

# DE GEOMETRIAS, CURRÍCULO E DIFERENÇAS\*

ALFREDO VEIGA-NETO\*\*

A época atual seria, talvez de preferência, a época do espaço.

(FOUCAULT, 2001, p. 411)

*RESUMO:* Ao imprimir uma ordem geométrica, reticular, diferencial e disciplinar aos saberes e práticas escolares, o currículo promoveu a abstração do espaço e do tempo e contribuiu para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi da maior importância para o advento da Modernidade, na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela mesma tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos da sociedade. Geometrizando a distribuição dos saberes, o currículo engendrou uma nova geometrização para o mundo, recolocando em termos epistemológicos modernos a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual estão os *outros*, assim começa a *diferença*. Dado que hoje estamos vivendo uma ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, o currículo pode nos ser “útil” tanto para conhecermos o papel da escola na virada para o pós-moderno quanto para mudarmos alguns rumos das políticas da diferença nessa virada.

*Palavras-chave:* Currículo. Espaço e tempo modernos. Espaço e tempo pós-modernos. Volatilidade. Michel Foucault.

## ABOUT GEOMETRIES, CURRICULUM AND DIFFERENCES

*ABSTRACT:* While imprinting a geometrical, reticular, differential and disciplinary order to the knowledge and school practices, curriculum concurred to abstract time and space, as well as to create new connections between both. This has been very important for Modernity, insofar as curriculum occupies the center of the school

---

\* Uma versão preliminar (e “experimental”) deste texto foi apresentada como “Conferência de Abertura” do V Colóquio sobre Questões Curriculares e I Colóquio Luso-Brasileiro, na Universidade do Minho, Portugal, em fevereiro de 2002.

\*\* Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, em Canoas (RS), e professor titular do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre (RS). *E-mail:* alfredoveiganeto@uol.com.br. *Home Page:* <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>.

practices and as school was widely extended to the society. Curriculum put into modern epistemological terms the Greek invention of the frontier as the limit beyond which are the others, beyond which difference begins. Since there is a rupture in the forms by which, nowadays, we signify, represent and use space and time, curriculum may be useful to understand the role of school in the postmodern turn, and to change the course of some politics of difference within this turn.

*Key words:* Curriculum. Modern space and time. Postmodern space and time. Volatility. Michel Foucault.

O currículo funcionou como a máquina principal dessa grande maquinaria que foi a escola na fabricação da Modernidade. Foi por intermédio dessa invenção dos quinhentos que a escola se organizou e atuou, inventando novas formas de vida que romperam com os sentidos e usos medievais do espaço e do tempo. Foi com o currículo que ela assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais. E, talvez o mais importante: foi pelo currículo que a escola contribuiu decisivamente para a crescente abstração do tempo e do espaço e para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi tão mais decisivo na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade.

O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo. Vejamos isso em termos do tempo e em termos do espaço.

Em termos temporais, 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. Desde os preceitos comenianos contidos no *sétimo princípio* dos “Requisitos gerais para ensinar e aprender” – “O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular” (Comenius, 1997, p. 160) –, desenvolveram-se refinados dispositivos curriculares e minuciosas prescrições didáticas para controlar o uso do tempo dos estudantes e dos professores.<sup>1</sup> Se as prescrições de Comenius tinham o objetivo explícito de pôr em funcionamento o seu ideal pansófico, é fácil ver que elas também foram decisivas na ordenação e no disciplinamento do tempo vivido na escola e, por extensão, no estabe-

lecimento de disposições temporais (mais ou menos) rígidas e comuns a todos (Narodowski, 2001).

Além disso, o currículo contribuiu para a espacialização do tempo, isto é, para o entendimento de que o tempo é redutível ao espaço, pode ser pensado em função do espaço, na medida em que passou a ser visto como rebatível ao espaço.<sup>2</sup>

Em termos espaciais, o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os *outros* passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós.

Em termos estritamente do currículo, esses “outros” são sempre pensados no registro da epistemologia; afinal, o que é mais aparente, no currículo, é sempre a distribuição dos saberes. Mas, certamente, há muito mais do que isso. Como tenho reiteradamente argumentado, na medida em que o currículo opera a distribuição dos saberes – pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores –, ele estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente. A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada.

É a própria espacialização dos saberes que vai buscar o desconhecido e enquadrá-lo nesse retículo disciplinar em que se constitui o currículo, de modo que nada possa se colocar fora do seu alcance e do seu domínio. Como argumentaram Foucault (2001b), Luhmann (1991) e Bauman (1998, 2001), desse conhecimento sobre o que era desconhecido, desse enquadramento/inclusão disciplinar do que estava de fora, para lá da fronteira, não resulta propriamente uma absorção rumo à indiferenciação, mas resultam, sim, *ou* novas fronteiras e uma nova categoria para abrigar a novidade, *ou* um novo caso dentro de uma categoria já existente, mas que jamais é aquela que promoveu a inclusão. O que acontece é, no máximo, uma inclusão excludente, cujo objetivo maior é aumentar o controle sobre o outro e, simetricamente, diminuir o risco que ele representa ou que pensamos que ele representa – o que dá no mesmo, uma vez que o risco é sempre uma presunção (Beck, 1996).

Nesses termos, uma questão que me parece muito interessante é examinar como o currículo se envolveu com as transformações que aconteceram na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Além disso, assim como o Renascimento marcou o início da grande mudança na percepção, na significação e nos usos medievais do espaço e do tempo, o mundo contemporâneo parece estar vivendo novas mudanças radicais nesse campo (Harvey, 1996; Virilio, 2000; Sennet, 2000; Bauman, 2001; Foucault, 2001; Tugendhat, 2002). Trata-se de mudanças que, entre outras coisas, “estimulam” a diferenciação, isto é, que contribuem para o estabelecimento e o aprofundamento das diferenças e da assimetria entre os diferentes. Desse modo, penso que se pode ir além, examinando também 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. Aí se abrem duas alternativas: pode-se examinar não apenas de que maneiras o currículo contribui para essas mudanças, como, pelo seu exame, detectar nele sinais que nos revelem os rumos dessa história do presente.

### Algumas perguntas, duas premissas e mais uma pergunta

Como uma primeira aproximação, podemos começar com a seguinte pergunta: “*que tem a ver o currículo com a assim chamada crise da Modernidade?*”.

É claro que essa é uma pergunta que admite respostas nas mais variadas direções. Talvez a direção mais comum seja aquela que busca respostas à seguinte pergunta: “*como deverão ser planejados, organizados e implementados os currículos de modo que a escola possa dar melhores respostas às mudanças do mundo contemporâneo?*”. Questões como estas – que são do tipo “*quais as demandas curriculares no mundo contemporâneo?*” – apontam no sentido de uma *engenharia curricular*. Elas são, sem dúvida, importantes. E tão mais importantes quando nos damos conta das novas configurações políticas e sociais e dos novos mapas culturais que se vêm desenhando no mundo, ao longo das últimas duas ou três décadas. Isso implica problematizar acerca de como o currículo poderá – ou deverá – responder a essas mudanças e às novas demandas que elas colocam para nós. Além disso, o exame do(s) currículo(s) poderá fornecer indicações sobre os rumos dessas novas configurações sociais, econômicas, políticas, culturais etc.

Mas, afirmar a importância dessas perguntas não significa, necessariamente, que me interesse, aqui, pensar o currículo no registro que

sucintamente acabo de referir. Em outras palavras: não é no registro de uma engenharia curricular que eu me movimentarei. Estou interessado em discutir uma questão que é mais, digamos, *de fundo*. Em vez de uma *engenharia curricular*, estou mais interessado na *arquitetura curricular* ou, talvez seja melhor dizer, estou mais interessado na *geometria* do currículo. Com isso, eu quero dizer que estou interessado em descrever, examinar e problematizar as relações entre o currículo e as ressignificações do espaço – e também do tempo – que estão acontecendo nisso que alguns chamam de Pós-Modernidade, outros chamam de Modernidade Avançada e outros, ainda, de Segunda Modernidade, Modernidade Líquida ou Modernidade Tardia. A pergunta que aqui mais me interessa pode ser assim formulada: “*que tem a ver a organização curricular da educação escolarizada com as transformações espaço-temporais que estão ocorrendo no mundo contemporâneo?*”.

Se eu coloco assim a questão é porque parto de duas premissas. Tais premissas já foram anunciadas mais acima e podem ser assim resumidas:

*Premissa I* – O currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações do espaço e do tempo que aconteceram na passagem do mundo medieval para a Modernidade.

*Premissa II* – O mundo contemporâneo está vivendo uma outra ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, que se constituem em condições de possibilidade para fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que até a há pouco ainda eram inexpressivos ou desconhecidos, como a globalização, a exacerbação da diferença, a fantasmagoria, o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade etc.

Tratarei agora dessas premissas para, depois, fazer algumas considerações acerca daquilo que denomino “novas geometrias para o currículo” e examinar, sucintamente, o que essas geometrias têm a ver com os fenômenos acima referidos e com os novos processos identitários dos dias de hoje.

## Espaços modernos, tempos modernos

Assumo que o currículo foi uma invenção que decorreu não de alguma suposta necessidade organizacional da educação escolarizada nem,

muito menos, da inteligência de alguns educadores e idealizadores europeus pós-renascentistas. Na esteira de muitos outros, tenho argumentado que a invenção e a propagação do currículo não devem ser entendidas de forma reduzida, isto é, não devem ser entendidas como resultado de inteligentes *operações mentais* levadas a cabo por educadores e pedagogos preocupados em organizar, da melhor maneira, a educação escolarizada.

Com isso não quero desmerecer aqueles intelectuais, não quero diminuir sua importância, suas contribuições. O que quero é inserir tais contribuições num registro muito mais amplo, num registro que vai além do idealismo contido nas perspectivas epistemológicas tradicionais. Quero inseri-las num registro que entende as contribuições desses pedagogos e educadores como resultantes de acontecimentos contingentes, ou seja, como resultantes de práticas casuais, enraizadas no mundo da vida e que em muito extravasam o ambiente escolar.

Mais uma vez – e correndo o risco de estar sendo muito repetitivo –, quero chamar a atenção para o fato de que a invenção e a propagação do currículo se articularam de modo imanente com várias outras mudanças que aconteceram na Europa pós-renascentista. Se falo em *imanente* é porque entendo que tais relações são intrínsecas, são relações nas quais não há um ponto de partida e nas quais causa e consequência se confundem também inextricavelmente. Assim, entendo o currículo como um artefato escolar que, ao mesmo tempo, tanto *foi produzido* por uma nova forma de pensar que se articulava na Europa pós-medieval quanto *foi produtor* dessa mesma forma de pensar. Tratava-se de um novo sistema de pensamento que ressignificava as experiências com o espaço e o tempo, em conexão com as imensas mudanças que se davam nos planos econômico, social, cultural, geográfico, religioso e político do mundo europeu e de suas nascentes colônias. Ao falar em novas experiências com o espaço e o tempo, aponto para o fato de que o elemento comum a todos esses planos em que aconteciam as mudanças – os planos econômico, social, cultural, geográfico, religioso e político – era a própria reorganização e ressignificação do espaço e do tempo, ou seja, todas aquelas mudanças se escoravam em novas maneiras de perceber e usar o espaço e o tempo.<sup>3</sup>

No fundo, então, o que se colocava, na ruptura do medieval para o moderno, era uma nova geometria e uma nova temporalidade no mundo europeu. De fato, a *concretude*, a *descontinuidade* e a *finitude* do espaço e do tempo medievais deram lugar, ao longo de poucas décadas dos séculos XV e XVI, à *abstração*, à *continuidade* e à *infinitude*, de modo que a

percepção, a significação e o uso do espaço e do tempo, desde então, libertaram-se do imediatismo, ampliaram-se sem cessar e tornaram-se moldáveis às novas necessidades que se criavam e se criam ainda hoje. A separação medieval entre *espaço interno* (rígido, sensorial, percorível, doméstico) e *espaço externo* (fluido, desconhecido, misterioso, mágico) foi substituída pela nova separação entre *espaço* e *lugar*. O cenário físico onde se dão nossas experiências concretas e imediatas passou a ser entendido, vivido e designado como um caso particular, inserido num espaço geral, abstrato, infinito e ideal. A esse cenário particular, sensorial e imediato do espaço, chamamos de *lugar*. O lugar, então, passa a ser cada vez mais entendido e vivido como uma projeção, neste assim chamado mundo sensível, de um espaço ideal.

Para compreendermos melhor tudo isso, é preciso recuar um pouco na História. Examinemos aquela ruptura e suas relações com a invenção do currículo. Com esse rápido exame, meu objetivo é comentar alguns dos papéis que o currículo desempenhou tanto na educação escolarizada – desde a sua invenção e propagação a partir do fim do século XVI – quanto no estabelecimento da própria Modernidade.

Isso será mais bem entendido se tomarmos a disciplina como o dispositivo de articulação entre, de um lado, o currículo e, de outro lado, as novas percepções e usos do espaço. Como mostrei em outros lugares, a organização e disposição dos saberes haviam se mantido estáveis e fechadas no *trivium* e no *quadrivium* desde o final da Antiguidade. Foi na primeira metade do século XVI que tais organização e disposição sofreram uma mudança radical, à qual denominei *virada disciplinar* (Veiga-Neto, 1995). 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. É fácil ver que essa nova lógica disciplinar estava em completa consonância com a nova geometria – contínua, abstrata e infinita – que então se estabelecia. Pode-se dizer que a nova disciplinaridade é contínua porque ela é duplamente infinita: ela permite tanto uma proliferação disciplinar “para fora” – açambarcando continuamente novos casos – quanto uma proliferação disciplinar “para dentro”, microscópica – distinguindo, continuamente e entre si, velhos casos. É dessa propriedade proliferativa que resulta a superespecialização tão comum na Modernidade. Assim, no limite, a nova lógica disciplinar admite tantas disciplinas, tantas especialidades quantos forem os casos.

Dáí resulta que as fronteiras entre uma disciplina e as adjacentes tendem a desaparecer como limites disciplinares, ou seja, tendem a se reduzir a não mais do que as possíveis fronteiras entre casos adjacentes.

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*. Isso começou nas universidades, mas logo se alastrou pelos colégios religiosos e leigos. Na medida em que a expansão desses colégios foi logo entendida como elemento importante para a supremacia econômica, política e religiosa, é claro que, muito mais do que “refletir” um estado de coisas, esse novo artefato, o currículo, foi decisivo para que a nova lógica disciplinar se incorporasse rápida e profundamente ao pensamento europeu.

Aqui, recorro a Foucault (1989) para lembrar que aquilo que estava então em jogo era o estabelecimento e o fortalecimento de uma nova *episteme*, agora fundada na *ordem* e na *representação*. Se no plano mais amplo do mundo social isso era assim, é claro que também no plano microfísico – ou seja, no plano mais, digamos, individual – aconteciam mudanças profundas, pois, para que o ordenamento e a representação se efetivem, é preciso que aquilo a ser colocado em ordem e a ser representado esteja minimamente individualizado. É preciso segmentar a massa informe; é preciso criar singularidades para primeiro distinguir e, depois, hierarquizar.<sup>4</sup> É justamente o caráter demarcador das disciplinas que as torna tão úteis, tão funcionais, numa *episteme* baseada na ordem e na representação. Assim, a disciplinaridade contínua, abstrata e infinita funciona como um eficiente operador da ordem e da representação; ela não apenas serve de matriz de fundo para que a cada individualidade seja designado um lugar específico como, ainda, ela fornece as regras de designação, isto é, os critérios de enquadramento que permitem tanto localizar cada indivíduo, cada caso, em categorias, quanto agrupar, desagrupar e hierarquizar tais categorias. Dito de outra maneira, “as disciplinas, ao mesmo tempo, *são os signos* da ordem no mundo – ou seja, representam essa ordem – e, num outro patamar, no seu interior *contêm os signos* que representam as coisas que estão no mundo” (Veiga-Neto, 1996, p. 229).

É por tudo isso que se pode dizer que o currículo é um artefato que foi engendrado tanto “a serviço” da ordem e da representação quanto “a serviço” das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram

nos limiares da Modernidade. Note-se que a própria palavra latina *curriculum* implica uma ação – necessariamente temporal – que se desenvolve num espaço.

O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A conseqüência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade. Na medida em que ele se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar – uma sociedade em que os indivíduos mais e mais se individualizam (como nos mostrou Norbert Elias) e se autodisciplinam (como nos mostrou Michel Foucault) –, o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno.

É preciso lembrar que a palavra *disciplina* tanto se refere ao campo dos saberes quanto a uma maneira de “estar no mundo”. Será que hoje, então, simplesmente se usa uma mesma palavra para indicar coisas diferentes? Uma delas situada no campo da epistemologia e outra, no campo do assim chamado comportamento humano? Tenho reiteradamente argumentado que não. A rigor, não se trata de “coisas” diferentes. Nesse ponto, o conceito de epistemologia social, proposto por Thomas Popkewitz, é bastante útil, na medida em que com ele se torna claro o jogo que produz a indissociabilidade entre as “formas de pensamento” e as práticas sociais. Esse jogo se dá num plano muito mais amplo, do qual a epistemologia não participa nem como elemento fundante (transcendental), nem como um artefato mental que nos capacitaria ver o jogo de fora. Ao contrário, ela mesma é uma resultante do jogo.

No caso da disciplina, argumentei que a dissociação semântica resultou da virada disciplinar à qual já me referi (Veiga-Neto, 1996). Foi só por volta da primeira metade do século XVI que o sentido unificado atribuído a *disciplina* – como aquilo que se dizia ou se ensinava às crianças: *discere pueris...* – partiu-se nos dois eixos: o eixo dos saberes e o eixo do corpo.

Assim, tudo o que foi discutido até aqui deve ser pensado tanto no *eixo dos saberes* quanto no *eixo do corpo*. O que ocorre é que a estrutura disciplinar do currículo, no eixo dos saberes, cria uma matriz de fundo para que pensemos e compreendamos também disciplinarmente nossas

práticas no mundo. Nesse caso, Hoskin (1990), seguindo Foucault e examinando as práticas escolares – com seus rituais de espaço, tempos, poderes, permissões, interdições, silêncios e ênfases –, argumentou que a escola é a instituição que melhor realiza o nexo entre poder e saber. Meu argumento leva adiante a explicação de Hoskin: isso é assim justamente não apenas por causa das práticas ritualísticas e rotineiras da escola, senão também porque a organização da escola moderna gira em torno do currículo, um artefato cuja base, cuja estrutura de fundo, é, como vimos, disciplinar.

Se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo. E, na medida em que tanto as práticas quanto o currículo se sustentam na disciplinaridade, é esta que funciona como um articulador entre ambos: as práticas e o currículo. É fácil ver a analogia<sup>5</sup> entre as operações disciplinares que visam à docilização dos corpos – principalmente infantis, no caso da escola – e as operações que visam à organização dos saberes. Em qualquer caso, são operações de confinamento, quadriculamento, distribuição, atribuição de funções, hierarquização. Em qualquer caso, trata-se sempre de organizar economicamente<sup>6</sup> o espaço e o tempo. De um lado – no eixo do corpo –, o objetivo é maximizar a força útil do corpo e do trabalho que dele se extrai, à custa da menor força política que sobre ele se aplica. De outro lado – no eixo dos saberes –, o objetivo é maximizar a inteligibilidade, à custa da menor dispersão e indeterminação dos saberes. É nesse jogo que se inscreve tanto a docilização do corpo quanto o poder que age sobre ele e o atravessa. O resultado mais notável disso tudo é que esse jogo acaba escondendo, ao funcionar, o seu caráter contingente, o seu caráter de jogo. Desse modo, tudo o que acontece parece ser natural e necessário.

## O mundo está mudando

Mas o mundo mudou e continua mudando. A *independência* do espaço e do tempo em relação às práticas da vida diária e a *separação* entre o espaço e o tempo – como vimos, ambas tendo sido a marca mais notável do que se convencionou chamar de Modernidade – funcionaram como condições de possibilidade para que “o tempo se tornasse, antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço” (Bauman, 2001, p. 16). Na medida em que a relação entre espaço e tempo é dada pela velocidade,

resulta então que movimentos mais rápidos e maior mobilidade se tornaram a principal ferramenta da dominação no mundo moderno. Resulta também o fato de que na Modernidade se dá uma progressiva compressão do espaço e do tempo, além de uma busca permanente de controles sobre ambos (Harvey, 1996). Esses são processos que se retroalimentam e se intensificam continuamente.

A compressão do espaço implica a dissolução das fronteiras: cada vez mais, elas mudam de lugar, ou se apagam, ou se pautam por critérios cambiantes, ou se estabelecem segundo combinações complexas em que as variáveis que agora entram em jogo pouco têm a ver com as variáveis tradicionais – como território, nação, língua, etnia e história comum. É fácil ver que aí estão dadas as condições de possibilidade tanto para a globalização quanto para o incremento da *fantasmagoria*, esse fenômeno em que acontecimentos remotos – e mais ou menos desconectados do nosso mundo imediato – acabam nos penetrando e assumindo tal importância a ponto de mudar o rumo do nosso dia-a-dia.

Se o poder e a dominação se mantiveram durante muito tempo como uma função dependente à posse (física) do espaço – uma situação que perdurou desde a Antiguidade até bem recentemente –, hoje essa correlação se enfraqueceu. O que passa a contar, cada vez mais, é a capacidade de criar novos lugares no espaço e de trocar de lugar para lugar, isto é, o que mais importa é a capacidade de “lugarização” e de mobilização. É a capacidade diferencial de criar lugares, de mudar de lugar, de escapar, de adiantar, de atrasar, de entrar e de sair que divide os que “podem mais” daqueles que “podem menos”; que divide os que estabelecem “onde estão as fronteiras” daqueles que se submetem a tais fronteiras. E aqui dá no mesmo se estamos falando em lugares situados no espaço físico ou em espaços simbólicos. Pode-se mesmo dizer que vivemos numa época em que o espaço, em si, mais e mais se desvaloriza, e a mobilidade e velocidade de acesso mais e mais se valorizam – aqui me refiro ao acesso a “qualquer coisa”, como informação, consumo, *expertise*, trabalho, lazer, práticas culturais.

Como aponta Soja (1994), temos uma conseqüência disso no mundo do trabalho: no capitalismo avançado, a divisão do trabalho é, antes, uma questão espacial e temporal e, só depois, uma questão social. É claro que isso não implica minimizar as conseqüências sociais da divisão do trabalho; ao contrário, isso implica sublinhar o problemático atrelamento do social ao espaço e ao tempo, na Pós-Modernidade (ou, se quisermos, no capitalismo avançado ou no neoliberalismo).

Uma outra consequência pode-se observar nas novas formas da dominação militar. O que mais importa hoje não é tanto a dominação perene dos territórios inimigos, o que sempre demanda altos custos para os vencedores. Agora, parece ser muito mais efetivo e econômico promover a extinção das fronteiras que possam “impedir o fluxo dos novos e fluidos poderes globais; expulsar da cabeça do inimigo o desejo de formular suas próprias regras, abrindo assim o até então inacessível, defendido e protegido espaço para a operação dos outros ramos, não militares, do poder” (Bauman, 2001, p. 19). Ainda que os objetivos de uma e de outra sejam diferentes, pode-se dizer que a guerra convencional está se inspirando na estratégia de guerrilha.

Temos ainda uma outra consequência no que se pode chamar de *volatilidade*, esse estado de contínua mudança, essa crescente leveza do ser, essa sensação de instabilidade em que só é constante a própria inconstância. Cada vez mais, vive-se a curto prazo: tudo muda rapidamente e tudo parece (ou deve) estar pronto para ser descartado – objetos, valores, moda, alianças, compromissos, afetos. A um observador menos atento, poderia parecer que essa é uma questão apenas temporal. Acontece que aquilo que está em jogo é a velocidade e, dado que a velocidade é uma relação entre o espaço e o tempo, é também o espaço que comanda o processo de volatilização (Virilio, 2000). Ou talvez seja melhor dizer: é a vontade de percorrer e ocupar, sempre transitoriamente, mais e mais lugares o que nos empurra para um mundo cada vez mais transitório. No caso do hiperconsumo – e seu correlato, o descarte –, a questão é a mesma: é a vontade de pertencer a um novo espaço simbólico, em que se reúnem os que já consomem isso ou aquilo, que leva ao abandono do espaço simbólico do qual, até então, se fazia parte.

Tudo isso tem sido eficaz e inteligentemente explorado pelo capitalismo. Nas palavras de Seabrook (1988, p. 183), “o capitalismo não entregou os bens às pessoas; as pessoas é que foram entregues, cada vez mais, aos bens; (...) o caráter e a sensibilidade das pessoas foram sendo reelaborados de modo que elas se agrupam em função das mercadorias, experiências e sensações (...) cuja venda dá forma e significado às suas vidas”. Nesse campo, Sennet (2000) tece uma rede de relações para mostrar que resulta de tudo isso uma tal flexibilização no mundo do trabalho, da produção e do consumo, que se estabelece uma crescente desorientação e falta de rumo dos sujeitos – trabalhadores e/ou consumidores –, cujo ponto final é a própria *corrosão do caráter*.

E na medida em que a transitoriedade se dá em relação ao tempo e ao espaço, a volatilidade resulta de uma hipercompressão tanto do

tempo quanto do espaço. No que concerne ao tempo, já comentei que tudo tem de ser instantâneo; se possível, o futuro deve ser antecipado, vivido agora. No que concerne ao espaço, recorro às palavras de Delgado (2001, p. 166): “cada um se valoriza e é valorizado, em grande medida, em função da quantidade e excepcionalidade dos locais em que esteve”; e acrescento: e dos locais aos quais puder ir, quando quiser ir... O arquétipo dessa dupla hipercompressão é uma tela de um computador conectada à Internet: a cada instante podemos ter o mundo reduzido a um quase-ponto diante de nós; e a cada instante podemos deixar isso tudo para trás (Veiga-Neto, 2002a).

A partir de um diferencial de volatilidade, estabelece-se também um diferencial de poder: os mais capazes de mover-se mais rapidamente de lugar para lugar – seja no espaço físico, seja num espaço simbólico – poderão dominar mais facilmente os menos voláteis. Além disso, poderão evadir-se e refugiar-se em lugares fora do alcance desses menos voláteis. Como lembrou Bauman, “as principais técnicas do poder são agora a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial” (Bauman, 2001, p. 18). Acrescento que, a isso, soma-se a capacidade de consumir e descartar.

Assim, se no mundo do panóptico era imprescindível o engajamento mútuo numa comunidade dos poucos que vigiavam e dos muitos que eram vigiados, hoje o engajamento e o próprio sentimento de comunidade são cada vez mais tênues e parecem coisas do passado. As ênfases estão mudando e nunca estivemos tão perto daquela solidão que Norbert Elias descreveu para o *Homo clausus*, este mesmo um conceito com claras implicações geométricas. Estamos vivendo num mundo pós-panóptico. Num mundo em que a disciplinaridade se atenua e dá lugar, antes, ao controle e, logo depois, ao hipercontrole. De um jogo num tabuleiro quadriculado, passou-se a um jogo de esconde-esconde... Mas se trata, no hipercontrole, de um jogo de esconde-esconde bem especial: ao invés de todos se esconderem de um que os procura, todos se escondem de todos e, eventualmente, escolhem um para que seja alvo da luz e tenha seus 15 minutos de glória...

### Agora, a geometria é outra

Poucas catástrofes tiveram o impacto, no imaginário popular, que provocaram os espetaculares atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos. Assim como muitos analistas tinham visto, no afundamento do *Titanic*, o fim do século XIX – um século que havia

sido marcado pelo otimismo para com a Ciência e pela confiança cega na Tecnologia –, os atentados ao Pentágono e às torres nova-iorquinas foram vistos, agora, como a abertura do século XXI e do novo milênio – um novo tempo em que as diferenças e a insegurança parecem assombrar-nos.

O meu interesse em recorrer, aqui, a essas imagens não vai além de lembrar que aqueles atentados podem ser lidos também como marcos da ruptura da espacialidade moderna para a pós-moderna. Podem ser lidos como a demonstração mais inequívoca da dissolução de fronteiras, da fantasmagoria, da volatilidade e da globalização em que todos estamos mergulhados. Eles devem ser lidos como alertas do tipo: “não importa mais onde está quem dá as ordens; a diferença entre ‘próximo’ e ‘distante’, ou entre o espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer” (Bauman, 2001, p. 18), ou “aquilo que vocês estavam e estão fazendo conosco nós também podemos fazer com vocês, pois não há mais lugares seguros, isolados, estáveis”, ou, ainda, “de pouco valem todo esse território e todos esses bens, ante o nosso poder de mobilização”. Não que agora tudo se esteja homogeneizando, mas, sim, que mesmo que o diferente esteja para lá dos limites da fronteira, ele pode estar ao meu lado e ainda – e, agora, mais do que nunca – ameaçando-me. Talvez todos esses alertas estejam dizendo a mesma coisa: “agora, a geometria é outra”.

Quero justificar um pouco mais o meu recurso à geometria. Minha referência a ela não se constitui num simples recurso heurístico. Muito mais do que isso, se entendo que a geometria serve como uma chave para compreender boa parte dos fenômenos e das rupturas que acontecem no mundo, é justamente porque tais fenômenos e rupturas são, *de fato*, espaciais – e também temporais –, pois eles e elas se dão a partir das condições de possibilidade que se estabelecem nas representações que se fazem acerca do espaço e do tempo. Esse *de fato* não implica que eu assumo os fatos como um *a priori*, senão que eles se fazem *fatos* numa rede intrincada de significações e representações. É mais: dado que essas representações estão sempre imbricadas com relações de poder, pode-se dizer que, na busca pela dominação, elas se estabelecem no confronto explícito – pela violência –, ou no confronto implícito – pelos saberes.

Se a tematização que eu desenvolvo é de cunho geométrico não é porque a geometria “já estava aí”, à espera da nossa leitura, mas sim porque a construção epistemológica que chamamos de *geometria* se fez e se faz a partir de determinadas representações sobre o espaço. Não importa, porque de nada adianta, especular metafisicamente se seria então

o espaço aquilo que “já estava aí”; o que importa é que organizamos um campo epistemológico – ao qual denominamos *geometria* – que funciona como uma “matriz de fundo” dos sentidos atribuídos às nossas práticas espaciais.

## Uma dobradiça

Em várias passagens da discussão que estou fazendo, referi-me à indissociabilidade entre formas de pensamento e práticas sociais. Quero, agora, levar essa questão um pouco adiante, pelo viés cultural das práticas sociais. Com isso, articularei, resumidamente, o currículo e os processos de diferenciação identitária na Pós-Modernidade, tomando as novas geometrias como uma dobradiça ou elemento de fundo e comum a ambos.

Uma expressão como esta – “viés cultural das práticas sociais” – não deixa de ser um tanto problemática, na medida em que é redundante falar em “práticas sociais culturais”... Digamos, então, que ao falar em *práticas* estarei sempre falando de *práticas sociais (necessariamente) culturais*, pois só se pode falar sobre *algo que faz sentido*, e algo só faz sentido *pela linguagem*, e a linguagem manifesta-se como discurso num *jogo coletivo*, e se é coletivo é *social e cultural*. Um tanto simplificadamente, podemos entender a cultura como o conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder. Nas palavras de Hall (1997, p. 33), “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social e toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*”.

O viés da cultura permite-me chegar à noção de *identidade*, esse “conceito marcadamente escorregadio e multidimensional” (Ferguson e Golding, 1997, p. xxvi), que pode ser entendido

como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências, [que] são, em resumo, formadas culturalmente. (Hall, 1997, p. 26)

Sendo assim, não há como pensarmos uma identidade individual que se situe fora de uma relação social/cultural, pois o atribuir ou o assumir identidades dá-se sempre no confronto com outros indivíduos,

em relação aos quais mantemos diferenças. Como explica McRobbie (1995, p. 59): “a identidade (...) está fundada na identidade social, em grupos sociais ou populações com algum sentido de uma história e de uma experiência partilhada”. Ser diferente é não partilhar essas experiências.

Por isso, no contexto desta discussão, prefiro falar em *processos identitários*, e não simplesmente em identidades. Isso tem dupla vantagem. Em primeiro lugar, evita-se dar a entender que se está tratando de uma suposta “identidade em si”, ou seja, evita-se cair na substantivação e reificação da identidade. Em segundo lugar, a expressão *processo identitário* marca um deslocamento no sentido de entender que aquilo que mais interessa são os processos que operam nas marcações e demarcações (sempre transientes) das identidades que são atribuídas a nós, ou que nos atravessam, ou que nós assumimos, ou nas quais nós nos colocamos etc. E como justamente se trata de *demarcações e posições* – que são atribuídas a nós, ou que nos atravessam etc. –, tudo isso pode ser entendido como uma questão de espaços, agora no campo simbólico. Assim, os processos identitários são da ordem da cultura e da geometria.

Na medida em que há uma geometria implicada nos processos identitários, tais processos precisam da diferença. Isso é mais fácil de compreender pelo *ex contrario sensu*, isto é, se tentarmos imaginar um espaço social único, unitário e homogêneo. Num mundo que fosse assim isotrópico, assim indiferenciado, não faria sentido pensar em *processos identitários* – nem em cultura e nem mesmo em *poder*.<sup>7</sup> Afinal, é a diferença que faz possível a percepção. E mais: é a diferença que faz possível o confronto. É a própria dificuldade em pensarmos um mundo isotrópico que faz com que pareça natural pensarmos os processos identitários e o poder em termos espaciais.

A particularização de porções do espaço naquilo que chamamos de *lugares* deriva da anisotropia do mundo; e também daí derivam os limites e as fronteiras, nada mais do que superfícies de contato entre lugares adjacentes. Para que tudo faça mais sentido e nos dê alguma estabilidade na vida diária, e para que se estabeleça claramente o que é e o que contém cada lugar/porção-do-espaço, essas fronteiras são pensadas/sentidas como nítidas, firmes, determináveis.<sup>8</sup> Assim, podemos pensar o espaço – isto é, pensar geometricamente o espaço na qualidade de um arquipélago de lugares – como um operador para pensarmos também a diferença.

Nesses termos, pode-se entender que a diferença pode transformar-se num problema quando há superposição ou atravessamento simultâneo

de lugares físicos com simbólicos ou de simbólicos entre si. Assim, por exemplo, o multiculturalismo manifesta-se porque e quando diferenças culturais partilham de um mesmo lugar físico, de modo que criam diferentes lugares simbólicos num mesmo lugar físico. De maneira similar, a colonização cultural pode ser entendida como um alargamento de um lugar simbólico – do espaço simbólico ocupado por uma cultura – sobre os outros lugares simbólicos – do espaço simbólico ocupado por outra cultura.

### Fragmentações e “metamorfozes ambulantes”

Depois dessas articulações e descrições, farei algumas rápidas considerações acerca do que eu entendo como um descompasso entre as novas geometrias espaciais da Pós-Modernidade e o currículo, principalmente no que diz respeito aos deslocamentos que estão ocorrendo com os processos de diferenciação identitária.

De tudo aquilo que foi até aqui discutido, quero extrair alguns pontos que me parecem mais significativos. Com eles, levantarei duas questões. Elas servem como exemplos de investigações com as quais tenho me envolvido e como apontamentos para investigações futuras. Elas servem também como provocações...

Em primeiro lugar, a questão da *isotropia/anisotropia*. Como sabemos, boa parte dos precursores e idealizadores da Modernidade, na sua luta por humanidade, igualdade e justiça, pensaram em construir um mundo unitário. O Iluminismo tomou uma parte do que era a Europa do século XVIII como um modelo, a ser melhorado e seguido pelo resto do mundo, e muito lutou para que se cumprisse aquilo que se tomava como ideal: uma sociedade unitária, formada por sujeitos que se autodeterminariam à medida que fossem donos de sua razão. De certa maneira, aqueles precursores e idealizadores eram os herdeiros do *more geometricum* que se vinha gestando desde o Renascimento.<sup>9</sup>

No âmbito do que estou discutindo, pouco interessa saber se o projeto iluminista era *mesmo* igualitarista, ou se os seus idealizadores eram “sinceros”, ou o que se entendia, então, por igualitarismo, ou para quem valeria o igualitarismo. O que interessa é nos darmos conta de que, afinal, esse projeto jamais se concretizou satisfatória e plenamente. Mas a não-consecução do projeto não deve ser vista como decorrente de uma suposta dificuldade, incapacidade ou não-vontade política de levá-lo adiante. Parece-me plausível entender que a sua não-consecução decorreu de uma contradição interna insolúvel – a saber, a impossibilidade

de manter uma conciliação minimamente estável entre o *more geometricum* e a isotropia.

Assim, se houve algum problema, não foi com a execução do projeto, mas sim com o próprio projeto. Assim, o pós-moderno não deve ser entendido como a perda ou quebra de uma suposta unidade moderna. A proclamada unidade moderna não foi muito além de um projeto; nesse e em vários outros aspectos, podemos recorrer a Bruno Latour para dizer que “jamais fomos modernos”. Nada há de perda a lamentar, pois não se perde o que nunca se teve...

Que o currículo tem a ver com esta primeira questão?

Na verdade, ela coloca alguns impasses no campo do currículo, para os quais têm sido pensadas algumas alternativas no âmbito da engenharia curricular. Um bom 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. Como referi em outro lugar (Veiga-Neto, 2002b), costuma-se afirmar que cada tema transversal funcionaria como um aglutinador de saberes que hoje estariam dissociados entre si e do próprio mundo. No Brasil, os temas transversais têm sido apresentados como capazes de promover uma “saúdável integração dos saberes” (Brasil, 1998a) e de favorecer um ensino interdisciplinar (Brasil, 1998b). Ainda que a citação seja longa, acho que vale a pena referir o que escrevi recentemente (Veiga-Neto, 2002b):

Tudo parece se passar como se tais temas transversais fizessem uma costura entre vários e vários campos de saberes; nesse sentido, sugiro que eles são homólogos às relações econômicas, num mundo globalizado, tal como essas relações são pensadas por vários ideólogos da globalização. Isso, por enquanto, não passa de uma anotação para uma investigação futura mais detalhada. Mas se for mesmo assim, poderemos considerar que os temas transversais fazem bem mais do que se proclama; além de introduzirem, no currículo, assuntos da atualidade que não deixam de ser da maior importância – como as relações étnicas, os problemas ambientais etc. –, eles podem estar operando no sentido de criar ou facilitar novas percepções espaciais que, ao mesmo tempo em que reconhecem os lugares específicos – os lugares epistemológicos e simbólicos traçados pelas disciplinas –, eles pressupõem, num outro plano, uma continuidade sem barreiras, capaz de servir de amplas vias para a fantasmagoria.

Uma parte dos assuntos que vêm sendo escolhidos ou sugeridos como temas transversais, nos currículos, é de natureza claramente cultural.

Certamente, os efeitos e desdobramentos futuros dessas escolhas e de como elas estão sendo trabalhadas não serão pequenos. Todos sabemos 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 um outro exemplo de como o campo do currículo está respondendo à constatação de que o mundo é anisotrópico – e que não há por que fazer de conta que ele não é assim. De todos os operadores espacializantes do currículo, a grade parece-me ser o mais efetivo e, talvez por isso mesmo, em torno do qual se dão as maiores modificações em termos de desregulamentação e flexibilização. Mas também os calendários, os cronogramas e os horários escolares – que, à primeira vista, parecem relacionados apenas ao tempo<sup>10</sup> – parecem estar sofrendo algumas investidas no sentido de se adaptarem à “recém-descoberta” anisotropia do mundo social.

Em segundo lugar, a questão da *posição do sujeito* nesse espaço que foi pensado como homogêneo. Como já referi, o currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, subjetivar-nos como sujeitos centrados, para os quais haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homogeneamente quadriculado e hierarquizado. Assim, a identidade foi, durante muito tempo, vista como um atributo da “alma” de um sujeito pensado como unitário e estável.

Agora que a geometria do mundo parece ser outra, 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. Mas é claro que as interpelações culturais a que estamos sujeitos parecem ser cada vez mais variadas, multifacetadas; parece que estamos, a cada momento, “expostos” a novas práticas sociais e a grupos e situações culturais muito diversos. Cada vez mais, parece que a diferença está aí e veio para ficar... Desse modo, podemos assumir – a cada momento, em cada cenário, em cada circunstância – identidades bastante diversas. Numa Pós-Modernidade cada vez mais cambiante, fluida e nômade, também as identidades se apresentam como “metamorfoses ambulantes”.

Que o currículo tem a ver com esta segunda questão?

Pode-se detectar várias conexões entre o caráter transitório das identidades culturais e a organização curricular. Finalizando este meu texto, trago, como exemplos, duas dessas conexões.

A primeira conexão: parece que, cada vez mais, a montagem de um currículo – como seqüência de assuntos a estudar – é uma questão a ser decidida mais pelo aluno do que pela escola. A divisão do currículo em *disciplinas obrigatórias* e *disciplinas eletivas/optativas*, prática comum há algumas décadas entre nós, permite que o aluno (cliente) escolha a configuração do produto (currículo) que vai adquirir. Além disso, a recente mudança do modelo *Currículos Mínimos* para o modelo *Diretrizes Curriculares* – decidida pelo Conselho Nacional de Educação e em implantação em todo o País (Brasil, 2001) – vai nessa mesma direção, agora no âmbito das próprias instituições de ensino. Também vai nessa direção a criação dos (assim chamados)  *cursos seqüenciais*, cuja flexibilidade recoloca, em termos curriculares, o mito da livre escolha para os agora (assim chamados) clientes...

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.

Vários autores têm apontado que a liberdade dada ao aluno de escolher e montar o seu currículo ensina uma relação de consumo entre sujeito e oferta de mercadorias. Além disso, sugiro que essa liberdade de escolha transporta, para o campo do currículo, aquela situação que aponte quando discuti o diferencial de volatilidade e de mobilidade como elemento envolvido no diferencial de poder, nas configurações geométricas na Pós-Modernidade.

Por fim, a segunda conexão. Ela guarda íntima relação com a conexão anterior: a transformação do espaço escolar num *não-lugar*, graças às infinitas possibilidades que cada um tem de montar a seqüenciação de seu próprio currículo, pela prática da “matrícula por disciplina”. Não cabe aqui discutir os aspectos pedagógicos e despolitizantes da flexibilização que a “matrícula por disciplina” introduziu principalmente nas universidades. O que me interessa é ressaltar que, 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 minimamente duradouras, em que cada um pode se sentir como se estivesse em casa, mas não deve se comportar como se estivesse em

casa. Esses não-lugares não ensinam civilidade, dado que reduzem os códigos de convivência a um mínimo. Todos ali são residentes temporários, todos ali são potencialmente diferentes: “cada variedade com seus próprios hábitos e expectativas; o truque é fazer com que isso seja irrelevante durante sua estada” (Bauman, 2001, p. 119). 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 não-problematicamente.

Se um não-lugar é pobre em marcadores identitários, seus transitórios habitantes serão pouco ou nada interpelados culturalmente. Se a sala de aula está se tornando um não-lugar, quais serão as conseqüências disso em termos do papel da educação escolarizada em um mundo cada vez mais anisotrópico?

E tudo isso sem falar no fato de que a não-lugarização da escola acabará fazendo dela algo bem diferente daquilo que os idealizadores da Modernidade pensaram que ela deveria ser. Parece que, por obra de novas práticas curriculares, estamos cada vez mais distantes dos preceitos que Kant (1962) traçou para a pedagogia moderna: fazer da escola um lugar onde cada um aprenda a ser igualmente disciplinado, no tempo – “observando pontualmente o que se lhe ordena” (idem, p. 71) – e no espaço – “permanecendo tranqüilamente sentado” (ibid.).

A questão não é lamentar um suposto desvirtuamento do modelo que o Iluminismo pensou para a educação e para a escola. O que me parece mais produtivo é termos clareza acerca do atrelamento daquele modelo a certas condições historicamente datadas e já deixadas para trás. Importa – também e talvez mais ainda – compreendermos o quanto e de que modo aquelas condições mudaram e continuam mudando. Uma tal compreensão é uma condição necessária – ainda que certamente insuficiente – para que se possa colocar a escola e seus muitos dispositivos – entre os quais, o próprio currículo –, de alguma maneira, a serviço de um maior equilíbrio tanto na distribuição da justiça social quanto no acesso aos recursos que o mundo nos pode oferecer.

*Recebido e aprovado em junho de 2002.*

## Notas

1. Para uma discussão minuciosa sobre esta questão, vide Varela & Álvarez-Uria (1991) e Compère (1997).
2. Se juntarmos essa *redução* à crescente importância da *velocidade* na nossa vida cotidiana – ou seja, essa cada vez mais importante e acelerada relação entre espaço e tempo na nossa

vida cotidiana –, será fácil compreendermos que fenômenos como a *compressão do espaço* (graças aos avanços tecnológicos nos transportes e nas comunicações) são indissociáveis da *presentificação* (essa situação em que se esquece o passado, não se prepara o futuro e, por fim – como disse Paul Klee –, “mata-se o presente”).

3. Nesse contexto, para uma discussão detalhada sobre o tempo, vide Domingues (1996).
4. Como um exemplo, lembro que quando Descartes diz que é preciso ter idéias claras e distintas, ele está sendo um homem afinado com o seu tempo.
5. Talvez seja melhor, até mesmo, falar não em *analogia*, mas em *identidade*.
6. Estou usando *econômico* no sentido amplo de “obtenção dos maiores resultados – em termos de bens, afetos, saberes etc. – a partir do menor custo ou investimento possível”.
7. Pode-se compreender facilmente que é preciso que o mundo seja anisotrópico para que se estabeleça um diferencial no potencial entre as ações que nele acontecem, condição necessária para que “se manifeste” isso que denominamos *poder*.
8. O que, por exemplo, quis Descartes senão, entre tantas outras coisas, estabelecer a *distinção* entre o certo e o errado, entre o sonho e a realidade, entre as partes e o todo, entre o dentro e o fora?
9. Nunca é demais lembrar as filiações espaciais do pensamento de vários desses precursores e idealizadores, como Ramus, Vives, Comenius, Descartes, Kant.
10. Para uma discussão sobre o caráter também espacial dos calendários, cronogramas e horários escolares, vide Veiga-Neto (2002b).

## Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. “Teoría de la sociedad del riesgo”. In: GIDDENS, Anthony et al., *Las consecuencias perversas de la Modernidad*, Barcelona: Anthropos, 1996, p. 201-222.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental) – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental) – Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental) – Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

COMENIUS, Jan. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- COMPÈRE, Marie-Madeleine (Org.). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique/Économica, 1997.
- DELGADO, Manuel. “Trivialidade e transcendência: Usos sociais e políticos do turismo cultural”. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.), *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 163-185.
- DOMINGUES, Ivan. *O fio e a trama: Reflexões sobre o tempo e a História*. São Paulo/Belo Horizonte: Iluminuras/UFMG, 1996.
- FERGUSON, Marjorie; GOLDING, Peter. “Cultural studies and changing times: An introduction”. In: \_\_\_\_\_. (Eds.), *Cultural studies in question*, London: Sage, 1997. p. xiii-xxvii.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- \_\_\_\_\_. “Outros espaços”. In: \_\_\_\_\_, *Ditos e escritos VIII*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411-422.
- \_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, jul.-dez. 1997, vol. 22, nº 2, p. 17-46.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.
- HOSKIN, Keith. “Foucault under examination: The crypto-educationalist unmasked”. In: BALL, Stephen (Ed.), *Foucault and Education: Disciplines and knowledge*, London: Routledge, 1990. p. 29-53.
- KANT, Immanuel. *Réflexion sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1962.
- LUHMANN, Niklas. *Soziologie des Risikos*. Berlin: Gruyter, 1991.
- McROBBIE, Angela. “Pós-marxismo e estudos culturais”. In: SILVA, Tomaz (Org.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis: Vozes, 1995. p. 39-60.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SEABROOK, Jeremy. *The leisure society*. Oxford: Blackwell, 1988. p. 183.

- SOJA, Edward W. "Postmodern geographies: Taking Los Angeles apart". In: FRIEDLAND, Roger; BODEN, Deirdre (Eds.), *NowHere: Space, time and Modernity*, Berkeley: University of California Press, 1994. p. 127-162
- TUGENDHAT, Ernst. *Problemas*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- VARELA, Júlia; ÁLVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A ordem das disciplinas. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 1996.
- \_\_\_\_\_. "Currículo e telemática". In: MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth (Orgs), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*, Porto: Porto, 2002a.
- \_\_\_\_\_. "Espaço e currículo". In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F. (Orgs.), *Disciplinas e integração curricular: História e políticas*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- VIRILIO, Paul. *A velocidade de libertação*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.