Entre espaços e movimentos curriculares

Resumo
O artigo apresenta resultados parciais da pesquisa intitulada *O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar* que tem por objetivo investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não escolarizados. Tal estudo articula-se ao pensamento da Filosofia da diferença, sobretudo a partir dos autores Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, bem como teorizações curriculares pós-estruturalistas, a partir dos desdobramentos de autores como Sandra Corazza, Tomaz Tadeu, Silvio Gallo, entre outros. A metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa inspira-se na genealogia de Michel Foucault. O campo empírico constitui-se em dois espaços escolares e dois não escolares, Como resultados parciais percebe-se que não é possível dizer como um determinado currículo *é*, remetendo a análise a uma essência fixa que diga de suas possibilidades, mas o quanto cada um deles – escolares ou não escolares - *está*, pois é constante a possibilidade de que movimentos escolarizados e não escolarizados coexistam.

Palavras-chave: currículo; espaços escolares; espaços não escolares; genealogia

Angelica Vier Munhoz
Centro Universitário Univates
angelicavmunhoz@gmail.com

Morgana Domênica Hattge
Centro Universitário Univates
morganahdomenica@yahoo.com.br

Para início de conversa

O presente artigo apresenta resultados parciais da pesquisa *O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar,* cujo objetivo reside em investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não escolarizados. Tal estudo articula-se ao pensamento da Filosofia da diferença, sobretudo a partir dos autores Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Por outro lado, as discussões curriculares também tornam-se centrais visto que trata-se de uma pesquisa acerca do currículo. Para a referida discussão entram em cena as teorizações curriculares pós-estruturalistas, a partir dos desdobramentos de autores como Sandra Corazza, Tomaz Tadeu, Silvio Gallo, entre outros. Assim a discussão sobre o conhecimento e a verdade, o sujeito e a subjetividade, os valores e o poder, bem como as questões 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.

Se tomarmos a noção de escolar e não escolar, percebemos também que a distinção não parece ser suficiente, 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. Ao problematizar tais noções, passamos a operar com dois intercessores: espaço e movimento. O espaço refere-se ao escolar e não escolar; o movimento ao escolarizado e não escolarizado. Misturar esses espaços - escolares e não escolares - e os movimentos - escolarizados e não escolarizados - tem por finalidade buscarmos entender de que modo o currículo pode se compor e se cruzar com novas práticas, tecidas por outras relações de saber e por novas experimentações.

As aproximações com a genealogia de Michel Foucault possibilita a construção de formas variadas de inserção metodológica. A genealogia implica não a busca de uma origem intacta, o começo de tudo; mas o mapeamento das permanências e

descontinuidades inerentes ao nosso objeto de pesquisa. A partir do olhar sobre a formação do currículo e dos mecanismos nele presentes, busca-se entender como se deu esse processo de constituição curricular via seus dispositivos de poder disciplinar (FOUCAULT, 2004).

Assim, o campo empírico da pesquisa, composto de dois espaços escolares e dois não escolares tem por finalidade estabelecer entendimentos acerca do currículo escolar e não escolar e suas relações com os conceitos de escolarizado e não escolarizado.

A partir dessas considerações, o presente artigo pretende discutir os movimentos do currículo levando em conta as posturas e as relações que engendra e os modos como, em seus movimentos, o espaço é ocupado.

Da pesquisa

Todo currículo carrega alguma noção de subjetivação e de sujeito, capaz de ser compreendida 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 análise 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 movem todo o 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)

Nesse sentido, ao perguntar pelos modos através dos quais se constitui o currículo em determinados espaços escolares e não escolares, questionando-se sobre suas semelhanças, diferenças e rupturas, busca-se investigar as condições que possibilitaram a emergência de determinadas práticas, assim como os 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 articula ao pensamento do currículo enquanto imposição de sentidos, de valores, de modos de subjetivação particulares.

Propõe-se, então, um estranhamento do currículo, entendido como forma de governamento, de regulação dos sujeitos e coisas, como programa com função educativa, pois tomado nesse sentido, o currículo conecta-se a um movimento escolarizado ou escolarizante, delimitando fronteiras.

Os conceitos de escolar e não escolar comumente misturam-se com os conceitos de escolarizado e não escolarizado, como se essas relações estivessem diretamente relacionadas com o local onde ocorre o processo educacional. No entanto, sabe-se que tais delimitações não são precisas, uma vez que outros determinantes, além do espaço físico, devem ser considerados, tais como as relações, movimentos e disciplinamentos em cada espaço educativo. Contudo uma vez tomada por escolarizada, 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 (CORRÊA, 2000, p.54).

Em meio a experimentações nômades e formações sedentárias, interessa-nos pensar as passagens e as combinações, as alternâncias e sobreposições entre as operações de alisamento e estriagem[1], 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.

[1] Deleuze & Guattari (Mil Platôs, vol. 5, 1997), tomam os conceitos de liso e estriado da teoria musical de Pierre Boulez para referir-se a um espaço nômade e a um espaço sedentário, respectivamente.

O currículo, enquanto movimento escolarizado, fixa-se a um espaço estriado que captura e hierarquiza saberes e relações. Contudo, quando o currículo é tomado por linhas, atalhos, fluxos, abre-se um leque de possibilidades que modifica os limites, os contornos, a lógica escolarizante. Tal lógica pode estar presente nos espaços escolares e não escolares, pois o que a define não é a configuração do espaço, mas a qualidade dos seus movimentos. Fora dessa lógica, os espaços podem se tornar mutantes, nômades, visto que prioriza-se os processos, os atravessamentos, os cruzamentos.

> ... o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento – nem algo que estaria unicamente no espírito – mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço. Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar... Mas sempre as passagens de um a outro, as transformações de um no outro, as reviravoltas (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 190).

Os movimentos, as passagens e as trocas de saberes em currículos não escolarizados, escolares ou não, podem configurar-se através de aprenderes desvinculados de resultados, de significações reduzidas por ações pedagógicas. Em tal perspectiva, a proposta de um currículo não escolarizado é também um esforço de oposição e de luta contra a coerção de discursos teóricos, unitários, formais e discursivos, através do reconhecimento de saberes locais, menores, ativados contra a hierarquização científica do conhecimento e de seus efeitos intrínsecos de poder (FOUCAULT, 2004, p.172).

Dos aportes metodológicos

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 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. 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 Foucault (2006), a modernidade corresponde a "uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa" (Foucault, p.568).

Dessa forma, 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).

O campo empírico da pesquisa é constituído por dois espaços escolares e dois não escolares. Um dos espaços escolares é uma escola em Bogotá/Colômbia, com a qual já existe um convênio com o curso de Pedagogia da instituição em que se desenvolve a pesquisa. Além disso, tal espaço integra a pesquisa porque, nessa escola, se institui um currículo inovador que procura romper com a lógica linear imposta pelas disciplinas. O segundo espaço escolar é uma escola pública situada na cidade de Lajeado/RS, com a qual também o curso de Pedagogia da instituição estabelece parcerias através da realização de estágios curriculares. Os dois espaços não escolares constituem-se em uma ONG existente por dez anos em um bairro periférico da cidade de Lajeado e uma fundação de Arte, localizada em Porto Alegre/RS.

Os pesquisadores utilizam-se de diferentes estratégias metodológicas, como observações registradas em diários de campo, entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos, de acordo com os caminhos trilhados no decorrer da pesquisa e os questionamentos que vão se produzindo durante o estudo. O material empírico tem por finalidade estabelecer entendimentos acerca do currículo escolar e não escolar e suas relações com os conceitos de escolarizado e não escolarizado. As entrevistas, registros, análise de documentos, bem como, as observações, abrem-nos a possibilidade de

desenvolver diversos olhares sobre tais currículos, enquanto territórios coletivos e políticos que interagem com forças diferenciadas, com dispositivos disciplinares, com possibilidades de experimentações. Assim, o traçado de linhas, de rizomas, dos movimentos curriculares dos espaços escolares e não escolares, permite que se estabeleçam alguns entendimentos e compreensões de suas relações, suas resistências, imobilidades e seus campos de experimentações.

Ao analisar o material de pesquisa com as ferramentas advindas das teorizações de Michel Foucault (1986), a noção de discurso torna-se central. Na proposição metodológica do autor, trata-se de esmiuçar o discurso não como a língua utilizada, no sentido de análise semiótica, mas enquanto prática, mantendo a sua consistência e fazendo-o surgir na complexidade que lhe é própria.

> O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (Foucault, 1986, p.61-62)

Nesse sentido, 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 dos mesmos, assim como os discursos correlatos que possibilitaram as suas emergências, intensificações ou apagamentos. Foucault (1986) alerta que "é preciso manter em suspenso as formas prévias de continuidade" (p. 28), 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, 1986, p. 52).

Dos resultados parciais

A realização da referida pesquisa busca contribuir no sentido de compreender e problematizar o currículo enquanto movimento que atravessa os espaços escolares e não escolares. Os depoimentos de professores e alunos, bem como as observações, registros em diários de campo e análise de documentos servem de orientação para problematizar o modelo curricular disciplinar e escolarizante que nasce na Modernidade e continua engendrando e ocupando os espaços educativos, escolares e não escolares, na Contemporaneidade.

A pesquisa encontra-se em seu segundo ano de atuação. Em 2013, o grupo reuniu-se semanalmente em sessões de estudos, planejamentos e discussão das questões empíricas. As investigações foram iniciadas através da aproximação dos espaços de pesquisa: realização de visitas, entrevistas, transcrições de áudio, coleta de documentos, discussão e estudo sobre tais espaços. Durante as sessões de estudos ocorreu uma mudança conceitual na forma de pensar o escolar/não escolar e o escolarizado/não escolarizado. O grupo começou a operar então com os conceitos de escolar/não escolar como "espaços" e escolarizado/não escolarizado, como "movimentos", redefinindo e reconceitualizando os pressupostos que fundamentam a investigação. Os pesquisadores e bolsistas organizaram-se então em quatro grupos, sendo cada grupo responsável pela investigação de um dos espaços, a serem posteriormente articulados com os demais espaços.

Cabe destacar que com todos os quatro espaços de investigação foi acordado um termo de convênio e anuência e que os participantes das entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a divulgação das informações.

No primeiro momento, a intenção era compreender como os espaços investigados compreendiam a noção de currículo. Foram então entrevistados dirigentes e gestores de três[2] dos quatro espaços – escolares e não escolares – selecionados para a pesquisa.

[2] A entrevista do quarto espaço ainda não ocorreu, pois embora a instituição já tenha realizado aceite para participação da pesquisa, o convênio ainda está passando pelos trâmites jurídicos para ser assinado. As transcrições das entrevistas realizadas na escola colombiana foram traduzidas para a Língua Portuguesa.

Segue abaixo algumas das falas[3] extraídas das transcrições realizadas a partir das entrevistas. Nessas entrevistas os pesquisadores conversaram com os participantes a respeito das formas como os entrevistados compreendem o currículo em cada um dos espaços.

Currículo pra mim... posso ser bem leiga assim no que eu estou dizendo, mas currículo é a vida da escola. Eu não vejo currículo como algo engessado sabe eu acho que o currículo é o conjunto de tudo que acontece na escola, das relações entre as pessoas, dessas pessoas com o conhecimento, da escola com a comunidade... Currículo pra mim é tudo isso sabe... então é bem difícil até colocar em palavras assim. Eu penso que currículo é a alma duma escola... e ao mesmo tempo que ela é alma da escola ela é dada e construída pelas pessoas que vivem que convivem e que trabalham naquele mesmo ambiente né... e sofre também influência de todo o seu entorno, de toda comunidade. (Entrevistado A – EE1)

Na escola, embora existam essas normatividades, digamos de currículo diário, terça, quarta-feira, nós não temos problemas por exemplo para dizer às crianças [...] vamos fazer uma atividade esportiva no final do mês e a escola se organiza para esta atividade. Tampouco, não é uma urgência cumprir o horario que corresponde a cada dia. E nesse sentido se pode romper sem maiores problemas. Mas obviamente essa é uma forma de organização da escola. É uma forma. (Entrevistado G – EE2)

As oficinas que eram oferecidas eram todos os dias da semana, mas elas eram super itinerantes. Assim, tinha um mês que tinha muitas oficinas; no mês seguinte um voluntário já não vinha mais então você tinha que sair atrás de outro, né? Também a ideia é que as crianças poderiam ir se elas quisessem ir todo dia pra lá elas poderiam; se elas quisessem uma vez por semana só, podiam; se elas quisessem só na quarta na oficina das duas às três podiam; e se quisessem ficar lá brincando livre poderiam também, né? Quer dizer, o único

[3] As falas dizem repeitos aos três espaços investigados. Usamos letras para designar os entrevistados e EE1 e EE2 para referir-se aos dois espaços escolares e ENE1 e ENE2 para os dois espaços não escolares.

compromisso que a gente sempre enfatizava com as crianças é que o compromisso deles é com o grupo... falava com o oficineiro na medida em que eles se inscreviam na oficina. Esse era o compromisso deles, entende? Se eles não quisessem se inscrever não precisaria, mas se eles se inscrevessem naquela oficina eles tinham que entender que o oficineiro vinha, que os colegas vinham, tal e aí eles tinham esse compromisso com ele com o grup, né? Era uma coisa de confiança e de vínculo que eles estabeleceram.(Entrevistado M – ENE1)

Tem que acontecer mudanças, tem que acontecer alguma coisa... Tudo que a gente faz aqui... tudo que a gente pensa aqui. (Entrevistado C – EE1)

Uma outra coisa que era superinteressante assim é que como não tinha essa questão de seriação de idade, essa divisa, então vinha um de dez anos com o irmãozinho de dois, né? Quero dizer, ao invés de ficar cuidando em casa do pequeninho ele trazia pra lá então participava junt, né? O de dois, o de dez, aí vinha o de vinte, às vezes a mãe também, né? Então tinha uma coisa muito bonita de uma convivência. (Entrevistado A – ENE1)

Além das entrevistas, também foram realizadas observações nos espaços com o objetivo de compreender a sua dinâmica de trabalho, a relação com o público participante, as organizações do tempo e do espaço e seus movimentos curriculares.

No espaço ENE2, em um encontro de formação de professores, percebeu-se que os grupos de participantes são divididos na entrada, por ordem de chegada. Há algumas formas básicas de "controle" que dizem respeito à conservação do espaço e das obras, o tempo de visitação e a ordem de circulação no espaço expositivo. Parece não haver uma função didatizante no sentido de pensar como as obras poderão ser "trabalhadas" em sala de aula, no entanto esta função didatizante, de certo modo, aparece de forma explícita no material didático fornecido ao final dos encontros.

No espaço EE1, os horários de entrada e de saída são bem delimitados e demarcados, além de bem controlados; a agenda escolar do aluno prevê espaços esquadrinhados para a marcação de chegadas atrasadas e saídas antecipadas,

devidamente datadas e assinadas pelos responsáveis na escola e em casa. O uso do uniforme é obrigatório e cada série ou grupo de série tem objetivos, ambiente e atividades específicas, determinadas *a priori*.

Já no espaço ENE2, a proposta de trabalho consiste no oferecimento de oficinas diversas à comunidade. Parece não haver um currículo definido, apenas uma orientação de promoção da vida. As oficinas não são oferecidas por professores, mas por oficineiros que necessariamente não precisam ter uma formação docente, mas buscam compartilhar experiências de vida. Não há grades no espaço e o mesmo parece se integrar ao território, misturando-se à paisagem do bairro periférico no qual se localiza.

Ainda, ao observar o espaço EE2, percebe-se que há diferentes formas de organização curricular que coexistem. Há uma organização dos alunos por turmas de acordo com as idades, mas ao mesmo tempo, alunos de diferentes turmas e idades se organizam na realização de projetos comuns. Da mesma forma, as disciplinas estão presentes no currículo escolar, mas é possível que diferentes arranjos disciplinares sejam construídos de acordo com as necessidades de um ou outro projeto.

In (conclusões)

Em efeito, percebe-se, por meio da análise do material de pesquisa já analisado, que, ao olhar para as formas curriculares que se engendram nos diferentes espaços, não é possível dizer como um determinado currículo *é*, remetendo a análise a uma essência fixa que diga de suas possibilidades. Até o momento podemos dizer de determinada organização – tanto dos espaços escolares quanto dos espaços não escolares – o quanto cada um deles *está*, pois percebemos que é constante a possibilidade de que movimentos escolarizados e não escolarizados coexistam, tanto nos espaços escolares quanto nos espaços não escolares.

Ao entendemos, por exemplo, a divisão das áreas de saber em disciplinas como um movimento escolarizado, é possível dizer que esse movimento se faz presente em todos os espaços, tanto os escolares quanto os não escolares. Afirmamos isso porque o material empírico evidencia que mesmo nas instituições não escolares há uma

organização prévia que define um foco para as atividades e esse foco de estudo ou de experimentação pode ser relacionado a disciplinas específicas. Porém, mesmo nesses espaços, movimentos não escolarizados tornam-se possíveis e necessários para a realização de determinadas atividades. Assim, na construção de projetos de pesquisa, mesmo nos espaços escolares, percebe-se o engendramento de novas possibilidades – inter ou transdisciplinares – ou talvez para além dessas categorizações já pensadas.

O que foi aqui expresso se constitui em uma das muitas leituras que poderiam ser efetivadas a partir da análise do material de pesquisa. O desafio que se coloca, ainda, é o de buscarmos entender com mais profundidade como se dão esses movimentos descritos acima, que outras nuances eles compõem e, em especial, como se deram as condições que possibilitaram a emergência dessas práticas.

Assim, seguimos investigando os referidos espaços, buscando compreender de que modo o currículo pode se compor e se cruzar com novas práticas, tecidas por outras relações de saber e poder , possibilitando novas experimentações curriculares.

Referências Bibliográficas

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

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

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

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Vol. 5. Rio de janeiro: Ed. 34, 1997

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

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

_____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. Qu'est- ce que les Lumières? In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos IV*. Paris: Gallimard, 2006, p. 562 – 578.