

ALGUMAS NOTAS SOBRE ESPAÇOS E MOVIMENTOS DO CURRÍCULO

Angélica Vier Munhoz¹

Morgana Domênica Hattge²

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar parcialmente a investigação realizada pelo Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), cujo objetivo é 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 as teorizações curriculares pós-estruturalistas, a partir dos desdobramentos de autores como Sandra Corazza, Tomaz Tadeu e Silvio Gallo. O campo empírico da pesquisa, composto de dois espaços escolares e dois não escolares, é tomado com o intuito de estabelecer entendimentos acerca dos movimentos do currículo, as relações que engendra e os modos como os mesmos são ocupados. A partir da aproximação com tais espaços, que se efetua por meio de observações, entrevistas, estudos dos documentos locais, tem se tornado possível pensar em alguns desdobramentos do currículo, problematizando as suas condições de emergência e as possibilidades de criação e experimentação. Ao final do texto, destacamos a investigação em um dos espaços não escolarizados, uma ONG que se propunha a uma mistura aos movimentos da comunidade a partir de um trabalho com oficinas itinerantes que busca escapar da forma-escola.

Palavras-chave: Currículo. Espaços. Movimentos

SOME NOTES ABOUT CURRICULUM'S MOVEMENTS AND ENVIRONMENTS

ABSTRACT

This paper aims to partially introduce the investigations performed by the Curriculum, Environment, Movement Research Group (CEM/CNPq/Univates), which aims to investigate the curricula particulars within the school environment and out of it, with its relations and crossings with schooled and non-schooled movements. It's articulated with the ideas of the Philosophy of Difference, mainly from the authors Gilles Deleuze, Félix Guattari and Michel Foucault, as well as the post-structuralist theorizations, from the developments carried out by authors as Sandra Corazza, Tomas Tadeu and Silvio Gallo. The researcher's empirical field, compound by two scholar environments and two non-scholar ones, is taken with the purpose of establishing understandings about the curricula movements, the relations it engenders and the ways they are used. From the approximation with such environments, which is performed

¹ Docente do Centro Universitário Univates/RS/BR; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates); Doutora em educação; Email: angelicavmunhoz@gmail.com

² Docente do Centro Universitário Univates/RS/BR; Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates); Doutora em educação; Email: morganahdomenica@gmail.com

by observations, interviews and research on local documents, it has been able to plan some expansions of the curricula, problematizing its emerged conditions and its possibilities for creation and trials. At the end of the text, we highlight an investigation taken in a non-schooled environment, a Non-Governmental Organization that aims to mingle into the community movements by developing itinerant workshops, diverse from the school forms.

Keywords: Curriculum, Environment, Movements

INTRODUÇÃO

Trata-se de algumas notas acerca dos espaços e movimentos do currículo, foco do Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/UNIVATES. Dito de outra forma, o objetivo da pesquisa é 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 se trata 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.

NOTA 1 – ACERCA DO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR/ESCOLARIZADO E NÃO ESCOLARIZADO

Se tomarmos a noção de escolarização, veremos que ela remete a algumas estruturas clássicas como: a divisão do tempo e do espaço, a classificação e divisão dos alunos em turmas, a organização do conhecimento em disciplinas, a avaliação do conhecimento por meio de exames. Tais pressupostos fundaram a escola moderna, cuja missão civilizadora se constituía em promover modelos culturais e racionalizar sujeitos para administrar o mundo.

A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as idéias de progresso constantes através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades e desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e de liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento dos privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume estes princípios, propósitos e impulsos: ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados (...). A escola pública se confunde, assim com o próprio projeto da modernidade. Ela é a instituição moderna por excelência. (SILVA, 2000, p. 214)

Problematizar a educação escolarizada e normalizada/normatizada foi um dos estudos realizados por Foucault, tanto em seu plano individual/disciplinar, quanto no plano populacional/biopolítico. Enquanto a mais importante instituição de disciplinamento do século XVII, a escola tinha o claro objetivo de produzir corpos disciplinados para um mundo disciplinarizado, na medida em que, segundo Foucault (1999, p.302), “A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”. Contudo, a partir do século XIX, com o processo de industrialização e a ascensão do capitalismo e, em decorrência, a escolarização em massa, as formas de exercício de poder passam a não se encontrar mais atreladas aos dispositivos disciplinares, mas às formas de controle da população. Nesse sentido, a partir do século XIX, já não importava mais apenas disciplinar as condutas; era também preciso instituir uma gestão da vida das populações. E a população é compreendida por Foucault como um novo “sujeito político, como novo sujeito coletivo absolutamente alheio ao pensamento jurídico e político dos séculos prévios” (FOUCAULT, 2004, p. 44). Desse modo, no lugar das discussões desenvolvidas em torno do disciplinamento do corpo individual, Foucault passa a centrar as suas análises em torno do conceito de biopolítica das populações, entendido como governo do corpo e da vida.

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico refletiu-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder. (FOUCAULT, 1988, p.134)

Desse modo a educação institucionalizada e escolarizada atravessada por dispositivos de disciplinamento e de biopolítica, produz feitos sobre os corpos dos alunos para discipliná-los, massificá-los e governá-los. Enquanto a tecnologia disciplinar opera na sujeição do corpo do indivíduo, modelando a subjetividades, formatando seus desejos, a tecnologia de biopoder é exercida sobre o coletivo, o corpo social, tornando-os produtivos, homogêneos, uma massa modular. Tal modelo de educação escolarizada, de uma forma ou outra, sustentada por dispositivos de disciplinamento ou biopolítica (não necessariamente um ou outro, mas ora um e outro) ainda parece estar presa a uma concepção de homem, de escola, de sociedade do século XVII.

Estes pressupostos normativos e reguladores da escolarização perpassam o cotidiano da escola, mas também são muitas vezes aplicados a espaços educativos que se pretendem não escolares. Contudo, sabemos que a educação não se restringe à escolarização. Como afirma Correa “A escolarização, por sua vez, é também educação, só que vinculada a objetivos institucionalizados. Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade” (2011, p. 187). “A escolarização é, portanto, um programa disciplinar, de controle e subjetivação, responsável pela condução do conhecimento” (MUNHOZ, MAZZARINO, 2015) É possível falar em educação fora da lógica da escolarização? Um currículo não escolarizado? É a partir destas questões que passamos a operar, na referente pesquisa, 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 buscar-se 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.

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem, responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem (LARROSA, 2001, p. 188)

NOTA 2 – É DO CURRÍCULO QUE TRATAMOS

Afirmam Corazza e Silva (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”. Tais questões são tomadas como tensionamentos para pensar o currículo, a partir da perspectiva da Filosofia da diferença. Em relação ao conhecimento e à verdade, recorre-se sempre à questão sobre o que ensinar, e por conta disso, “o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?” (p.37). Entende-se que, ao realizar tais perguntas, encontramos-nos no plano da representação, afinal operamos com a noção de que há uma verdade a ser ensinada, um saber legítimo a ser transmitido. A representação enquanto fundamento do pensamento, desde Platão, é centrada na busca de critérios de verdade apoiados em valorações e julgamentos, afastando qualquer possibilidade de pensamento imanente. 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” (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 Silva (2003) nos ajudam a pensar que os valores expressam uma escolha e nesse sentido poderíamos perguntar “por que esse valor e não outro?” (p.45), ou ainda, trazendo para o campo do currículo, “por que esse saber e não outro?”. As escolhas por tal conhecimento ou tal verdade não são isentas de valorações, mas são produções que resultam de um campo de forças e de vontade de poder. Sendo assim, o campo do currículo é território da verdade, do sujeito, da moral e da vontade de poder.

Um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. É sempre uma escolha forçada, para nos valermos da força de um oxímoro. (CORAZZA: SILVA, 2003, p.55)

É a partir dessas discussões que podemos pensar que o currículo se tornou um poderoso dispositivo de produção de sentidos e valores, configurando saberes, espaços, tempos e sujeitos em uma determinada ordem. 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.

Compreendido como forma de governo, de regulação dos sujeitos e coisas, como programa com função educativa, o currículo conecta-se a um movimento escolarizado ou escolarizante, delimitando fronteiras. No entanto ao tomar o escolarizado e o não escolarizado como noções a serem estudadas, entendemos 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, pois

(...) 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)

Articular os espaços escolares e não escolares e seus movimentos escolarizados e não escolarizados nos possibilita pensar em alguns desdobramentos do currículo, problematizando as suas condições de emergência e as possibilidades de criação e experimentação.

NOTA 3 – DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

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.

Uma questão que chama a atenção nos dados empíricos produzidos é o quanto o movimento escolarizado se estende e espraia, mesmo nos espaços não escolares. Podemos trazer como exemplo a situação de um dos espaços da pesquisa: uma ONG – mantida por uma fundação francesa que, do ano de 2003 até 2013 funcionou em um bairro periférico em uma cidade do Vale do Taquari – RS. Por dez anos a comunidade contou com um espaço aberto, que se propunha a uma mistura aos movimentos da comunidade a partir de um trabalho “com oficinas itinerantes que promovessem encontros com a arte, literatura, música, dança, esporte e lazer numa dinâmica que escapasse da forma-escola” (CRIZEL; HATTGE, 2015, p. 214). Essas oficinas eram ministradas por voluntários que se dispunham a compartilhar saberes em torno de algo que lhes apaixonava. A ONG não exigia dos ministrantes da oficina formação específica na área, vinculação laboral ou cumprimento de uma jornada de planejamento e atuação pré-definidas. Da mesma forma não interessava à organização que os participantes cumprissem um currículo pré-determinado, um programa previamente definido. O espaço foi pensado de forma que os participantes da oficina se vinculassem aos grupos de trabalho a partir de um desejo. Porém, mesmo sem uma exigência relacionada à frequência e cumprimento de um programa, existiam acordos formados entre ministrantes e participantes das oficinas. Esses acordos diziam respeito à vínculos construídos no/com/para o grupo. Se havia inscritos para determinada atividade era sabido que haveria um ministrante disponível para a realização da

oficina. Nesse sentido, o grupo sabia ter um compromisso com aquela pessoa que se dispunha a compartilhar seus saberes, bem como com aqueles grupo com interesse de viver a experiência. Diferentemente do espaço escolar, em que o controle da frequência e do “aproveitamento” precisam ser registrados, mensurados, acompanhados, a ONG se propunha a efetivar um trabalho baseado na vontade de saber, nos acordos firmados e na disponibilidade de todos e de cada um. Porém, depois de quatro anos de atividades contando somente com recursos vindos da França, a ONG passa a receber também recursos do poder público local. A partir daí passa a receber uma série de questionamentos. A ONG passa a ser fortemente questionada quanto à sua forma de atuação e algumas cobranças são interpostas pelo poder público: necessidade de cercamento do entorno, necessidade de oferta de merenda escolar, registro da frequência, contratação de profissionais como Psicólogo e Assistente Social, entre outras questões. A resistência às mudanças em função de um estatuto diferenciado levou ao fechamento da ONG, que fechou as portas no ano de 2013.

NOTA 5 – DAS (IN) CONCLUSÕES

Ao questionar as noções de escolar/não escolar e escolarizado/não escolarizado buscando compreender os movimentos engendrados em diferentes espaços é notório o quanto esses espaços e movimentos se misturam. Porém, a história da ONG estudada na pesquisa nos mostra o quanto os movimentos escolarizados se tornam imperativos em qualquer atividade educativa dirigida a crianças ou jovens, mesmo que essas atividades tenham lugar em espaços não escolares, como o proposto pela ONG em questão. Esses movimentos encontram-se por vezes naturalizados de tal forma, que qualquer atividade que escape dessa forma instituída pela escola moderna é passível de questionamento e requer alterar suas propostas a fim de se aproximar cada vez mais de um modelo pré-determinado: o modelo escolarizado. Como afirma Correa (2006, p.23), “a escolarização é uma maquinaria que coloca em funcionamento um conjunto de processos educacionais regulados pelo Estado que determinam o saber, o ser e o estar nos espaços”. A partir desse contexto, conclui-se que o trabalho com oficinas, realizado pela ONG, colocava em cheque essas garantias de escolarização, pois propunha outras relações com o saber, com a verdade e o poder, com o tempo e o espaço e, sobretudo com as posições de professor e aluno, diluindo os lugares fixos, prescritivos e circunscritos.

REFERÊNCIAS

- 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. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORRÊA, G.; PREVE, Ana Maria. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas. *Revista de estudos universitários*. Sorocaba, 37(2), p. 181 - 202, dez/2011.
- CRIZEL, Ana Paula; HATTGE, Morgana Domênica. Dos processos e efeitos da escolarização em um espaço não escolar. In: MUNHOZ, Angelica Vier et. al. *Anais do I Seminário Nacional*

Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: experimentações curriculares. Lajeado: Ed. Da Univates, 2015, p. 213-217.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber.* Rio de Janeiro: Graal, 1988

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SILVA, T.T O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO. A. *Crítica pós-estruturalista e educação.* Porto Alegre: SULINAS, 2000

MUNHOZ, Angelica V.; COSTA, Cristiano B. da. Genealogia e imoralidade: o currículo entre experimentações nômade e estratificações sedentárias. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 347-361, jul./dez. 2014.

MUNHOZ, Angelica v. MAZZARINO, Jane. Cartografias e currículos-mapas: ecologia em espaços educativos não escolarizados. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, vl. 10, n.2, 2015 (no prelo).