Espaços escolarizados e não escolarizados: uma discussão sobre currículo

Angélica Vier Munhoz[1]
Cristiano Bedin da Costa[2]
Afonso Wenneker Roveda[3]

RESUMO:
Através do método genealógico proposto por autores como Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, investiga-se as especificidades curriculares em determinados espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia, tomando-os em seus atravessamentos com os jogos de poder e suas implicações na relação com o aprender e o ensinar. Ao perguntar pelas imagens curriculares aí constituídas, propõe-se uma problematização das condições de possibilidade de existência das mesmas, apontando para os marcadores sociais, éticos, políticos e econômicos que operam em sua constituição. O material empírico, composto por depoimentos de professores e alunos, observações e ações concretas, registros e análise de documentos em meio aos espaços constituintes do campo de pesquisa, possibilita pensar o currículo escolar enquanto território coletivo e móvel, incessantemente produzido em meio aos dispositivos disciplinares e às experimentações autônomas que nele se insinuam.

Palavras-chave: currículo; espaços escolarizados e não escolarizados; genealogia.

Babel

A educação, durante muito tempo, foi confundida com a escola e ambas as palavras eram, inclusive, compreendidas como sinônimos. No entanto, enquanto a educação é um processo "que distingue o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade" (CORRÊA e PREVE, 2011, p.187), a escolarização é educação com objetivos institucionalizados, cujas ações buscam a "uniformização das diversas formas de sociabilidade e modos de vida ao recobri-lo com o véu da cidadania" (p.188).

[1] Docente do Centro Universitário UNIVATES/RS; Doutora em Educação/UFRGS
[2] Docente do Centro Universitário UNIVATES/RS; Doutor em Educação/UFRGS
[3] Bolsista de iniciação científica, curso de Psicologia, Centro Universitário UNIVATES/RS

Uma vez tomada por escolarização, a educação irá pressupor, também, a invenção de espaços próprios, o controle do tempo em que se desenvolvem as atividades, a seleção dos saberes aos quais se confere caráter de universalidade, a invenção de uma relação saber-capacidade, a obrigação à frequência, a desqualificação de outras práticas distintas, a seriação, a avaliação e a certificação (cf. CORRÊA, 2000, p.54). Tais seriam as garantias vitais da escolarização, presentes em um currículo disciplinar, cujo processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem e efetuado através da compartimentalização dos saberes.

Assim, quando se pensa em romper com um tipo de currículo uniformizante para provocar e possibilitar novas formas de aprender e ensinar, também se torna necessário pensar em arquiteturas curriculares diferenciadas, que ao invés de delimitarem corredores e salas por onde o conhecimento deve passar, engendra uma estrutura porosa e sensível ao movimento dos sujeitos na educação.

Como consequência dos princípios cartesianos, que fundaram as dualidades e a fragmentação dos saberes no mundo, o ensino organizou-se nos moldes de um conjunto de disjunções binárias: simples-complexo, partes-todo, local-global, uno-múltiplo, e cristalizou-se em fronteiras epistemológicas que definem as áreas, disciplinas, departamentos. O modelo linear e sequencial de currículo é produto desse paradigma epistemológico racional-positivista que se consolidou como hegemônico no pensamento ocidental e acabou por definir os espaços-tempos da escola moderna, fundada na norma, sequência e disciplina, e dissociada de seu contexto sociocultural. Tais currículos configuram-se como árvores: têm um ponto de origem, um centro, uma evolução, um desenvolvimento. Assim, pedem raízes, um tronco condutor com ramificações organizadas e hierarquizadas.

Construído sob essa égide – dos princípios de fragmentação, homogeneidade e linearidade – tal racionalidade também contribuiu para a formação e prática docente, limitada a uma prescrição de conteúdos escolares, a espaços fechados e serializados, a uma percepção universalizante da realidade. Sendo assim, a disciplinarização pedagógica é decorrência da disciplinarização epistemológica, tal como afirma Gallo (2000):

> No currículo disciplinar, tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a ‘produtividade’ do professor, a eficácia dos materiais didáticos,

> etc. Da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado, e o desempenho do aluno traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação incorporada no número de casas decimais (p.17).

É nesse sentido que o currículo disciplinar escolar constituiu-se em um modo de conhecer as informações sem vivenciá-las, experimentá-las, e sem inseri-las em um contexto. Aprendem-se conhecimentos experienciados por outras pessoas, de tal forma que aquele que aprende está inevitavelmente separado daquilo que é aprendido. O currículo escolar disciplinar tornou-se uma lista extensa e complexa de conteúdos que deve ser apreendida pelo cérebro do estudante a partir de um pensamento com imagens já estratificadas. É a decantação do vivido no lugar de experiências e experimentações diretas e intensivas.

> O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, "dendritos" não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro-fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system*. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.25).

Ao abandonar a ideia do conhecimento como construção arbórea, cujos fundamentos estão baseados em raízes profundas, é possível construir trânsitos entre as multiplicidades estabelecendo conexões infinitas. Um currículo composto por linhas e curvas não tem começo ou fim, e a sua força encontra-se no meio, na profusão de sentidos. O meio que se sente, que se experimenta e que cada um se deixa afetar. Pode-se adentrá-lo por diversas entradas e percorrê-lo, expandi-lo, povoá-lo. Tal currículo rizomático permite, assim, transitar por conhecimentos e saberes que buscam romper ou mesmo abandonar qualquer generalização ou homogeneização, produzindo novas experimentações:

> Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.32).

Nesse sentido, a ideia da transversalidade no currículo, abordada por Gallo (2000), pode ser aplicada à produção e circulação dos saberes, desenhando um currículo não disciplinar. Enquanto um currículo disciplinar investe em hierarquias, organizações, planejamentos, determinação de conteúdos, objetivos predeterminados, em um currículo rizomático há uma abertura para todo e qualquer saber, uma aposta na experimentação. Assim, a transversalidade no currículo promove a livre passagem e escolha dos saberes, sem hierarquização ou organização prévia.

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, e engendrar a escola como apenas um dos territórios educativos, constitui-se como um esforço de convergência às demandas de nossa sociedade atual, onde "a Pedagogia e o currículo, os professores e sua formação, as didáticas e as metodologias, a escola e a educação são impelidos a se tornarem em tudo muito mais culturais e bem menos escolares" (CORAZZA, 2005, p.19), frente a mapas plurais de um tempo babélico no qual novas concepções educacionais tornam-se imprescindíveis para dar conta das experiências que nele vivemos. Os novos desafios, portanto, são resultantes de processos sociais e educativos que se originam desvinculados do espaço escolar, embora possam se vincular a ele. Para isso, faz-se necessário que a escola se abra às emergências de uma sociedade pedagógica[4].

O formal e o informal

Comumente, é a relação com o local onde ocorre o processo educacional aquilo que define a utilização dos conceitos de práticas formais e não formais de ensino. No entanto, sabe-se que tais delimitações não são precisas, uma vez que outros determinantes, além do espaço físico, devem ser considerados, tais como o meio onde o processo educativo ocorre, a relação entre os sujeitos envolvidos no processo, a existência de intencionalidade didática, a utilização de metodologias e técnicas específicas para a execução de procedimentos didáticos de aprendizagem, a sistematização e organização submetidas a diretrizes institucionais e, sobretudo, o cumprimento de um currículo organizado em disciplinas, tempos e espaços estratificados.

[4] Termo cunhado por Michel Serres (1995) ao referir-se à passagem de um espaço de concentração da informação para um espaço de distribuição em redes.

Assim, fala-se de espaços formais de educação como espaços escolarizados, ou seja, como aqueles vinculados a um processo de controle do tempo e do espaço em que os saberes e práticas de ensino e aprendizagem são efetuados, com fins determinados. Já os espaços não formais, além de poderem constituir outras geografias, tais como uma praça, um centro comercial, uma empresa, centros de pesquisa, reservas naturais, museus, feiras, parques, entre outros ambientes urbanos, rurais e naturais, também buscam escapar dos processos escolarizantes da instituição escolar, possibilitando a diversificação de experiências, vivências e aprendizagens que se dão de forma transversal.

Tal como refere Gohn (2006, p.29), a educação formal pressupõe "ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente", enquanto a não formal "ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos", sendo que a participação dos indivíduos se dá, muitas vezes, de forma optativa ou mesmo em razão de circunstâncias da vivência histórica de cada um. Seja como for, a educação não formal pressupõe, nesses termos, certa intencionalidade na ação, uma vez que a adesão aos espaços por ela constituídos não necessariamente é definida por alguma imposição de ordem institucional. Por essa via, enquanto a educação formal pressupõe a definição de tempos, normas e locais, com regulamentos, disciplinamentos, organização e sistematização sequencial de atividades norteadas pela ideia de formação do indivíduo ativo e o desenvolvimento de habilidades e competências pré-estabelecidas, a educação não formal mantém como um de seus atributos principais a inexistência de uma organização serial regulada por diferenças relativas à idade e conteúdos, tendo por finalidade maior a abertura de "janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais" (idem, p.30), com objetivos sendo construídos em meio a um duplo processo de interação e educação.

Por sua vez, ao tomar o escolarizado e o não escolarizado como noções a serem estudadas, esta pesquisa entende que o currículo deve ser pensado em razão das posturas e das relações que engendra, ou seja, pelo modo como, em seus movimentos, o espaço é ocupado. A simples distinção entre formal e não formal não parece ser suficiente para garantir tal problematização, uma vez que carrega consigo a pressuposição de que o escolar, com as normas que o governam, não traz consigo as forças necessárias a possíveis transmutações – e, por via inversa, a crença de que quaisquer esforços práticos de questionamento aos modelos escolares instituídos garantiriam a obtenção de um

espaço livre de regulações. Nesse ponto, faz-se necessário lembrar a distinção feita por Deleuze e Guattari (1997), na esteira do compositor Pierre Boulez, entre aquilo que denominam espaço liso e espaço estriado:

> O liso e o estriado se distinguem em primeiro lugar pela relação inversa do ponto e da linha (a linha entre dois pontos, no caso do estriado, o ponto entre duas linhas no caso da linha). Em segundo lugar, pela natureza da linha (liso-direcional, intervalos abertos; estriado-dimensional, intervalos fechados). Há, enfim, uma terceira diferença que concerne à superfície ou ao espaço. No espaço estriado, fecha-se uma superfície, a ser 'repartida' segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados; no liso, 'distribui-se' num espaço aberto, conforme frequências e ao longo dos percursos (*logos* e *nomos*)" (p.187-188).

Tal oposição, no entanto, não é situada de maneira simples. Se é verdade que o espaço liso se configura pelos movimentos, subordinando toda formação pontual à força e às determinações de seu trajeto, também é fato que ele "não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado", sendo o último "constantemente revertido, devolvido a um espaço liso" (p.180). De certo modo, ambos se fazem possíveis graças às misturas entre si, e toda a variação, todo o desenvolvimento contínuo das formas diz respeito à determinada maneira de se ocupar o espaço: habitá-lo de modo incerto, de maneira puramente direcional, irregular e não determinada; ou então, ao contrário, defini-lo por um corte dimensional, estratificando-o em padrões capazes de subordinar a totalidade dos movimentos que nele são produzidos. Em meio a experimentações nômades e formações sedentárias, interessa pensar as passagens e as combinações, as alternâncias e sobreposições entre as operações de alisamento e estriagem, ou seja, de que modo a organização dos saberes, das práticas, da vida, pode entrar em um movimento contínuo de desprendimento de valores, medidas e propriedades, ao mesmo tempo em que as linhas de fuga, os movimentos criadores, não cessam de ser rebatidos e remanejados por uma maquinaria normativa.

O método genealógico

Através do método genealógico proposto por autores como Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, buscamos investigar as especificidades curriculares em determinados espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia, tomando-os em seus atravessamentos com os jogos de poder e suas implicações na relação com o aprender e

o ensinar. Ao perguntar pelas imagens curriculares aí constituídas, propõe-se uma problematização das condições de possibilidade de existência das mesmas, apontando para os marcadores sociais, éticos, políticos e econômicos que operam em sua constituição.

O estudo genealógico parte do presente em direção ao passado tomando a história não como um processo evolutivo, mas cujas rupturas, impasses, reconfigurações e recorrências nos permitem compreender ou ao menos elucidar as práticas pelas quais nos tornamos sujeitos de determinada cultura, de determinados espaços e discursos. A genealogia atenta para o momento de emergência, para as condições de possibilidade que fazem com que determinados discursos ganhem intensidade. Eis um método que não se basta nos objetivos iniciais, mas vai além, conforme os dados encontrados. A análise leva sempre a novas buscas, a mudanças de rota e não se limita ao imediatamente localizado, mas também questiona por que – em relação ao nosso objeto de pesquisa, por exemplo – determinadas práticas curriculares não se legitimam e não se fortalecem tais quais aquelas instituídas na modernidade. Para tanto, no estudo genealógico, o pesquisador poderá utilizar-se de diferentes estratégias metodológicas, como análise de documentos, observações, entrevistas, registros de diários de bordo buscando "cercar" o objeto de pesquisa a ser estudado. Essas diferentes estratégias não estão definidas a priori, mas vão sendo construídas a partir das necessidades identificadas no interior do processo, na medida em que, o estudo avança. Para Foucault (2005), a genealogia constitui-se em um modo:

> (...) de fazer da história um uso que a liberte para sempre do modelo, simultaneamente metafísico e antropológico, da memória. Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar, consequentemente, uma forma totalmente diferente do tempo (p. 277).

A metodologia genealógica implica, portanto, não a busca de uma origem intacta, mas sim a investigação das descontinuidades inerentes ao problema de pesquisa, que determinaram sua emergência. O estudo acerca da constituição do currículo escolar disciplinar, instituído pelo projeto da Modernidade, faz com que o olhar seja lançado sobre sua formação em meio a dispositivos de poder disciplinar (FOUCAULT, 2004).

O material empírico, composto por depoimentos de professores e alunos, observações e ações concretas, registros e análise de documentos em meio aos espaços constituintes do campo de pesquisa, possibilita pensar o currículo escolar enquanto

território coletivo e móvel, incessantemente produzido em meio aos dispositivos disciplinares e às experimentações autônomas que nele se insinuam. As entrevistas, registros, análise de documentos, bem como, as observações, abrem-nos a possibilidade de desenvolver diversos olhares sobre o currículo escolar, enquanto território coletivo e político que interage com forças diferenciadas, com dispositivos disciplinares e possibilidades de experimentações. Assim, o mapeamento dos movimentos curriculares em espaços escolarizados e não escolarizados permite que se estabeleçam alguns entendimentos e compreensões das relações, gestos de resistência e imobilidade presentes em seus funcionamentos.

Por essa via, os movimentos são arquitetados em meio a questões sabidamente centrais a qualquer teorização curricular pós-estruturalista (CORAZZA; TADEU, 2003, p.37), quais sejam: a discussão sobre o conhecimento e a verdade, o sujeito e a subjetividade, os valores e o poder. Assim, a questão sobre o que é ou deve ser ensinado não se separa da problematização sobre o que, em determinado tempo e espaço, constitui-se como conhecimento válido, verdadeiro, ou, em outras palavras, o que "quer" (CORAZZA, 2001) determinada organização curricular: ora, todo currículo carrega alguma noção de subjetivação e de sujeito, capaz de ser elucidada através da análise daquilo que ele pensa ser e no que busca tornar aqueles que são por ele envolvidos. Tal reflexão sobre as motivações, escolhas e juízos curriculares não se faz a não ser em meio à elucidação das relações de poder aí implicadas, ou seja, a genealogia dos valores morais que movimentam este ou aquele currículo: por que estes (e não outros) conhecimentos são considerados certos e verdadeiros? Por que determinado tipo de formação e não outra? Por que esse sujeito e não outro? Longe de qualquer crença em fundamentos primeiros e verdades transcendentes, esta pesquisa está implicada com a pergunta sobre as forças que possibilitam a emergência do processo valorativo:

> Em vez, pois, de perguntar 'o que é?', perguntar 'o que faz que seja o que é? Buscar, antes, o impulso, o desejo, o motivo que faz com que as coisas tenham o sentido que têm do que sua essência, sua origem ou o seu fundamento último. No lugar de uma ontologia, uma ciência das forças. (CORAZZA; TADEU, 2003, p.49)

Neste sentido, ao perguntar pelos modos através dos quais se constitui o currículo em determinados espaços escolarizados e não escolarizados, questionando-se sobre suas semelhanças, diferenças e rupturas, a presente pesquisa, além de propor um

currículo rizomático e transversal em contraposição à concepção disciplinar e linear de currículo criada como modelo para a escola moderna, também se propõe a uma investigação das condições de possibilidade dos referidos espaços, assim como dos marcadores sociais, políticos e econômicos que operam em sua constituição. Entendendo que as verdades de um currículo não preexistem a ele, e que sua existência só faz sentido em uma determinada relação de poder (que ele encena, movimenta, encarna), a pesquisa se propõe ao pensamento do currículo enquanto imposição de sentidos, de valores, de modos de subjetivação particulares. Em tal perspectiva, a proposta de uma transversalidade do currículo é também um esforço de oposição e de luta contra a coerção de discursos teóricos, unitários, formais e discursivos, através da afirmação de saberes locais, menores, ativados contra a hierarquização científica do conhecimento e de seus efeitos intrínsecos de poder (FOUCAULT, 2004, p.172).

Dessa forma, o que se observa é um determinado modo de movimentar esse corpo (agora escolarizado) no espaço, hábil dentro de cada disciplina, na especificidade dos conteúdos com os quais se deparou em cada disciplina, mas por vezes, impossibilitado de aprender sem um mestre, de relacionar-se com outras áreas e saberes, de criar perguntas sobre o cotidiano. Não se faz a defesa de um currículo não escolarizado por entender que outra forma é negativa, mas por perceber que outro currículo também é capaz de diferentes relações com a vida, a qual também dará respostas ao cotidiano, respostas outras (RANCIÈRE, 2002).

Assim, a própria construção do conceito de currículo, tal qual o compreendemos hoje, passa a ser questionada. Torna-se imprescindível atentar não somente para a história dos conceitos, mas para as rupturas e descontinuidades que constituem a trajetória do mesmo, assim como os discursos correlatos que possibilitaram a sua emergência, intensificação ou apagamento. Foucault (2007, p.28) alerta que "é preciso manter em suspenso as formas prévias de continuidade", para isso, trata-se de descrever os acontecimentos discursivos, os seus encadeamentos, os lugares institucionais – com, nos e pelos quais se manifesta o currículo.

A variedade de dados a ser coletada visa dar conta das formações discursivas pelas quais é possível explanar a relação da unidade do discurso, o espaço que o circunda e a singularidade do objeto de pesquisa. Elementos estes que possibilitam compreender "um conjunto de *regras* que são imanentes a uma prática e a definem em sua especificidade" (FOUCAULT, 2007, p. 52).

Assim, a pesquisa tem como objetivos estudar as diferentes teorias do currículo e suas implicações para a educação, investigar o currículo em espaços educativos não escolarizados, buscando conexões e rupturas com a educação formal e problematizar o currículo linear, disciplinar, escolarizado que constitui o modelo da escola moderna propondo novas experimentações curriculares.

Referências

CORAZZA, Sandra M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra M. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORRÊA, Guilherme. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, Maria O. **Pedagogia Libertária:** experiências hoje. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000.

CORRÊA, Guilherme; PREVE, Ana Maria. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas. Revista de Estudos Universitários, Sorocaba. dez. 2011. v. 37 (2), p. 181-202.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia P. Costa. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: Manuel Barros da Motta (org.) **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. v. 2, p. 260-281.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Batea Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. Trabalho apresentado no *X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)*. Rio de Janeiro, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, jan./mar. 2006. v. 14, n.50, p. 27-38

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

SERRES, Michel. Novas tecnologias e sociedade pedagógica: uma conversa com Michel Serres. *Revista Interface – Comunicação, saúde, educação*, set. 1999. v. 6, p.129 – 140