

## DESNATURALIZANDO A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E DISCIPLINAS ESCOLARES: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

Doutoranda em Educação - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura /UERJ

[mayra.r@uol.com.br](mailto:mayra.r@uol.com.br)

### RESUMO

A construção de um discurso sobre o campo do currículo requer aproximações sucessivas das múltiplas questões que engendram as produções de sentidos nesse campo, marcadas por contingências históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais. A crença em um determinismo, em um binarismo ou em identidades fixas nos parece não fazer sentido uma vez que, toda e qualquer representação se constitui provisória e remete sempre a uma tentativa limitada de uma possível significação. Diante desse discurso, essencialmente provisório e contingencial, nos propomos a construir um artigo que contribua com o entendimento e com a crítica do currículo estruturado por disciplinas, que define a priori o que vai ser ensinado e aprendido, ou seja, que estabelece uma relação direta com o ensino. Disciplina aqui entendida como campo de conhecimento que foi constituído na tradição disciplinar da modernidade sustentada em uma matriz positivista e racionalista. Propomos um diálogo entre autores que nos possibilitem aproximações de um pensar sobre a construção de novos sentidos coerentes com processos de desnaturalização de concepções de currículo estruturadas sob a lógica da fragmentação disciplinar.

**Palavras-chave:** Currículo. Organização disciplinar. Modernidade. Desnaturalização disciplinar

### RÉSUMÉ

La construction d'un discours sur le domaine du curriculum exige approximations successives des multiples problèmes qui engendrent la production de significations dans ce domaine, marqués par les contingences historiques, politiques, économiques, sociaux et culturels. La croyance au déterminisme, dans un identités binaires ou fixes semble faire aucun sens puisque, si une déclaration est provisoire et se réfère toujours à une tentative limitée d'un sens possible. Compte tenu de ce discours, essentiellement provisoire et contingente, nous proposons de construire un produit qui contribue à la compréhension et à la critique du programme structuré par disciplines, de définir a priori ce qui va être enseigné et appris, c'est établir une relation directe avec l'enseignement. Discipline ici comprise comme un domaine de la connaissance qui a été fait dans la tradition théorique de la modernité subie dans une positiviste et rationaliste. Nous vous proposons un dialogue entre les approches des auteurs qui nous permettent de penser à une construction de nouvelles significations de procédures de dénaturalisation conformes aux conceptions de programme structuré dans la logique de fragmentation disciplinaire.

**Mots-clés:** curriculum. Organisation disciplinaire. Modernité. dénaturalisation disciplinaire

## **Introdução**

O modelo de currículo como organização linear de conhecimentos disciplinares subsiste *pari passu* com outras perspectivas que defendem a ruptura com a disciplinarização. A discussão mais tradicional do pensamento curricular tem nos mostrado a vinculação entre currículo e ensino, o primeiro entendido como modelo, como um guia de conteúdos que devem ser ensinados para que seja aprendido, e o segundo, visto como algo que cabe a escola oferecê-lo. A vinculação tradicional entre currículo e ensino nos remete necessariamente a lógica do currículo estruturado a partir de disciplinas.

Partimos do pressuposto de que a construção de um discurso sobre o campo do currículo requer a busca de aproximações sucessivas às múltiplas questões que engendram as produções diversas de sentido nesse campo, marcadas sempre por relações históricas de poder, expressas nos campos epistemológicos, políticos, econômicos e culturais, em uma sociedade estruturada sob a lógica disciplinar da modernidade. Com o intuito de problematizar a naturalização do discurso do currículo estruturado por disciplinas, nos propomos a construir um artigo com base nos autores, a saber: Casimiro (2008); Macedo (2012); Veiga-Neto (2002); Veiga-Neto e Nogueira (2010) e Goodson (2007). Buscamos nesse trabalho, aproximações de um pensar sobre as questões a saber: como é possível romper com lógica da disciplinarização? Porque esse modelo de organização curricular é questionado por vários estudiosos do campo do currículo e continua sendo hegemônico nas políticas educacionais, nos Referenciais Curriculares Nacionais, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores?

Nessa perspectiva, optamos por uma revisão de textos/autores, que hibridizada pelo/com o nosso discurso, contribua com novas discussões sobre as possibilidades de pensar/fazer a organização/ação curricular “desnaturalizando” o modelo de disciplina construído sob a lógica da sociedade moderna.

## **Currículo por disciplinas: os diferentes sentidos**

Referenciando-nos em Macedo (2012), podemos pensar em dois movimentos na lógica do currículo estruturado a partir de disciplinas. No Primeiro, temos a lógica da disciplina como campo de conhecimento que existe na tradição disciplinar do mundo

constituído na modernidade, e a associação entre esse campo e aquilo que estudamos na escola, dividindo o conhecimento na forma a qual denominamos disciplina. E, no segundo momento, se isso é mesmo disciplina e se deve ser entendido por essa associação.

A disciplina associada ao currículo e a sociedade moderna tem duplo sentido, distintos mais que se aproximam em seus fins e objetivos; como sinônimo de matéria e como sinônimo de bom comportamento. Em ambos está em jogo o disciplinamento dos sujeitos, dos corpos. O disciplinamento por conhecimento, estrutura em esquadriamento o conhecimento da sociedade e dessa forma acaba por nos enquadrarmos em uma sistematização que produz um controle nas formas de entendimento do mundo, da sociedade. A disciplina é um discurso que disciplina o mundo, que vai constituindo as nossas maneiras de enxergar, ou seja, naturaliza a nossa forma de pensar e agir no mundo. Podemos dizer que foi produzido na escola? Esse processo de fracionar o conhecimento em disciplina é um processo de controle das formas de entendimento produzido socialmente ao longo da estruturação da sociedade moderna, é uma produção constituída primeiramente no mundo.

Tal como Macedo, Veiga- Neto problematiza a disciplina a partir da sua atuação como mecanismo regulador do conhecimento e apresenta o currículo como sendo o protagonista dessa grande estrutura que foi a escola na construção da Modernidade (Casimiro, 2008). Para Veiga-Neto, por intermédio do currículo a escola assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais. A escola fez do currículo o seu eixo central quando ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade. O currículo imprimiu, assim, uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo. O currículo engendrou e de certo modo ainda engendra, rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola.

Até meados do Séc XX a organização dos currículos escolares era por matéria, sendo transformada em disciplinas em função da própria estruturação da sociedade moderna, estritamente disciplinar, o que mostra uma associação grande entre a estruturação do tempo e do espaço na escola e a estruturação do conhecimento no mundo fora da escola. De acordo com Macedo (2011, 2012) essa associação nem sempre foi assim, ela surge especialmente na década de 60, com um movimento forte de articulação do que seria a ideia de disciplina como uma forma de organização do

conhecimento na sociedade, produzida fortemente na sociedade marcada pela modernidade. Até então, o que se tinha na escola era uma organização do conhecimento em matéria.

Para uma melhor compreensão da construção disciplinar da sociedade moderna recorreremos a Veiga-Neto (2002), que em seus estudos examina como o currículo se envolveu com as transformações ocorridas na passagem da idade Média para a Idade Moderna, momento em que se iniciou uma grande mudança na percepção, na significação e nos usos medievais do espaço e do tempo. Até o final da Antiguidade, a organização e disposição dos saberes disciplinares, se mantiveram estáveis e fechadas no trivium - nome dado na Idade Média ao conjunto de três matérias ensinadas nas universidades e no início do percurso educativo: gramática, lógica e no Quadrivium - aritmética, geometria, astronomia e música. Na primeira metade do século XVI essas organizações sofreram mudanças radicais, denominadas por Veiga (1995) de virada disciplinar.

Uma nova lógica disciplinar estabeleceu-se entre os intelectuais, os reformadores, nas universidades e na Igreja. Tratava-se, agora, de uma disciplinaridade instável e aberta, capaz de abrigar o crescente volume de novos conhecimentos e dar sentido às novas experiências culturais advindas tanto do expansionismo europeu quanto do humanismo renascentista (VEIGA-NETO, 2002, p.7).

O autor considera que essa nova lógica disciplinar estava em consonância como uma nova geometria que se estabelecia, ou seja, contínua, abstrata e infinita, sendo portanto possível admitir tantas especialidades quantos forem os casos. “Nomes como Ramus e Vives contribuíram, ao longo do século XVI, para firmar e sistematizar essa nova lógica disciplinar. Foram eles que lançaram as bases para que, poucas décadas depois, a própria organização escolar assumisse a virada disciplinar de uma maneira sistemática e consolidada num artefato que se convencionou chamar de currículo” (VEIGA-NETO, 2002, p.8)

Com o surgimento de uma nova episteme, fundada na ordem e na representação, ocorriam mudanças profundas no plano individual, pois, para que a ordem e a representação se efetivassem era preciso que estivesse minimamente individualizado, era necessário criar singularidades para primeiro distinguir e, depois, hierarquizar. Esse caráter demarcador das disciplinas é que as torna tão úteis e funcionais, sendo, ao mesmo tempo os signos da ordem no mundo e a representação dessa ordem. Esse breve percurso histórico nos ajuda a perceber o currículo como um artefato que foi engendrado “a serviço” da ordem e da representação quanto “a serviço” das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade.

Destacamos a partir dos estudos de Casimiro (2008), algumas ideias que consideramos importantes na discussão da compreensão da organização curricular por disciplina. Com base em Lopes (1999), a autora argumenta que a organização disciplinar atua na transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, sendo a transposição didática (Chevallard) responsável pela mediação entre práticas sociais – científicas e cotidianas. Discute ainda, na relação entre conhecimento científico, conhecimento escolar e disciplinarização, as questões a saber: no diálogo com a epistemologia busca compreender as disciplinas escolares como instâncias próprias com estatuto de epistemologia escolar; questiona perspectivas axiológicas do conhecimento escolar que tomam como padrão o conhecimento científico; busca superar a discussão dicotômica entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, ressaltando as práticas contextuais de legitimação desses saberes.

Para Casimiro, é importante entender como as disciplinas escolares nos formam, como as interações entre saberes são hibridizadas na escola e quais sentidos são construídos e conferidos ao currículo pelas diferentes comunidades escolares, e ainda, quais as finalidades sociais atendidas pelos currículos- disciplinares e ou integrados. Para a autora, essas discussões podem contribuir mais com a crítica ao currículo disciplinar e as relações de poder engendradas nas organizações curriculares.

Casimiro nos dá pistas para pensarmos nos sentidos que tem contribuído com a questão da permanência de um debate que perdura décadas. Para a autora, o foco da permanência marcante da disciplinarização está no fato de que as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades e se sustentam e são sustentadas por relações de poder. Ao pensar, do ponto de vista epistemológico, na especificidade da educação, traz para o cenário ideias de classificação dessas especificidades como disciplinares e não disciplinares, remetendo as primeiras ao que é visto como fundamentos da educação – filosofia, sociologia, psicologia, antropologia e ainda, ao campo aplicado dessa área – currículo, didática, formação de professores e outros. Na perspectiva não disciplinar há os que supõem a superação das disciplinas organizando as especificidades, com base em pesquisas articuladas com movimentos sociais.

O currículo como prescrição se sustenta em concepções de estado, de escolarização e de sociedade. As agências do currículo como prescrição são vistas como estando no controle e as escolas como distribuidoras, imersas em um discurso de autonomia pedagógica. Mas como se constroem e se legitima essa cumplicidade em torno do currículo como prescrição? De acordo com Goodson, essa cumplicidade

envolve a aceitação de modelos estabelecidos de poder, na qual as pessoas mais diretamente envolvidas na construção social cotidiana dos currículos e da escolarização – os professores – são de maneira dissimulada, alijados do discurso da escolarização. Para continuarem a existir, são silenciados do seu poder de fazer cotidiano.

Para Goodson, ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, passando o currículo a ser um mecanismo de reprodução das relações existentes na sociedade, ou seja, o que Paulo Freire denomina de *status quo* social. Nessa lógica, as crianças de maior poder aquisitivo, se beneficiam da inclusão pelo currículo, e as demais, são excluídas dos processos de escolarização. Um exemplo genuíno dessa lógica de organização curricular é a disciplina escolar tradicional, tida como modelo e referência nos diferentes níveis de escolarização.

A sociedade atual possui demandas que nos parece solicitar das instituições escolares novas concepções de currículo. As mudanças atuais clamam pelo enaltecimento das diferenças e da assimetria entre os diferentes, sendo, portanto, conforme Veiga-Neto, necessário examinar de que maneiras o currículo está implicado com tais mudanças no mundo de hoje, sejam elas mais manifestas – da ordem da cultura, da economia, da política, da ética etc. –, sejam elas mais subjacentes – da ordem do espaço e do tempo.

### **Por uma “desorganização” curricular: o problema da disciplina**

O processo de constituição da organização dos currículos por disciplina naturalizado pela sociedade moderna, nos instiga a questionarmos: como pensar em outro formato não disciplinar da escola, que rompa com a estruturação dos horários, dos toques das sinetas, do pensar por campos de conhecimento? Qual o desenho possível de escola sem disciplina? Como se desconstrói a ideia de um espaço disciplinar? Certamente não será possível responder todas essas questões, primeiro pela complexidade que as envolve e segundo porque acreditamos que todo discurso é contingencial e por isso mesmo passível de desconstrução e de novas construções. No entanto, continuaremos o diálogo com os autores na perspectiva de ampliarmos a discussão em função de um devir que desnaturalize a relação escola/ensino/currículo/disciplina.

Macedo (2012) destaca como uma questão desafiadora nessa desconstrução de uma organização disciplinar do currículo, o discurso hegemônico em função de uma identidade também hegemônica no circuito dos envolvidos na educação, desde as políticas até os discursos pedagógicos construídos pelos professores no lócus de trabalho. Uma definição de uma identidade que se apresenta como única e que não se pretende questionar, a ideia de um binarismo que classifica em conteúdo escolar e conteúdo não escolar; saberes cultos e saberes populares; homem e mulher; branco e preto etc., reforçam a ideia da sociedade moderna e deixam de fora as muitas outras possibilidades não enquadradas nesse binarismo.

Assim, a escola sustenta através das políticas, dos currículos, dos objetivos definidos a priori, a defesa da igualdade de oportunidade, de aprendizagem, e de construção de uma cidadania para todos. Com esse discurso o que se pretende é esconder as diferenças, é transformar o outro no mesmo. A Definição de uma identidade a priori, é por se só limitadora das possibilidades de um devir.

Utilizando os trabalhos de Gregory Bateson, Goodson (2007) problematiza os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo, alertando para o fato de serem totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, de instabilidade e de rápidas mudanças nas quais vivemos. Com base em Bateson, ele apresenta três tipos de aprendizagem. O primeiro diz respeito a aprendizagem primária, que vincula-se aos conteúdos do currículo formal; o segundo é a aprendizagem “deutero”, processo subterâneo de aprender a aprender, depende dos atributos do mundo no qual os alunos deverão viver suas vidas; o terceiro, a aprendizagem terciária envolve a capacidade de quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentárias, tornando-as familiares. Diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a capacidade de romper com o estabelecido no currículo formal, voltando-se para a definição, apropriação e narrativa do seu próprio currículo. Para Goodson, a análise desses três tipos de aprendizagens contribui para o debate das atuais crises do currículo e dos estudos sobre educação. Percebendo inclusive, que permanecer no primeiro nível é alijar saberes outros em nome da fragmentação e da naturalização dos conteúdos disciplinares.

Segundo o autor, mais do que prescrever novas soluções para os problemas da escola, do currículo e ou de diretrizes para novas reformas, é preciso questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo de permanente e velozes mudanças. Propõe então, a mudança de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa; de uma aprendizagem meramente cognitiva para

uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. Sem o propósito de aprofundar a defesa de Goodson, lançamos mão da sua perspectiva para enaltecermos a necessidade de ruptura, de desnaturalização da disciplina em um contexto que evoca formações sociais e escolares de valorização das diferenças e não de enquadramento em identidades e ou objetivos definidos a priori como em uma linha de produção industrial.

De acordo com Biesta (Apud MACEDO, 2012, p.19), “a participação em uma comunidade racional em que o ensino acontece, é necessário, mas não é suficiente para justificar a escolarização”. Para o autor, a escola não pode se contentar em ensinar apenas a linguagem dessa comunidade transformando o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico. Ainda segundo Biesta (Apud Macedo 2012), para dizer que há educação é preciso deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado. Nas palavras de Macedo(2012), é preciso bloquear a hipertrofia da ideia de que o conhecimento é o núcleo central do currículo. Perspectiva essa que desnaturaliza a ideia de currículo organizado por disciplina

São muitas as perspectivas apontadas como possibilidades de avanços de uma organização curricular diferente da estruturação das disciplinas por áreas de conhecimento. Nessas proposições, algumas, a nosso ver, avançam mais, outras apresentam uma nova roupagem, ou seja, uma reconfiguração do velho, mantendo a essência de sua gênese. Para esse artigo, optamos pelas perspectivas apresentadas pelos autores que selecionamos para o diálogo aqui proposto, os quais fazem referência *en passant* a outras possibilidades de pensar a organização ou, quiçá, a “desorganização” curricular.

### **Para além da disciplinarização Curricular: nova caixa de Pandora?**

O título desse item intenciona problematizar diferentes perspectivas curriculares que buscam romper com a lógica da disciplina, e ao mesmo tempo questionar se essas proposições não nos remetem a novas caixas de pandora<sup>1</sup>.

O que seria então romper com lógica da disciplinarização? Porque esse modelo de organização curricular é questionado por vários estudiosos do campo do currículo e continua sendo hegemônico nas políticas educacionais, nos Referenciais Curriculares Nacionais, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores? Será que esse modelo se constitui em um dos problemas do fracasso escolar no Brasil? Existe

---

<sup>1</sup> Nesse artigo utilizamos a Caixa de Pandora para expressar a ideia de que as mudanças no campo do currículo por analogia a abrir a Caixa de Pandora, mesmo que bem intencionada pode desencadear repercussões negativas. E ainda, por analogia a ideia de que a esperança, por vezes, pode imobilizar as nossas ações nos fazendo aceitar o que deveríamos confrontar.



fracasso escolar ou esse é determinado pela lógica binária e uniformizadora da sociedade moderna? Para aproximações sucessivas às respostas a essas perguntas apresentaremos algumas perspectivas que em nossa percepção avançam, mesmo que timidamente, na tentativa de apontar outros sentidos para a escola e para o processo formativo que se dá nesse espaço.

A história do pensamento curricular revela inúmeras propostas de integração curricular sob diferentes configurações e perspectivas, a saber: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal. Cabe ressaltar, que mesmo a perspectiva que defende o currículo centrado nas disciplinas consideram importante e necessária a discussão sobre formas de integração dos conteúdos escolares. O enfoque do currículo interdisciplinar tem sido amplamente disseminado nas escolas brasileiras, principalmente através da perspectiva dos projetos de ensino. Esses projetos, geralmente se vinculam as questões/problemáticas sociais das quais os alunos vivenciam e aglutinam em torno de si as várias áreas de conhecimento do currículo tradicional, ou seja, apesar de intencionar uma aprendizagem significativa e situada na realidade social dos alunos, não rompem com a perspectiva epistemológica disciplinar.

A esse respeito Veiga Neto, com base em Foucault, desenvolve estudos de cunho crítico às perspectivas interdisciplinares centradas no humanismo essencialista. A base da discussão interdisciplinar no Brasil sustenta-se principalmente nos estudos de Japiassu – enfoque epistemológico e Fazenda – enfoque didático-pedagógico. Veiga Neto (1994, 1995, 1996) questiona a perspectiva interdisciplinar do conhecimento por se basear em uma visão unitária de razão e ainda, por desconsiderar as relações saber-poder que engendram o conhecimento disciplinar. O autor (2008) entende o currículo como um artefato da cultura escolar que se centra na ordem, na representação e na transcendência. Com essa compreensão a disciplina escolar tem especificidades que a desloca do conhecimento científico, uma vez que as relações saber-poder que constituem as disciplinas, não fazem parte de um continuum do conhecimento.

Os estudos no campo do currículo têm colocado alguns impasses para os quais, segundo Veiga-Neto, se tem pensado em alternativas no âmbito da engenharia curricular. Um exemplo de tais alternativas são os temas transversais, essa invenção que se insere nas tentativas de resolver e recuperar, pela interdisciplinaridade, a pretensa unidade do mundo que teria sido quebrada na contemporaneidade. O autor, ao mesmo tempo em que reconhece a ancoragem dos temas transversais nas disciplinas, percebe a sua extensão através da abordagem nos currículos de assuntos de natureza cultural. Aponta assim, para o fato de que os desdobramentos futuros dessas escolhas e de como

elas estão sendo trabalhadas não serão pequenos, e que simplesmente incluir questões como identidade cultural, aceitação da diferença, cidadania ou multiculturalismo não garantirá, por si só, o pluralismo cultural ou um mundo mais justo e melhor.

A flexibilização das grades curriculares é, para o autor outro exemplo de como o campo do currículo está respondendo à constatação de que o mundo se movimenta em várias direções. Considera ser a grade onde se dá as maiores modificações em termos de desregulamentação e flexibilização.

A questão da posição do sujeito nesse espaço que foi pensado como homogêneo, é, ao nosso vê, outro ponto de destaque na discussão da “desnaturalização da disciplina”. De acordo com Veiga –Neto (2002; 2010) e Macedo (2012), o currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, subjetivar-nos como sujeitos centrados, disciplinados, para os quais haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homogeneamente quadriculado e hierarquizado.

A identidade foi, durante muito tempo, vista como um atributo da “alma” de um sujeito pensado como unitário e estável. Agora que as demandas do mundo parecem ser outras, perde cada vez mais sentido pensar num sujeito centrado, coerente e estável, dono de uma identidade única e perene. A lógica dos mecanismos envolvidos nos processos de diferenciação identitária, a rigor, não se modificou na passagem para a Pós-Modernidade. As interpelações culturais a que estamos sujeitos parecem ser cada vez mais variadas, multifacetadas; estamos a cada momento “expostos” a novas práticas sociais e a grupos e situações culturais muito diversos (VEIGA-NETO, 2002).

Cada vez mais enaltecer as diferenças é o que parece mais democrático e formador nesse contexto. Desse modo, podemos assumir – a cada momento, em cada cenário, em cada circunstância – identidades bastante diversas. Esse contexto, denominado pós-moderno, tem na velocidade das mudanças a principal característica, e as identidades hibridizadas também flutuam e se transformam continuamente. Diante dessas constatações, nos cabe indagar: qual é relação entre o currículo e esse cenário? Como a escola, a formação dos sujeitos se modifica e é por ele modificado?

Buscamos em Veiga-Neto uma possibilidade que consideramos possível de ser discutida no contexto da desnaturalização da disciplina como organizadora do currículo; a configuração do currículo a partir das necessidades, das demandas dos alunos sobre o que precisam estudar. No entanto, o autor nos chama a atenção para as possíveis consequências dessa flexibilidade, pois:

(...) Tudo isso tem a ver com a volatilidade e com a dissolução dos limites, na medida em que, como diz Bauman (2001, p. 102), o status frouxo, “associativo”, da identidade, a oportunidade de “ir às compras”, de escolher e

descartar o “verdadeiro eu”, de “estar em movimento”, veio a significar a liberdade do consumo atual. A escolha feita pelo consumidor é hoje um valor em si mesma; a ação de escolher é mais importante do que a coisa escolhida, e as situações são elogiadas ou censuradas, aproveitadas ou ressentidas, dependendo da gama de escolhas que exibem. ( VEIGA-NETO, 2002, p, 20).

Parece notória a tensão que envolve práticas curriculares que buscam os distanciamentos do naturalizado modelo disciplinar e prescritivo. No entanto, o exercício de pensar o currículo a partir de construção de sentidos e de práticas culturais de enaltecimento das diferenças, no mínimo, nos levará para outro lugar, para um movimento que rompe com o discurso da identidade fixa, da igualdade e da cidadania plena para todas as pessoas.

Uma outra preocupação de Veiga-Neto (2002), está associada a transformação do espaço escolar num não-lugar, por consequência às infinitas possibilidades que cada um tem de montar a seqüenciação de seu próprio currículo, pela prática da “matrícula por disciplina”, pois com essa prática, cada sala de aula, cada turma, deixou de ser um lugar com identidade própria e mais ou menos estável, e passou mais a ser um lugar pobre em marcações identitárias, sem história, sem relações duradouras. Todos são residentes temporários, são potencialmente diferentes. Esses não-lugares ensinam o individualismo e fazem com que a transitoriedade e o descarte sejam vistos como naturais e, por isso mesmo, sejam aceitos e não problematizados. Se um não-lugar é pobre em marcadores identitários, seus transitórios habitantes serão pouco ou nada interpelados culturalmente.

A essa preocupação do autor, questionamos o que faz um não lugar se transformar em um lugar? È o tempo em que se permanece ou os sentidos ali construídos? As salas de aulas seriadas e uniformizadas se constituem em “lugar” para todos os alunos?

Concordamos com Veiga-Neto (2002) quando diz que a questão que está em discussão não é a lamentação de um suposto desvirtuamento do modelo que o Iluminismo pensou para a educação e para a escola. Sendo mais produtivo termos clareza acerca do atrelamento daquele modelo a certas condições historicamente datadas e já deixadas para trás. O que cabe ao campo do currículo é o estudo das mudanças constantes da sociedade e da necessária busca por um currículo e por uma escola a serviço de um maior equilíbrio social.

Nesse sentido, acreditamos estar avançado um pouco mais quando nos aproximamos da discussão do currículo no/dos/com o cotidiano. A esse respeito, Casimiro (2008) ressalta os trabalhos de Nilda Alves (1999), Regina Leite Garcia (1999) e Inês Barbosa Oliveira (2005), como proposição de pensarmos o currículo em rede, valorizando o

cotidiano da escola e os múltiplos saberes que circundam o dentrofora da escola. O enfoque epistemológico dessa abordagem está fortemente referenciado em autores da Certeau, Boaventura Santos e Humberto Maturana, e se sustenta na ideia de que o conhecimento é produzido com o cotidiano em uma rede de subjetividade, perspectiva essa que segundo Casimiro (2008) é consistente no que diz respeito à crítica a ciência moderna e aos seus processos “naturalizados” de legitimar o conhecimento científico. No Brasil, esse campo de discussão surge no início dos anos 1980, com os trabalhos da professora/pesquisadora Nilda Alves em colaboração com a professora/pesquisadora Regina Leite Garcia.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos, buscam romper com a separação entre formação escolar e formação para a vida. Currículo e formação caminhos juntos em uma perspectiva de que não se separa o dentrofora da escola. “Operam com a interpenetração dos múltiplos contextos habitados pelos sujeitos numa tessitura complexa, denominada redes de conhecimentos e práticas, que ocorrem nos múltiplos espaçostempos” (CASIMIRO; MACEDO, 2011, p. 159).

Os estudos com os cotidianos “desmantelam” a lógica da construção do conhecimento em uma perspectiva unívoca, linear e fragmentada. Ao invés de pensar o conhecimento situado no contexto da ciência, o faz, a partir da prática social, seguindo a lógica própria dos cotidianos. Assim, as práticas sociais vinculam-se a práticas culturais em espaçostempos de tessitura de conhecimentos em rede. Como pensar o currículo a partir dessa lógica de construção do conhecimento? Sustenta-se a perspectiva de um currículo definido a priori em um contexto distante dos atores/autores dos processos formativos na/da escola?

O entendimento da epistemologia da prática cotidiana referente aos espaçostempos educativos tem sido a preocupação dos estudos com os cotidianos. Destarte, o currículo se situa nessa perspectiva, como aquilo que é praticado pelos sujeitos nos espaçostempo formativos, ou seja, engloba os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades.

Acreditamos ser esta abordagem uma possibilidade de tencionar/subverter a naturalização de um currículo sustentado em um saber científico disciplinar e regulador da forma de pensar e agir dos sujeitos. Dar ênfase aos saberes outros, as práticas emancipatórias desenvolvidas pelos/com os praticantes culturais é para nós um caminho que pode até vir a desembocar em uma caixa de Pandora, mas, no caminho que se faz ao

caminhar, se apresenta como um fio de Ariadne<sup>2</sup> na desnaturalização da relação entre currículo e disciplinas escolares.

## REFERÊNCIAS

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação. V.12, n. 35, 2007, p. 241-251.

LOPES, Alice Casimiro. **Sobre bibliotecas e identidades**, p. 1- 21, 2008. Artigo produzido no âmbito da pesquisa Intellectual Advancement Through the Internationalization of Curriculum Studies, coordenada por William Pinar e financiada pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa. V. 42 p. 716-737. Set/Dez, 2012

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferenças**. Educação e Sociedade. Ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. **Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo**. In. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos [et al.]. Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 67-86

---

<sup>2</sup> Usamos o Fio de Ariadne nesse texto como uma metáfora que vinculada ao símbolo do labirinto e remete a uma imagem com a qual se tece a teia que guia o homem na busca de caminhos que levem a alternativas mais viáveis do que a que já se encontra. No caso específico, as alternativas que buscam romper com a perspectiva de um currículo naturalizado como disciplinas a serem ensinadas.