeito foi constituído de formas diferentes”.

Se a busca comum dessas duas tradições, tanto de Benjamin como de Foucault, é uma outra concepção de sujeito, há, ao mesmo tempo, divergências, já que o sujeito histórico benjaminiano ocupa uma imagem – enquanto conceito – mais alargada.

Para Benjamin, o sujeito tem uma consciência, mas também é atravessado por uma dimensão inconsciente, é historicamente construído. Sobretudo após 1920, na relação com o marxismo, não abre mão de um sujeito ativo que é constituído, mas que se constitui também através de suas ações e resistências.

A ideia do *Eingedenken* lança mais uma luz na questão do sujeito no pensamento benjaminiano. Mesmo questionando o ideal iluminista da

soberania do sujeito, Benjamin não o vê condenado à total passividade, transformado num simples joguete da história. O sujeito benjaminiano não é passivo, porém mais ‘modesto’, no sentido de não ser mais a instância que, além de reconhecer o sentido da história, seria capaz de moldar esta história conforme uma finalidade projetada (Otte, 1996, p. 215).

Benjamin dialoga com inúmeras tradições, dentre elas a escola de Frankfurt, vários filósofos/literatos, o judaísmo heterodoxo, bem como uma inserção no marxismo, muito embora ele não trabalhe com uma visão totalizadora. Foucault, por outro lado, rompe com o marxismo e o assume como modelo totalizador.

Segundo Silva (2010), durante todo o trabalho sobre Baudelaire é possível perceber como Benjamin estabelece sua relação com o marxismo e sua concepção de sujeito enquanto produto e produtor das relações sociais. Nessa perspectiva, o sujeito não é idealizado, mas historicamente construído enquanto capaz de produzir e intercambiar visões (Galzerani, 2005). O sujeito é um ser portador de sensibilidades, racionalidades, consciência e inconsciência, incompletudes, memórias e esquecimentos. Enquanto sujeitos históricos concebidos não apenas enquanto produtos, mas como autores de resistências culturais.

Nesse sentido, é constituído dentro de determinada sociedade, determinado tempo e por múltiplas vozes. Será um sujeito da experiência aquele que tiver histórias para contar e ressignificar os acontecimentos passados com um olhar do presente.

O sujeito da experiência, que narra uma história, é situado num tempo e espaço. Ao rememorar experiências, trazidas do passado e ressignificadas no presente, esse sujeito está situado historicamente. Além disso,

ao narrar, não é um sujeito que existe *a priori*, ou um sujeito essência, porque se constitui e é constituído pelas relações sociais, práticas discursivas e relações de poder.

Se, para Benjamin, o sujeito da experiência, que narra suas memórias, traz as vozes de outros sujeitos tornando possível um retrato do contexto sócio-histórico de determinada época; para Foucault, o sujeito também não é um ser individual, autônomo, com uma identidade fixa cuja continuidade atravessaria desde os fatos vividos até o seu relato.

Para Foucault (2006, p. 27), não há uma essência última, uma vez que “nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles”. Em seus primeiros trabalhos, fase mais conhecida de sua obra, principalmente localizada na arqueologia e na genealogia, não há espaço para uma ação humana significativa, o que, para muitos, o torna fatalista, determinista e estruturalista. Os sujeitos, nessa perspectiva, são vistos como objetos, invenções e veículos de discursos.

É possível perceber também que, nessas duas primeiras fases, sua preocupação está centrada basicamente em investigar processos de subjetivação que constituem e determinam esse sujeito moderno: o poder, a disciplina, os regimes de verdade, os discursos. Para isso, em sua primeira fase, Foucault coloca a arqueologia em funcionamento para compreender a constituição do sujeito do conhecimento: Segundo Veiga-Neto (2005, p. 53), o “sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes”.

A arqueologia constitui um procedimento que procura *escavar* verticalmente as camadas descontínuas

de discursos já pronunciados, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias talvez já esquecidos.

Em sua segunda fase, Foucault busca entender os processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior das redes de poderes. Na fase genealógica, passa a se interessar pelo poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como os sujeitos se constituem na articulação entre poder-saber.

Tanto a arqueologia como a genealogia são formas de *escavar* a história, de compreender as dinâmicas temporais das instituições, dos discursos dominantes, dos regimes de verdade e dos saberes, procurando estabelecer relações entre esses e a constituição dos sujeitos. Não há em Foucault a preocupação de ouvir sujeitos e suas experiências, como há em Benjamin.

Em seus últimos trabalhos, Foucault parece apresentar as relações de poder-saber rompendo com o estruturalismo, ao afirmar as possibilidades de liberdade do sujeito através de resistências. Nessa última fase, conhecida por seus estudos sobre a ética, essa imagem do sujeito que reage, que resiste, está mais presente. Nessa fase de sua obra, o poder apenas existe onde há a possibilidade de resistência e o sujeito se constitui dentro desse contexto (Foucault, 1995b).

Ao mesmo tempo em que são veículos e alvos de discursos, reprimidos e produzidos por relações de poder, os sujeitos se constituem externamente na relação com outros através do controle e da dependência e, internamente, na relação consigo mesmo.

Em seus últimos trabalhos, nos quais trata da experiência de si, é que podemos encontrar estudos sobre a constituição do sujeito como objeto

e experiência para si mesmo e a formação de procedimentos pelos quais é induzido a observar-se, analisar-se, reconhecer-se. Em suma, trata-se da história da subjetividade.

Há um enlace entre “subjetividade” e “experiência de si mesmo”. A ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de “subjetivação”. Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. [...] a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história (Larrosa, 2000, p. 55).

A experiência de si, além de ser particular e contingente, se constitui historicamente, uma vez que dependerá da forma como determinados domínios e questões são problematizados.

A palavra sujeito em Foucault pode ser entendida de duas formas específicas: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Foucault, 1995b, p. 235). Nos dois casos, há uma forma de poder que torna o sujeito sujeitado a algo e que é capaz de explicar como uma pessoa é individualizada. No entanto, essa aceção de sujeito em Foucault é válida apenas no sentido que significa o assujeitamento por relações exteriores.

Em seu entendimento, não há um sujeito soberano, fundador ou uma forma universal que se encontra em qualquer lugar. Pelo contrário, o sujeito se constitui por práticas de assujeitamento, através das práticas de liberação (Foucault, 1994b). Dessa forma, a unidade do sujeito que na tradição filosófica de Descartes

“era assegurada pela continuidade que vai do desejo ao conhecer, do instinto ao saber, do corpo à verdade” (Foucault, 1999, p. 14-15) é desmontada. Segundo Martins, uma “vez quebrada esta continuidade, se demonstra que o próprio sujeito é portador de uma história e que é em suas diferentes tramas que ele se constitui” (1998, p. 17).

Em Foucault, um dos eixos principais de suas pesquisas foi a relação do sujeito com a verdade entendida como um outro regime de palavras e de silêncio e não como uma *camisa-de-força*. É possível, através dessa perspectiva, analisar o jogo da liberdade do sujeito “não mais no sentido de uma sujeição, mas de uma subjetivação” (Gros, 2006, p. 618).

Na última fase de sua obra, procura investigar histórias e práticas discursivas permeadas por relações de poder-saber envolvidas na constituição dos sujeitos, a partir das experiências de alguns sujeitos que tiveram suas vozes suprimidas ou abafadas, tanto na perspectiva de sujeitos coletivos quanto de sujeitos individuais, como nas obras *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita* (1982) e *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... – um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault* (1977). Essas duas autobiografias, juntamente com os dossiês médicos e jurídicos que as acompanhavam, foram trazidas à luz por Foucault. Pierre Rivière, um jovem camponês que matou a golpes de foice a mãe grávida, a irmã adolescente e um irmão de 7 anos. Preso, escreveu um longo depoimento sobre as razões de seu ato. Herculine Barbin, uma hermafrodita obrigada a assumir seu verdadeiro sexo, antes de se suicidar, deixou suas memórias relatadas em um diário.

No entanto, embora sejam trazidas as experiências desses sujeitos

através de suas autobiografias, tanto no caso de Pierre Rivière como no de Herculine Barbin, ainda há a preocupação de Foucault em demonstrar como esses sujeitos se formaram pelo entrecruzamento de discursos, leis, instituições, enunciados científicos, técnicas de poder, técnicas de si, etc.

Não há em Foucault a mesma perspectiva que há em Benjamin: a de ouvir as vozes dos sujeitos e, a partir disso, retratar determinado período histórico, mas sim a de retratar as condições de produção e constituição do sujeito a partir de determinado período histórico.

Se, para o historiador arqueólogo, o estudo e as *escavações* da história, das práticas discursivas, dos regimes de verdade e das relações de poder-saber tornam possível entender a constituição desse sujeito moderno, em Benjamin parece haver um processo inverso: as experiências dos sujeitos é que possibilitam a construção de um retrato do contexto sócio-histórico de determinada época, conforme vemos em sua obra *Infância em Berlim por volta de 1900* (Benjamin, 1995).

Para Benjamin, o foco está nos pequenos movimentos libertários que tornam o sujeito ativo e que, embora seja constituído por determinados discursos, faz com que se constitua também através de suas ações, resistências e experiências.

É possível assim, do ponto de vista de nossa abordagem metodológica nas pesquisas com professores e práticas curriculares, justificar e embasar a utilização de entrevistas narrativas, o que pressupõe um trabalho com aberturas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras.

Dessa forma, a potencialidade de diálogo entre esses dois autores, na perspectiva da pesquisa histórica, está centrada, principalmente, na



abordagem qualitativa, através da análise de documentos escritos e de entrevistas narrativas.

Regimes de verdade são construções históricas, resultados de lutas e relações de poder. O que existe não é uma verdade única, mas verdades resultantes de construções sócio-históricas que vão constituindo objetos e sujeitos. Estabelecer um modo de compreensão para a pesquisa que se distancie da visão moderna e única de uma história determinada como fixa e contínua é também nossa preferência metodológica.

### **Concluindo... discurso e narrativa: convergências nos contextos de produção de textos e da prática**

O exercício teórico-metodológico aqui apresentado nesse artigo foi, ao longo de um período, configurando-se como uma exigência no nosso grupo de pesquisa, na medida em que trabalhamos com investigações que buscam a compreensão de políticas curriculares, considerando-as como efeitos de campos discursivos delimitados em diferentes contextos que são permeáveis entre si.

Assim, ao focalizar, por exemplo, movimentos advindos de políticas curriculares voltadas para o Ensino Médio brasileiro que se expressam materialmente em documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) e Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) e que interpelam professores formados em disciplinas escolares a desenvolver práticas curriculares interdisciplinares, buscamos ouvir narrativas docentes na dinâmica de suas experiências, de seus deslocamentos e das interpelações sofridas, com a finalidade de entender as práticas discursivas dessas políticas e suas dinâmicas nos diferentes contextos.

Compreendemos com Ball que os discursos provenientes dos documentos curriculares são apropriados no contexto da prática docente, produzindo efeitos de recontextualização que podem de certo modo também influenciar a produção de outros textos que vão materializando as políticas, num determinado período histórico.

Os discursos do contexto da prática não são propriamente as narrativas, haja visto tudo que discorremos até aqui acerca das diferenças existentes entre esses conceitos e, principalmente, por conta dos deslizamentos próprios das concepções de sujeito presentes nas matrizes teóricas nas quais eles se situam. No entanto, é possível, do nosso ponto de vista, estabelecer relações entre discursos que são enunciados prenes de significados e provenientes de dinâmicas institucionais e narrativas que são histórias contadas a partir da experiência vivida no tecido social, as quais são sempre vozes coletivas que, apesar de enunciarem o indivíduo, contam de um tempo e de um lugar social que só é possível a partir da consideração das redes de poder.

Em pesquisas como de Rampini (2011) e Okubo (2012), realizadas no campo das políticas curriculares, mais especificamente sobre a reforma curricular implementada em 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as vozes docentes permitiram problematizar práticas discursivas e relações de poder-saber presentes na constituição de políticas curriculares.

Rampini (2011) teve como foco principal de sua pesquisa o conjunto de documentos curriculares denominado Caderno do Professor, que, no contexto da citada reforma, foi o material distribuído para todos os professores da rede pública paulista do ensino básico com o conteúdo de cada bimestre e com orientações.

Ao ouvir as narrativas de professores do Ensino Médio sobre como consomem as práticas identitárias docentes expressas no Caderno do Professor e como isso se traduz em suas práticas pedagógicas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foi possível estabelecer relações com práticas discursivas provenientes das políticas curriculares sobre identidade docente e como tais são ressignificadas no contexto da prática, influenciando também a produção dos discursos dessas políticas no contexto da produção de textos.

Okubo (2012) teve como foco de pesquisa, através das narrativas benjaminianas, ouvir diferentes vozes e experiências sobre a reforma curricular implementada no Estado de São Paulo em 2008, considerando as práticas tanto daqueles que planejaram a reforma quanto daqueles que a receberam para implementação. Ao utilizar como fundamento metodológico as narrativas dos envolvidos, a pesquisa possibilitou que discursos de diferentes contextos se inter-relacionassem, possibilitando compreender as diferentes práticas discursivas das políticas curriculares.

Segundo Foucault, “somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem” (1992, p. 20-21), ou seja, estamos imersos em práticas discursivas engendradas por relações de poder-saber e que estão presentes em nossas experiências intercambiáveis através das narrativas. Dessa forma, ao ouvirmos as experiências de profissionais em diferentes contextos através das narrativas benjaminianas, trazemos com elas os discursos, enquanto vozes institucionais que tensionam relações de poder-saber e que nos possibilitam compreender a constituição de políticas curriculares.

Foucault (através de Ball) e Benjamin, nossos inspiradores, apesar

de argumentarem a partir de perspectivas aparentemente tão díspares, guardam entre si um compromisso com a provisoriidade, com os regimes de verdade e com a assunção da opacidade da linguagem.

Desse ponto de vista, investimos nessa ousada iniciativa de articular seus conceitos para compreender o campo das políticas curriculares, privilegiando compreensões que procuram, de alguma forma, fortalecer e destacar o papel transformador das vozes docentes, sejam como enunciados, sejam como notas da experiência.

## Referências

- BALL, S. 2005. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126):539-564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- BALL, S.; BOWE, R. 1992. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2):97-115. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201>
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. 1992. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London, Routledge, 192 p.
- BENJAMIN, W. 1994. *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 253 p.
- BENJAMIN, W. 1995. Infância em Berlim por volta de 1900. In: W. BENJAMIN, *Olhas Escolhidas II*. 5ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, p. 70-142.
- BENJAMIN, W. 2006. *Passagens*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1167 p.
- BRASIL. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Brasília, MEC/SEMTEC, 109 p.
- BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Brasília, MEC/SEMTEC, 136 p.
- EUGÊNIO, B.G. 2009. *Políticas curriculares para o ensino médio no estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 207 p.
- FONSECA, T.M.G.; KIRST, P.G.; OLIVEIRA, A.M.; DÁVILA, M.F.; MARSILAC, A.L.M. 2006. Pesquisa e acontecimento: o toque no impensado. *Psicologia em Estudo*. Maringá, 11(3):655-660.
- FOUCAULT, M. 1999. *A verdade e as formas jurídicas*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Nau, 158 p.
- FOUCAULT, M. 1992. *As palavras e as coisas*. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 407 p.
- FOUCAULT, M. 1994a. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 7ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 232 p.
- FOUCAULT, M. 1994b. Uma estética da existência. In: M. FOUCAULT, *Ditos e escritos, vol. IV*. Paris, Gallimard, p. 730-735.
- FOUCAULT, M. 1995a. *A arqueologia do saber*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 239 p.
- FOUCAULT, M. 1995b. O sujeito e o poder. In: H. DREYFUS; P. RABINOW, *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 231-249.
- FOUCAULT, M. 2005. *A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 22ª ed., São Paulo, Loyola, 79 p.
- FOUCAULT, M. 2006. *Microfísica do poder*. 26ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 295 p.
- GALZERANI, M.C.B. 2004. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: M.C. MENEZES (org.), *Educação, memória e história*. Campinas, Mercado das Letras, p. 287-330.
- GALZERANI, M.C.B. 2005. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: A.L.G. FARIA; P.D. PRADO; Z.B.F. DEMARTINI (orgs.), *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª ed., Campinas, Autores Associados, p. 49-68.
- GALZERANI, M.C.B. 2008a. A produção dos saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: A.C. FERREIRA; H.G. BEZERRA; T.R. LUCA, (orgs.), *O historiador e seu tempo*. São Paulo, Editora UNESP, ANPUH, p. 226-235.
- GALZERANI, M.C.B. 2008b. Entrelazando conhecimentos, memórias e práticas educativas: uma produção de culturas docentes. In: M.C.B. GALZERANI; M.B.L. PARDO; A. LOPES (orgs.), *Una 'nueva' cultura para la formación de maestros: es posible?* Porto, Portugal, Livipsic/AMSE-AMCE-WAER, p.15-38.
- GOODSON, I.F. 2007. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35):241-252. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>
- GROS, F. 2006. Situação do Curso. In: M. FOUCAULT, *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo, Martins Fontes, p. 613-663.
- HADDOCK-LOBO, R. 2004. Walter Benjamin e Michel Foucault: a importância ética do deslocamento para uma Outra História. *Revista Comum*, 9(22):56-75.
- LARROSA, J. 2000. Tecnologias do Eu e Educação. In: T.T. SILVA (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 35-86.
- LOPES, A.C. 2004. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26(2):109-118.
- LOPES, A.C. 2005. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2):50-64.
- LOPES, A.C. 2006. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2):33-52.
- LOPES, A.C.; MACEDO, E. 2011. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: S. BALL; J. MAINARDES (orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Cortez, p. 249-283.
- LOWY, M. 2002. A filosofia da história de Walter Benjamin. *Estudos Avançados*, 16(45):199-206. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142002000200013>
- MAGUIRE, M.; BALL, S. 2011. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: S. BALL; J. MAINARDES (orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Cortez, p. 175-192.
- MAINARDES, J. 2006. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94):47-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- MAINARDES, J. 2007. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo, Cortez, 240 p.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. 2009. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & So-*

- cidade, **30**(106):303-318. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>
- MAINARDES, J.; FERREIRA, M.S.; TELLO, C. 2011. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: S. BALL; J. MAINARDES (orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Cortez, p. 143-172.
- MARTINS, C.J. 1998. *Michel Foucault: filosofia como diagnóstico do presente*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 103 p.
- MURICY, K. 1995. O heroísmo do presente. *Tempo Social*, **7**(1-2):31-44. <http://dx.doi.org/10.1590/ts.v7i1/2.85133>
- MURICY, K. 1998. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 243 p.
- OKUBO, T.C.Q. 2012. *Currículo em contextos: permeabilidades discursivas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 307 p.
- OTTE, G. 1996. Rememoração e citação em Walter Benjamin. *Revista de Estudos de Literatura*, **4**(1):211-223. <http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.4.0.211-223>
- PETRUCCI-ROSA, M.I.; RAMOS, T.A.; CORRÊA, B.R.; ALMEIDA JR., A.S. 2011. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, **11**(1):198-217.
- PEZ, T.D.P. 2010. Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: A construção de uma ética possível. Disponível em: [www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPez.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPez.pdf). Acesso em: 01/07/2010.
- POPKEWITZ, T.S. 2000. História do currículo, regulação social e poder. In: T.T. SILVA (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 173-210.
- RAGO, M. 1993. As marcas da pantera: Foucault para historiadores. *Revista Resgate*, **5**(1):22-32.
- RAMOS, T.A. 2012. *Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da Unicamp (1995 a 2011)*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 307 p.
- RAMPINI, E. A. 2011. *Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 118 p.
- SILVA, M.P. 2007. *Memórias de professore(a) s sobre sexualidade e o currículo como narrativa*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 156 p.
- SILVA, B.D. 2010. Walter Benjamin, Marx e a Modernidade: O flâneur e o ópio da mercadoria. Disponível em: [http://www.anpuhb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2014%20-%20B%C3%A1rbara%20Duarte%20da%20Silva%20TC.PDF](http://www.anpuhb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2014%20-%20B%C3%A1rbara%20Duarte%20da%20Silva%20TC.PDF). Acesso em: 01/07/2010.
- VEIGA-NETO, A.J. 2005. *Foucault & a Educação*. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 191 p.
- WEIGEL, S. 1996. *Body and image-space: re-reading Walter Benjamin*. London, Routledge, 210 p. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203450741>

Submetido: 16/06/2014

Aceito: 23/08/2015