Habitar o currículo de outros modos

Angélica Vier Munhoz[1], Suzana Feldens Schwertner[1]
1 Centro Universitário Univates, Lajeado/RS/BR. angelicavmunhoz@gmail.com; suzifs@univates.br

Resumo. O presente trabalho pretende discutir os resultados parciais do Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento *(CEM/CNPq/Univates)*, que tem por objetivo investigar os espaços e movimentos do currículo. Como campo empírico da investigação busca-se a aproximação com dois museus de arte (Fundação Iberê Camargo/POA/BR e Museu de Arte do Rio/RJ/BR), enquanto espaços não escolares e três escolas (Escola Municipal Porto Novo/Lajeado/RS/BR; Escuela Pedagógica Experimental/Bogotá/Colômbia); Escola Fundamental Agrícola, Florestal e Ambiental/Ilópolis/RS/BR) como espaços escolares. Trata-se de pensar nas possibilidades de habitar o currículo de outros modos, a partir de outros movimentos. Nesse sentido, as noções de liso e estriado de Deleuze e Guattari (1997) são utilizados como zonas mutantes que conectam matérias, temporalidades, sentidos, superfícies lisas e nômades, espaços provisórios de variações. Percebe-se que ao adentrar o currículo por meio de tais movimentos, torna-se possível criar outras relações entre aprender e saber, aprender e pensar, experimentar e viver.

Palavras-chave: Currículo. Espaço. Movimento

To live the curriculum in other ways

Abstract. The present paper aims to discuss the partial results of the research group Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), that has as purpose to investigate the environments and movements of the curriculum. As empirical field of the investigation is used the approximation between two art museums (Fundação Iberê Camargo/POA/BR e Museu de Arte do Rio/RJ/BR), both considered as non-schooled environments, and three schools Escola Municipal Porto Novo/Lajeado/RS/BR; Escuela Pedagógica Experimental/Bogotá/Colômbia); Escola Fundamental Agrícola, Florestal e Ambiental/Ilópolis/RS/BR), as schooled environments. It intends to think about the possibilities of living the curriculum in other ways, from other movements. With this objective, the notions of smooth and striated from Deleuze e Guattari (1997) are used as mutant zones which connect materials, temporalities, senses, smooth, and nomad surfaces, temporary spaces of variations. It's noticed that when stepping in to the curriculum through such movements, it is possible to create other relations between to think and to learn, to learn and to think, to experiment and to live.

Keywords: Curriculum. Environment.Movements

1 Espaços e movimentos: entre o liso e o estriado

O trabalho parte do Grupo de pesquisa "Currículo, Espaço, Movimento (CEM)", vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário Univates, com apoio do CNPq, iniciado no ano de 2013. Trata-se de investigar os espaços e movimentos do currículo, tomando como campo empírico cinco espaços de investigação: dois museus de arte (Fundação Iberê Camargo/POA/BR e Museu de Arte do Rio/RJ/BR), enquanto espaços não escolares e três escolas (Escola Municipal Porto Novo/Lajeado/RS/BR; Escuela Pedagógica Experimental/Bogotá/Colômbia); Escola Fundamental Agrícola, Florestal e Ambiental/Ilópolis/RS/BR) como espaços escolares.Tal pesquisa articula-se ao pensamento da Filosofia da Diferença, a partir dos autores Deleuze & Guattari e Foucault. Por uma outra via, as discussões curriculares também tornam-se centrais, visto que se trata de uma pesquisa acerca do currículo. Para a referida discussão entram em cena as noções de liso e estriado de Deleuze & Guattari (1997), tomadas como zonas mutantes que conectam matérias, temporalidades, sentidos, superfícies lisas e nômades, espaços provisórios de variações. A partir de tais noções, o

currículo pode ser entendido como uma máquina de estado, instauradora de espaços estriados e sedentários ou uma máquina de guerra, produtora de espaços lisos e nômades. Não uma ou outra, mas uma e outra. Para Deleuze & Guattari (1997, p. 180), "os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso". Passa-se ora do liso ao estriado, ora do estriado ao liso, em movimentos que são inteiramente diferentes e, no entanto, se encontram e se misturam (Deleuze & Guattari, 1997). O espaço estriado é demarcado por muros, caminhos cercados, terrenos regulados, indicando direções divisíveis por fronteiras; o espaço liso, apenas por traços que se deslocam no próprio trajeto. Não localizado, não delimitado, o espaço liso torna-se nômade em suas variações, intensidades, afectos, polivocidades e multiplicidades de direções: "O que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos, os ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo" (Deleuze & Guattari, 1997, p. 185). Entre essas multiplicidades de linhas que perpassam os espaços – lisas, mutantes, errantes; duras, segmentadas, estriadas, reguladas –, o currículo compõe-se como elemento ativo de um processo de produção ((Munhoz; Hattge, 2016). Nesse sentido, ao tomarmos os espaços escolares e não escolares como espaços de investigação da referente pesquisa, o articulamos com os movimentos escolarizados e não escolarizados, no sentido de compreendermos que a simples distinção entre escolar e não escolar 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" (Munhoz; Costa, 2014, p.354). Assim, de certo modo, toda a variação diz respeito a maneira de 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. Como nos lembra Deleuze & Guattari, (1997, p. 190), "... 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..."

2. Qual currículo?

Distintas concepções estão associadas à palavra currículo que se configuram desde uma lista de conteúdos a serem ensinados, a elaboração de planos pedagógicos pela escola, aos objetivos a serem trabalhados com os alunos até discussões curriculares, de vertentes pós-estruturalistas, que pensam o currículo como um poderoso dispositivo de produção de sentidos e valores, tencionando saberes, espaços, tempos e sujeitos dispostos em uma determinada ordem. Na referente pesquisa nos aproximamos de autores que tomam o currículo a partir de uma perspectiva teórica pós-estruturalista, o compreendendo como uma produção de relações discursivas, não sendo possível enquadrá-lo em uma teoria, pois "uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto" (Silva, 2001, p.11). Desse modo não é possível postular uma definição que dê conta das multiplicidades de um currículo, pois qualquer discussão curricular recai inevitavelmente em questões relativas ao conhecimento e a verdade, ao poder, aos valores e à subjetividade, em maior ou menor ênfase. Afirmam Corazza e Tadeu (2003, p.37), "uma teoria do currículo deveria discutir, no mínimo, quatro questões centrais: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores". Com efeito, em relação ao conhecimento e à verdade, recorre-se sempre à

questão sobre o que ensinar e, por conta disso, problematiza-se: "o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?" (Corazza; Tadeu, 2003, p.37). Entende-se que, ao realizar tais perguntas, estaríamos no plano da representação, afinal operamos com a noção de que há uma verdade a ser ensinada, um saber legítimo a ser transmitido. Por sua vez, a questão do sujeito e da subjetividade trazem a crença em um eu central, "o eu substancial, o ego transcendental, o cogito cartesiano colocam o sujeito no centro da ação" (Corazza; Tadeu, 2003, p.42). Dessa forma, o sujeito é entendido como identidade, ou dito de outra forma, como uma unidade estável e substancial. Nesse contexto é possível compreender que trata-se sempre de um "eu" que pensa, age e aprende. Ainda sobre a questão dos valores e do poder, Corazza e Tadeu (2003) nos ajudam a pensar que os valores expressam uma escolha e nesse sentido poderíamos perguntar "por que esse valor e não outro?", "Por que esse saber e não outro?" (Corazza; Tadeu, 2003, p.45). Assim as escolhas realizadas no campo do currículo não são isentas, mas são produções que resultam de um campo de forças e de vontade de poder. (Munhoz; Hattge, 2016). Portanto, se não há uma definição, uma essência, um modo único de operar com o currículo, ou seja, se não é possível responder a questão "O que é afinal currículo?" (Silva, 2001), são as multiplicidades de linhas que perpassam os espaços em maior ou menor intensidade, maior ou menor velocidade que constituem as experiências curriculares capazes de aprisionar as forças ou produzir intensidades e movimentos em um currículo.

2 Acerca das questões metodológicas

A presente investigação, do tipo qualitativa, aproxima-se da genealogia de Michel Foucault. Para o autor (2004, p.33), 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". Nesse sentido, implica não a busca de uma origem intacta, 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 compreender como se deu esse processo de constituição curricular via seus dispositivos de poder disciplinar (Foucault, 2004), de que modo certas práticas passam a emergir nos espaços investigados, de que forma tais espaços e movimentos vão produzindo determinadas subjetividades, mas também buscar entender porque determinadas práticas curriculares não se legitimam e não se fortalecem tais quais aquelas instituídas na modernidade. As aproximações com o campo empírico da pesquisa, constituído por dois espaços escolares e três não escolares, ocorrem por meio de observações registradas em diários de campo, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, de acordo com os caminhos trilhados no decorrer da pesquisa e os questionamentos que vão se produzindo durante o estudo. A análise do material empírico abre-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, de modo que, constantemente, a própria construção do conceito de currículo passa a ser questionada.

3 Como habitar o currículo de outros modos?

Não há dúvidas que um currículo ainda se constitui como um território povoado por buscas de ordenamentos, organizações, seriações, enquadramentos, divisões de corpos, conteúdos, aprendizagens no tempo e no espaço. Mas um currículo também é a produção de modos de vida que escapam o tempo inteiro das estratificações. Em meio a tal perspectiva, parece-nos necessário buscar habitar de outras maneiras nossos espaços e nosso pensamento, de maneira que "o

pensamento deverá cada vez mais se abrir aos espaços, às dimensões, aos territórios, reconhecer sua dimensão essencial de espaçamento e não mais se limitar a uma meditação sobre sua história e a história dos conceitos" (Antonioli, 2003, p.9-10). Isso diz respeito também a abandonar as identidades e instituições fechadas e abrir-se a espaços que multiplicam as trocas, os encontros, as passagens. Habitar o currículo de outros modos significa ser atravessado pelos movimentos que só são possíveis em espaços que se transversalizam entre o liso e o estriado, em uma micropolítica que corre sob as segmentaridades duras para desestratificá-las(Dosse, 2010). Nessa medida, o currículo pode ser compreendido como um programa que visa a atingir resultados, um roteiro de execuções que se encontra associado às práticas disciplinares, por meio do qual se coreografam os corpos treinados – professores, alunos, instituição, escritas (...)–, mas também pode constituir-se como a experiência de criação de si e, ao ser colocado em movimento, desescolarizar (Munhoz, 2016). Entre o escolar e o não escolar há movimentos mais ou menos escolarizantes que, de alguma forma, produzem subjetividades que se efetuam a partir de determinadas lógicas, relações e sentidos. Novamente podemos pensar que não é o espaço que determina as relações de um currículo, mas os seus movimentos, os trânsitos entre os alisamentos e as estriagens. A experiência de habitar um currículo escolarizado, com normas, regras e ordenamentos faz com que nos tornemos demasiadamente acostumados a viver de modo segmentado. Vivemos nesses espaços cotidianamente e isso parece ser suportável e evidente. Mas habitar os espaços não os torna evidentes, mesmo quando cotidianamente presentes, pois algo sempre escapa às estratificações. Assim, a perspectiva de habitar de outras formas o currículo, de habitar menos escolarizadamente o espaço, implicaria em produzir modos de vida perpassados pelo campo da experimentação resistindo à fixação e à pregnância dos conteúdos escolares.

5 Conclusões

O presente estudo encontra-se em fase de desenvolvimento e aponta para algumas discussões iniciais sobre modos de habitar o currículo. O que é possível perceber até então é que não é o espaço – escolar ou não escolar – que determina um currículo, mas os movimentos, os agenciamentos, a sua capacidade de transitar entre o liso e estriado. Trata-se de um campo social, político e estético e é exatamente por isso que o currículo carrega uma potência, um espaço-tempo capaz de ser arrancado das coordenadas de maneira a criar outras relações entre aprender e saber, aprender e pensar, experimentar e viver. Assim, seguimos investigando os referidos espaços, buscando compreender os movimentos do currículo, as composições e cruzamentos com novas experimentações, a possibilidade de habitá-lo de outros modos.

Agradecimentos. Agradecemos ao financiamento oportunizado pelo CNPq e pela Univates.

Referências

Antonioli, M. (2003).*Géophilosophie de Deleuze et Guattari*. Paris: L'Harmattan.

Corazza, S.M.; TADEU, T. (2003). *Composições.* Belo Horizonte: Autêntica.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol.5. São Paulo: Ed. 34.

Dosse, F. (2010). Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Biografias cruzadas*. Porto Alegre: Artmed.

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

Munhoz, A.V. (2016) Currículo entre linhas dançantes. In: Munhoz, A. V.; Costa, C. B.; Ohlweiler, M. (orgs). *Currículo, Espaço, Movimento*. Lajeado: Ed. Univates, 41 – 48.

Munhoz, A.V; Costa, C.B. (2014). Genealogia e imoralidade: o currículo entre experimentações nômades e estratificações sedentárias. *Revista Linhas*, Florianópolis, 15 (29), 347-361.

Munhoz, A. V.; Hattge, M.D. (2016). Espaços e movimentos do currículo e a produção de subjetividades. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*. Madri**,** 3(1), 74 -80.

Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.