

Diálogos na Pedagogia Coletâneas Vol. 1 - Currículo

Orgs.
Angélica Vier Munhoz
Daiani Clesnei da Rosa
Maria Elisabete Bersch
Silvane Fensterseifer Isse

Diálogos na Pedagogia Coletâneas Vol. 1 - Currículo

Orgs.

Angélica Vier Munhoz

Daiani Clesnei da Rosa

Maria Elisabete Bersch

Silvane Fensterseifer Isse



UNIVATES

Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Prof. Ney José Lazzari

Pró-Reitor de Ensino: Prof. Carlos Candido da Silva Cyrne

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Prof. Claus Haetinger

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Prof. João Carlos Britto

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Oto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editores: Bruno Henrique Braun e Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Carina Prina Carlan (imagem), Bruno Henrique Braun (arte)

Imagem da capa: crédito de Carina Prina Carlan

Revisão Linguística: Veranice Zen e Volnei André Bald

Revisão Bibliográfica: Carla Barzotto e Maristela Hilgemann Mendel

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Beatris Francisca Chemin

Ieda Maria Giongo

Samuel Martim de Conto

Simone Morelo Dal Bosco

Suplentes

Silvana Rossetti Faleiro

Augusto Alves

Ari Künzel

Luís César de Castro

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Cx. Postal 155 - CEP 95900-000

Lajeado - RS, Brasil Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

E-mail: editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

Angélica Vier Munhoz
Daiani Clesnei da Silva
Maria Elisabete Bersch
Silvane Fensterseifer Isse
(Orgs.)

DIÁLOGOS NA PEDAGOGIA - COLETÂNEAS

VOLUME 1 - CURRÍCULO

1ª edição

 EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2012

Diálogos na pedagogia - coletâneas: volume 1 - currículo

Organizadores:

Angélica Vier Munhoz
Daiani Clesnei da Silva
Maria Elisabete Bersch
Silvane Fensterseifer Isse

Pareceristas Ad hoc:

Dr. Ricardo Vieira - ESEL / Leiria/Portugal
Dra. Rosa Bueno Fischer - UFRGS
Dra. Sandra Mara Corazza - UFRGS
Dra. Paola Zordan - UFRGS
Dra. Helena Venites Sardagna - UERGS
Dra. Maura Corcini Lopes - Unisinos
Dra. Rejane Klein - Unisinos
Dra. Viviane Klaus - Unisinos
Me Kamila Lockman - FURG
Dra. Betina Hillesheim - UNISC
Dr. Fabiano Bossle - UFRGS
Dr. Luciano Bedin da Costa - UFRGS
Me Dante Bessa - Unisinos
Dra Rosane Cardoso - Univates
Dra Maria Alvina Pereira Mariante - Univates
Dr. Rogério Jose Schuck - Univates

D536

Diálogos na pedagogia: coletâneas / Angélica Vier
Munhoz (Org.) ... [et al.] -- Lajeado : Ed. UNIVATES,
2012.
1 v.

ISBN 978-85-8167-028-7 (v. 1) 978-85-8167-029-4 (v. 2)
978-85-8167-030-0 (v. 3)

Conteúdo: v. 1: Currículo - v. 2: Saberes e práticas -
v. 3: Infância e outros temas

1. Pedagogia. 2. Educação 3. Educação– Currículo
I. Título

CDU: 37.013

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Hilgemann Mendel CRB-10/1459

**As opiniões e os conceitos emitidos no livro são de exclusiva
responsabilidade dos organizadores.**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PRÁTICAS INVESTIGATIVAS: EXPERIÊNCIAS NÃO ESCOLARIZADAS	11
<i>Angélica Vier Munhoz</i>	
EM QUE A PINTURA PODE SERVIR À PEDAGOGIA OU BREVE EXCURSO SOBRE A CATÁSTROFE EM EDUCAÇÃO.....	27
<i>Cristiano Bedin da Costa</i>	
NA CUTÍCULA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ENCONTROS ENTRE POESIA E EPISTEMOLOGIA	43
<i>Luciano Bedin da Costa, Daniele Noal Gai</i>	
APRENDIZAGEM: DESEMPENHO E PERFORMATIVIDADE	57
<i>Morgana Domênica Hattge</i>	
A PESQUISA COMO PRÁTICA CURRICULAR OU O CURRÍCULO COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA	73
<i>Mariane Inês Ohlweiler</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR: AMBIVALÊNCIA DE SIGNIFICADOS DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES	91
<i>Maria Isabel Lopes, Morgana Domênica Hattge</i>	

APRESENTAÇÃO

Fóruns, grupo de estudos, pesquisas, editais aprovados, diálogos na pedagogia, intercâmbios, provocações em salas de aula. O resultado disso? Um livro, ou melhor, três livros que tentam mostrar um pouco do que está sendo pensado e produzido no curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Entre infância, currículo, saberes e práticas, os autores circularam e estas três temáticas compuseram a trilogia. Os livros não são feitos de consensos, ao contrário, há divergências no que diz respeito aos referenciais teóricos e às problematizações apresentadas pelos autores.

A trilogia “Diálogos na Pedagogia – Coletâneas” surgiu como resposta ao chamado institucional para o desenvolvimento de projetos que contribuíssem para a qualificação do ensino no Centro Universitário UNIVATES, através da integração entre ensino, pesquisa e extensão. O colegiado do curso de Pedagogia, então, se propôs o desafio de narrar e compartilhar, na forma de escritos, suas experiências, reflexões, projetos... Compartilhar experiências pedagógicas que favoreçam a constituição dos saberes na formação do pedagogo, no contexto educativo contemporâneo.

Professores, ex-professores, alunos e egressos do curso de Pedagogia e dos cursos de especialização da área da Educação da Univates foram convidados a compor um registro das várias experiências que vêm sendo realizadas por esse coletivo. O projeto objetivou, pois, ampliar o espaço de produção acadêmica dos docentes e discentes, favorecendo a cultura da autoria, do espírito investigativo e da aproximação das diferentes áreas do conhecimento e dos diferentes cursos que compõem o currículo da Pedagogia, como Letras, Ciências Exatas, Biologia, História, Psicologia, Educação Física e Humanidades.

O nome da trilogia “Diálogos na Pedagogia – Coletâneas” surgiu a partir do nome dado ao ciclo de encontros mensais entre alunos, professores e convidados, realizados desde o ano de 2011, que buscam discutir diferentes temáticas pedagógicas. O debate realizado nestes encontros, bem como nos fóruns de discussão, nos grupos de estudo, nas reflexões sobre currículo, na qualificação das ações de investigação e escrita, nas ações de extensão, nas articulações entre universidade e espaços formais e não-formais de educação e nos relatos sistemáticos de experiência constituíram-se em fontes onde os autores beberam para produzir seus escritos. Escritos que, agora, são oferecidos como possibilidade de inspiração para outros pensares, saberes, olhares ou ações na formação em Pedagogia.

Currículo é a temática desse volume. Currículo e seus cruzamentos. Currículo e suas imagens. Currículos-programas e currículos nômades. Não como oposições binárias: um currículo-programa pode tornar-se nômade e um currículo nômade pode vir a ser programa quando reterritorializa ou esbarra em linhas de segmentaridade.

Os currículos possíveis são inumeráveis. Desde o período clássico grego há evidências de uma noção de currículo, apesar de não receberem ainda tal denominação. Muitas imagens de currículo foram produzidas em diferentes tempos da educação. O que se quer aqui não é compreender o currículo ou historicizá-lo, mas produzir algumas experimentações que tramam conceitos, intercessores, práticas docentes.

O *Coletâneas – currículo* se constitui em escritos que buscam por uma matéria em movimento: pensar o inesperado, esculpir um gesto, abandonar as formas familiares. Como nos diz Corazza (2010, p.152), “não há resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um”.

Angélica Vier Munhoz no seu artigo “Práticas investigativas: experiências não escolarizadas” mostra alguns caminhos percorridos no sentido de expandir a formação e atuação do pedagogo para além do processo de escolarização. Trata-se de problematizar a escolarização e seus efeitos enquanto via única do que se pode chamar de educação e de encontrar saídas, linhas de

fuga para pensar a educação enquanto processo não escolarizado. Também aponta a cartografia como instrumento de investigação.

Cristiano Bedin da Costa apresenta no seu artigo “Em que a pintura pode servir à pedagogia ou breve excursão sobre a catástrofe em educação” a pintura de Francis Bacon como intercessora da prática educacional. O diagrama como procedimento de criação, ou então: aventura do pensamento. A aula como testemunho de um inevitável fracasso.

Luciano Bedin da Costa e Daniele Noal Gai, no texto intitulado “Na cutícula da psicologia da educação: encontros entre poesia e epistemologia” propõem se a pensar a disciplina de Psicologia da Educação como cutícula, entre pele e unha. Entre epistemologia e poesia. Entre imagem e vazio. Na cutícula da epistemologia caminha o pensamento, afinal, “a liberdade de pensar”, escreve Michel Serres, “está sempre por reinventar”.

Morgana Domênica Hattge, no artigo intitulado “Aprendizagem: desempenho e performatividade”, relata uma breve análise do processo de governamentalização do Estado e da institucionalização da escola, entendendo-os a partir de uma relação de imanência. O objetivo desse ensaio é visibilizar a relação existente entre a governamentalidade neoliberal e a construção de uma sociedade performativa, buscando relacioná-la a esse conceito de aprendizagem entendida como desempenho na área educacional.

Mariane Inês Ohlweiler apresenta no seu artigo “A pesquisa como prática curricular *ou* o currículo como prática investigativa”, um estudo teórico que traz algumas proposições para pensar a inserção da pesquisa como prática curricular na escola. Este texto encontra-se organizado em: um retrospecto histórico; uma interlocução entre teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes científicos e senso comum; a análise de discurso como prática necessária à compreensão da legitimação histórica de determinados conteúdos escolares e saberes científicos.

Para finalizar, Maria Isabel Lopes e Morgana Domênica Hattge trazem o artigo “Inclusão escolar: ambivalência de significados das adaptações curriculares”, cujo objetivo é analisar os discursos acerca das adaptações curriculares construídas

como alternativas para a inclusão escolar. Apresentam uma problematização de correntes na área da educação inclusiva que condenam a utilização de adaptações curriculares como alternativa para a diferenciação das aprendizagens individuais dos sujeitos na escola. Discutem a ambivalência presente nos discursos acerca das adaptações curriculares, problematizando o caráter de verdade atribuído aos currículos instituídos.

As organizadoras

PRÁTICAS INVESTIGATIVAS: EXPERIÊNCIAS NÃO ESCOLARIZADAS

Angélica Vier Munhoz¹

Resumo: Este artigo pretende mostrar alguns caminhos percorridos no sentido de expandir a formação e atuação do pedagogo para além do processo de escolarização. Trata-se, portanto, de, por um lado, problematizar a escolarização e seus efeitos enquanto via única do que se pode chamar de educação e, por outro, de encontrar saídas, linhas de fuga para pensar a educação enquanto processo não escolarizado. Propõe pensar em espaços educativos não escolarizados, cujos currículos mais abertos e não disciplinares, configuram-se em currículos-mapas (GALLO, 2000). Também aponta a cartografia como instrumento de investigação, capaz de produzir experimentações nas práticas pedagógicas. Por fim, relata as experiências realizadas nas disciplinas Práticas Investigativas II e III do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA.

Palavras-chaves: Escola. Práticas não escolarizadas. Formação do pedagogo.

INVESTIGATIVE PRACTICES: OUT-OF-SCHOOL EXPERIENCES

Abstract: This paper aims at showing some tracks followed in order to expand teacher's education and performance beyond schooling process. Therefore, it is, on the one hand, to problematize schooling and its effects as the only way of what may be called education and, on the other hand, to find ways out, escape lines to think education as an out-of-school process. It proposes to think about out-of-school educational spaces whose more open and not disciplinary syllabuses set up as *currículos-mapas* (map-curricula) (GALLO, 2000). It also points cartography as an instrument of investigation that is able to produce experimentations in the pedagogical practices. At last, it relates the experiences carried out in the

1 Doutora em Educação pela UFRGS; Professora do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA.

disciplines *Práticas Investigativas II and III* (Investigative Practices II and III) of the Pedagogy Course of Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA.

Keywords: School. Out-of-school practices. Teacher's education.

INTRODUÇÃO

A educação, durante muito tempo, foi confundida com a escola e ambas as palavras eram, inclusive, compreendidas como sinônimos. No entanto, enquanto a educação é um processo “que distingue o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade” (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187), a escolarização é educação com objetivos institucionalizados, cujas ações buscam a “uniformização das diversas formas de sociabilidade e modos de vida ao recobri-lo com o véu da cidadania” (p. 188).

Contudo, a educação é tomada por escolarização e a escolarização pressupõe

[...] inventar espaços próprios para a educação, controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades, selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade, inventar uma relação saber-capacidade, obrigar à frequência, desqualificar outras práticas em educação, seriar, avaliar e certificar (CORRÊA, 2000, p. 54).

Essas seriam as garantias vitais da escolarização, presentes em um currículo disciplinar, cujo processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem e efetuado através da compartimentalização dos saberes.

O objetivo do artigo é colocar em suspensão a educação como prática escolarizada, como campo habitado por teorias e práticas, por um corpo social, por leis e normas, enfim, por uma maquinaria escolar que produz a positividade do sistema educacional. Trata-se, portanto, de, por um lado, problematizar a escolarização e seus efeitos enquanto via única do que se pode chamar de educação e, por outro, de encontrar saídas, linhas de fuga para pensar a educação enquanto processo não escolarizado. A educação é movimento que produz variações no pensamento, no corpo, no espaço, sem condução ou direção. A escolarização também é educação, mas com fins determinados e institucionalizados:

busca um modelo de homem, um tipo de sociedade, um programa disciplinar que funcione como dispositivo de controle e subjetivação.

Tal discussão, ao longo do texto, encaminha-se para pensar a formação do pedagogo. Propõe, então, mostrar alguns caminhos percorridos no sentido de expandir essa formação para além do processo de escolarização. Através de experiências realizadas nas disciplinas Práticas Investigativas II e III do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA, busca pensar em espaços educativos não escolarizados, cujos currículos mais abertos e não disciplinares configuram-se em currículos-mapas (GALLO, 2000). Também aponta a cartografia como instrumento de investigação, capaz de produzir experimentações nas práticas pedagógicas.

A ESCOLA

Em meio a todas as instituições que a modernidade produziu, a escola é a mais exemplar e eficiente instituição disciplinar no que se refere à produção de subjetividades, ao esquadrinhamento do tempo e do espaço e ao controle do corpo. Além disso, a escola é uma instituição moderna que continua existindo em tempos pós-modernos de tal forma que ainda não conseguimos pensar em uma sociedade sem escolas. Assim, a escola é naturalizada, como se sempre existisse, como se não fosse um criação recente e, mesmo que se anuncie a crise da escola, não é possível pensar o seu desaparecimento.

A escola, ao lado da fábrica, dos hospitais, dos manicômios é uma instituição que nasce na Modernidade como reguladora da ordem. Introduzir a ordem em uma sociedade que antes estava despojada de seus dispositivos de organização, formar seus cidadãos, garantir suas boas condutas, passou a ser o dever do Estado. Nesse sentido, à escola coube universalizar os valores responsáveis pela integração social, eliminando toda e qualquer diferença que ameaçasse os dispositivos identitários da Ordem Nacional. Portanto, disciplinar era a palavra de ordem. Disciplinar em nome da manutenção de uma cultura universalista, destinada à produção de corpos dóceis e eficientes.

Esse modelo de escola tornou possível o mercado capitalista nascente e a solidez das ciências positivas, a partir da produção de conceitos, valores morais e culturais que esta instituição produz e propaga. A escola reafirmou as revoluções que a Modernidade gestou: a Revolução Industrial no campo econômico e a criação de um mercado que necessitou de uma mão de obra disciplinada para a produção; a Revolução Francesa no campo político, que instaurou a democracia burguesa e com ela o ideal de uma escola para todos; o Iluminismo no campo das ideias, que passou a inaugurar uma razão científica positivista propagada pela escola em seus currículos e conteúdos programáticos, e o Renascimento que, com seus valores estéticos e artísticos, estabeleceu a dicotomia entre a cultura erudita e a cultura popular.

Uma criação da burguesia para a burguesia. É com esse caráter que a escola moderna foi criada, com o intuito de suprir os desejos de uma determinada classe social. E embora mais tarde tenha adquirido o sentido de escola pública, a promessa de formação integral foi limitada aos interesses políticos e econômicos, demarcando conteúdos e saberes.

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

A criação de um sistema escolar, orientado por uma lei nacional, com seu poder de certificação e normatização, passa a ter uma função biopolítica. Sujeitados às intervenções estatais, o corpo, o pensamento, o espaço e o tempo são regulados e governados por tecnologias que se disseminam pela escola,

produzindo seus efeitos através de variadas práticas pedagógicas. Assim, a população, mas também o espaço público, torna-se objeto da biopolítica.

Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder [...] deveríamos falar de ‘bio-política’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana [...]. Não é necessário insistir, também, sobre a proliferação das tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência (FOUCAULT, 1980, p. 134-135).

Em meio a uma lista de prescrições, a escola se constitui como instância eficiente na produção de subjetividades. E mesmo que se anuncie a sua crise, a escola não perde a sua força e atualidade.

DA ÁRVORE DOS SABERES AO RIZOMA

Já na Antiguidade grega e romana podemos ver um currículo disciplinar com conteúdos dispostos em áreas distintas, que compunham as “Artes e Ciências”. Tais áreas ou disciplinas vão culminar na dupla organização realizada por Marciano Capella (410 – 439) sob o nome de Trivium (Gramática, retórica e filosofia) e Quadrivium (Aritmética, Geometria, astronomia e música) que perpassa o período medieval e torna-se a base para a educação moderna (GALLO, 2011).

Essa concepção de currículo tem como base o mundo como uma totalidade que não pode ser apreendida por completo pelo espírito humano. Assim, é necessário dividir os saberes em áreas e estudá-los através de uma prática enciclopédica.

A escolarização se constitui a partir dessa imagem da árvore dos saberes: um ponto de origem, uma evolução, um desenvolvimento. A separação dos saberes em galhos, a hierarquização estanque dos conhecimentos, a compartimentalização das informações são a representação dessa

configuração arbórea, que tem como característica pontos fixos de onde surgem galhos ligados a um centro. Essa lógica arborescente e dual influenciou a formação do pensamento ocidental em tal medida em que é difícil pensar fora dela.

Tal lógica ganha ainda mais força com a hegemonização das ciências. Passa-se a priorizar a purificação dos saberes, quantificando e classificando dentro de um determinado campo, tudo o que pode ganhar estatuto de verdade. A disciplinarização surge dentro desta racionalidade e é fruto de um arsenal tecnológico de conhecimentos que se efetua sobre a realidade. Como ilustram Deleuze e Guattari (1995, p. 29), “No ocidente a árvore plantou-se nos corpos, ela endureceu e estratificou até os sexos”.

Assim, como consequência dos princípios cartesianos, que fundaram as dualidades e a fragmentação dos saberes no mundo, o ensino escolarizado organizou-se nos moldes dessa disjunção binária: simples-complexo, partes-todo, local-global, uno-múltiplo e cristalizou-se em fronteiras epistemológicas que definem as áreas, disciplinas, departamentos. O modelo linear e sequencial de currículo é produto desse paradigma epistemológico racional-positivista que se consolidou como hegemônico no pensamento ocidental e acabou por definir os espaços/tempos da escola moderna, fundado na norma, sequência e disciplina e dissociado de seu contexto sociocultural.

Construída sob essa égide - dos princípios de fragmentação, homogeneidade e linearidade - tal racionalidade também contribuiu para a formação e prática docente, limitada à prescrição de conteúdos escolares, a espaços fechados e serializados, a uma percepção universalizante da realidade. Sendo assim, a disciplinarização pedagógica é decorrência da disciplinarização epistemológica. Gallo (2000, p. 17) afirma:

No currículo disciplinar, tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a ‘produtividade’ do professor, a eficácia dos materiais didáticos, etc. Da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado, e o desempenho do aluno traduzido numa nota,

às vezes com requintes de fragmentação incorporados no número de casas decimais.

É nesse sentido que o currículo disciplinar escolar constituiu-se em um modo de conhecer as informações sem vivenciá-las, experimentá-las e sem inseri-las em um contexto. Aprende-se conhecimentos experienciados por outras pessoas de tal forma que aquele que aprende está separado daquilo que é aprendido. O currículo escolar disciplinar tornou-se uma lista extensa e complexa de conteúdos que deve ser apreendida pelo cérebro do estudante a partir de um pensamento com imagens já estratificadas. É a decantação do vivido no lugar de experiências e experimentações diretas e intensivas.

No entanto, o corpo aprende e apreende na medida em que interage, experimenta, sente-se presente e sensível aos acontecimentos. Em qualquer experiência, o corpo é o suporte da intuição, do saber, da invenção e ele aprende aquilo que lhe afeta e não o conhecimento que se tem sobre aquilo. Sua experiência leva vantagem sobre qualquer tipo de especulação e ele é convocado a evoluir, perder-se, assimilar, retornar, expandir-se, degustar, apreciar. As experiências vividas inteiramente permitem que o aprendizado se torne autêntico, que produza sentidos, levando o próprio corpo a se apropriar do conhecimento. À medida que os conceitos são vivenciados e internalizados eles se transformam em novos modos de pensar, sentir e viver novas culturas. É preciso tocá-los, transcendê-los, entrar em contato através da pele. Valéry (1960, p. 215) vai dizer que “o mais profundo é a pele”.

Assim, ao abandonar a ideia do conhecimento como construção arbórea, cujos fundamentos estão baseados em raízes profundas, é possível construir trânsitos entre as multiplicidades, estabelecendo conexões infinitas. Um currículo, composto por linhas e curvas, não tem começo ou fim e a sua força encontra-se no meio. O meio que se sente, que se experimenta e que cada um se deixa afetar. Pode-se adentrá-lo por diversas entradas e percorrê-lo, expandi-lo, povoá-lo. Tal currículo rizomático permite, assim, transitar por conhecimentos e saberes que buscam romper com qualquer generalização ou homogeneização, produzindo novas experimentações.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Rizomático e nômade, o currículo não disciplinar é produzido como um mapa, em suas tentativas de experimentar caminhos investigativos, multiplicar sentidos, inventar conceitos, vivenciar novos conhecimentos com o corpo. Não implica em um planejamento prévio do processo educativo, em listas prescritivas de conteúdos. Suas múltiplas entradas permitem outras formas de movimento. No currículo rizoma, é possível sentir – energias, potências, sensações - ao experimentar outros pensares, mapear outras paisagens, desconstruir certezas, desmanchar verdades. Nele, os conhecimentos são expandidos de forma transversal, os espaços de criação alargados, os sentidos multiplicados. Seus agenciamentos são sempre culturais, pois os atores de um currículo rizoma estão centralmente envolvidos na produção do social.

A PEDAGOGIA E A EXPERIÊNCIA FORA DA ESCOLARIZAÇÃO

Uma experiência é mais do que o cumprimento formal de um número de horas, de um lugar e espaço organizado para o aprender. A passagem do não-saber ao saber é um acontecimento, um momento intensivo, que não pode ser cronometrado, medido, regulado. Tal experiência não se constitui em um aprender qualquer, mas em um aprender que faz contágios, que compartilha gozos e alegrias, que envolve afectos potencializadores.

As experiências, aqui relatadas, foram realizadas nas disciplinas Práticas Investigativas II e III do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA, entre o período de 2008 e 2010. O objetivo dessas disciplinas era possibilitar aos alunos conhecer, experienciar e criar práticas educativas não escolarizadas, problematizando o lugar da escola formal, seus espaços e tempos curriculares.

EXPERIÊNCIA 1

Nada de classificações, hierarquizações, identificações, nomeações. Nada que se aproximasse do ensino das disciplinas curriculares, de um saber universal, de uma pretensão de verdade. Apenas mapeamento de paisagens, percepção de ângulos ainda não vistos, não pensados. Além do quadro-negro, cadernos, conteúdos programáticos. Fora da sala de aula, carteiras e cadeiras sendo substituídas por imagens vivas, textos, ensaios de oratória, conversas, escutas.

Assim configuraram-se as aulas de Prática Investigativa II do Curso de Pedagogia. O desafio era fazer um mapeamento, cartografar espaços, depois mostrar uma realidade para atuar dentro dela. Esse planejamento se deu de duas formas: o conhecimento coletivo de espaços não escolarizados e a escolha em grupos de um espaço não escolarizado para investigação. Nos encontros em sala de aula discutiam-se as dificuldades, lugares-comuns nas experiências desconcertantes e desacomodantes. Nas orientações, fazia-se o aluno pensar o sentido de suas ações, suportar as faltas, conviver com as ausências, abrir-se a outras culturas. O que interessava nesse trabalho era colocar os alunos a se defrontarem com um nicho de possibilidades de experiências educativas. Por menor ou pior que fosse a infraestrutura do espaço educativo e das condições de vida de uma determinada população, havia ali um espaço aberto a intervenções, um lugar para criação que escapava aos espaços canonizados e formatados das salas de aula tradicionais.

Escola indígena, acampamento sem-terra, assentamento sem-terra, hospitais, ONGs, presídios, foram alguns dos espaços escolhidos. Trajetos percorridos, encruzilhadas e bifurcações compuseram os territórios e em cada território uma mescla de forças, discursos, imagens, afectos ali se efetuavam, ao mesmo tempo em que códigos se desmanchavam. Sentia-se em alguns momentos que nenhum espaço escolarizado poderia gozar de tanta potência. Potência de vida na qual o corpo não conseguia ser esquecido, tornando-se, às vezes, “insuportavelmente presente”².

2 SERRES, Michel. Variações sobre o corpo. Trad. Edgard de A. Carvalho e Marisa P. Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 44.

A aprendizagem passa pelas sensações corpóreas e o olho óptico desautomatiza para que, no lugar, um olho háptico possa se efetivar. Olho que vê sensações, que torna visível o invisível.

As forças vivíveis extrapolam o conhecimento curricular e a ciência não consegue explicar os contágios. Difícil creditar valores, avaliar saberes. Os problemas que envolvem pensar os espaços de aprender jamais se esgotam. Afinal, “nunca se sabe antecipadamente como alguém vai aprender, por quais amores se torna bom em latim, por quais encontros se é filósofo, em quais dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 270).

Tais práticas, rompida das rotinas da escola regular, faziam com que a experiência vivida pelas alunas atingisse um ponto crítico: a possibilidade de desdobramento, de escolha entre seguir o habitual ou acolher o acontecimento incômodo e desterritorializante. Nesse contexto, o rumor entre as alunas tornava-se denso e sombrio. Algo do invisível invadia o visível e se manifestava no corpo, provocando uma certa suspensão.

Contudo, não há como professar sem viver na carne os devires problemáticos que o constituem enquanto campo para o pensamento. Idealiza-se um educador engajado nas questões contemporâneas que precisa conhecer a realidade dos alunos, suas crenças, anseios, sonhos. No entanto, suas práticas, muitas vezes, são calcadas em modos preestabelecidos de ver o mundo, a partir de modelos de referência.

Assim, cada experiência vivida buscava reinventar a ordem da sala de aula como um espaço cheio de variedades e diversidades. Fazer conexões, composições, habitar outros territórios, deixar passar correntes de energia, liberar o pensamento a voar. Diálogos, culturas, paixões compõem o presente, tornando a aula um acontecimento ínfimo e potente que faz a vida do educador valer a pena.

EXPERIÊNCIA 2

Criar uma prática educativa não escolarizada, a partir da cartografia dos movimentos de uma ecosofia³, era o desafio de uma turma de 25 alunos da disciplina Prática Investigativa III. Ao escolher um espaço para a criação da prática, os alunos-cartógrafos precisavam ter uma escuta atenta para aquela realidade, estar abertos a perceber quais os desejos daquela comunidade, deixar-se afetar pelas descobertas, sensações, acontecimentos, a fim de produzir um novo possível. O acompanhamento do processo dependia de uma atitude, não garantida de antemão.

Agora o desafio era outro. Cartografar uma paisagem. Criar um espaço onde a aprendizagem ocorresse fora dos moldes do currículo linear, com tempos dilatados, espaços abertos, saberes expandidos. Para isso, era necessário pensar e criar uma prática, definir a população, propor um lugar onde essa prática poderia ser realizada, imaginar o seu funcionamento, compor um currículo não-escolarizado, articular as questões pedagógicas. Além disso, esse espaço deveria ter como princípio a 'ecosofia', que segundo Guattari (1990, p. 55), implica em "novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho".

Desenvolvidos em currículos-mapas, não-disciplinares, a ideia era construir um processo de singularização da aprendizagem a partir das relações coletivas, das subversões e desconstrução de conceitos e representações. As práticas de aprendizagem deveriam ter, portanto, uma dimensão singular e coletiva, tendo como base a ampliação de sentidos plurais e diversos.

Dessa experiência, relatamos três práticas criadas e vivenciadas pelas alunas-cartógrafas. A primeira referia-se a um espaço pedagógico que funcionava em um ônibus, cujo currículo era composto por um conjunto de saberes e práticas voltadas para a discussão e preservação do meio ambiente. O ônibus circularia por um pequeno município, atendendo as crianças de

3 Guattari chama de ecosofia a articulação de três registros ecológicos: ambiente, relações sociais e subjetividade (As três ecologias, 1991).

uma comunidade no turno inverso ao da escola. Com dias fixos semanais em cada bairro, as crianças esperariam a sua chegada e ficariam envolvidas com as atividades ao longo daquele turno. Os materiais estariam disponíveis no ônibus para que oficinas como produção de sabão à base de óleo vegetal, artesanato com reaproveitamento de material, bricolagem com embalagens, oficinas de leitura e outras tantas atividades pudessem ser inventadas pelas crianças.

A ideia de transversalidade se fazia presente nessa proposta de trabalho. As alunas sabiam que o mais importante seria aquilo que se passaria entre os grupos, nos grupos, entre as oficinas ou no atravessamento delas. E, mais do que qualquer resultado, buscava-se mapear o quanto os grupos mergulhariam no plano da experiência, onde conhecer e fazer tornam-se inseparáveis.

Um segundo grupo de alunos-cartógrafos criou um espaço educativo em um hospital, cujo objetivo era promover a aprendizagem com crianças que permaneciam por um longo período hospitalizadas ou por curtos períodos, mas com retornos frequentes. Como pensar em um currículo em que as crianças são itinerantes? Um currículo com espaços e tempos flexíveis, com saberes que não seguem a lógica linear, era o desafio desse grupo. Além disso, era preciso levar em conta as limitações físicas e as fragilidades dessas crianças. O projeto desse currículo previa cartografar os movimentos dessas crianças, as suas ausências da escola regular, o contato com a professora e com a família, inventando um fazer pedagógico cuja força encontrava-se nas conexões, nos entremeios de espaços e tempos, nos afectos que ali eram potencializados. Oficinas lúdicas e pedagógicas eram pensadas a fim de produzir uma aprendizagem da diferença.

No entanto, as alunas sabiam que nesse projeto nada poderia estar definido a priori. Expectativas, rotas e conhecimentos universalizantes deveriam ser deixados na porta de entrada. Era possível, sim, estabelecer algumas pistas com o objetivo de descrever, discutir, coletivizar as experiências. Além disso, seria preciso estar implicadas na realidade investigada e comprometidas com as experiências ali vividas.

Para tal experimentação as alunas-cartógrafas sabiam também que necessitariam estar afetivamente engajadas, pois

só assim poderiam habitar o universo do aprendizado das crianças hospitalizadas. Uma atenção flutuante, aberta e movente seria, portanto, capaz de rastrear as mudanças, os ritmos, as dificuldades, os processos vividos e experienciados pelo grupo cartógrafo-crianças hospitalizadas.

Embora essa experiência não tenha tido nenhuma relação direta com a prática ambiental, podemos pensá-la sob a ótica da ecosofia de Guattari, como um modo de perceber a vida em suas relações com o meio, com o socius e com a subjetividade. A combinação dessas relações comporia uma ética da vida.

Ainda uma terceira experiência torna-se importante de ser relatada, pois nasceu na disciplina, mas diferente das outras, ganhou existência real. O projeto Camaleão, criado por uma aluna da Pedagogia, iniciou, portanto, a sua idealização nessa disciplina. Os depoimentos presentes nesse artigo foram coletados por meio de entrevistas e a partir do projeto apresentado pela aluna na disciplina. A aluna-cartógrafa relata:

A ideia de fundar um projeto de nível social surgiu na disciplina Prática Investigativa III, cursada no Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. Depois de muitas visitas a diversos centros de educação formal e informal, inclusive a projetos sociais, fiquei tão entusiasmada com o que vi que percebi que aquele era o meu chão. Iniciei uma reflexão sobre a possibilidade de criar um projeto social em minha cidade. Após alguns estudos, vi o termo 'cidade' um tanto amplo para a tal realização.

Para Vargas (2009), proporcionar aos pequenos e grandes moradores do bairro momentos de lazer, de exploração de habilidades, de enriquecimento da cultura, de conhecimento e de partilha mútua, promovendo assim a amizade, o companheirismo e a troca de experiências, tornou-se, portanto, o objetivo do projeto.

Com o auxílio de alguns voluntários o bairro foi percorrido casa a casa, a fim de diagnosticar as necessidades e os interesses dos moradores da localidade. Foram realizados diálogos e anotações junto às famílias, conta a aluna:

Percorri casa em casa no mês de janeiro conversando com os moradores e coletando os dados sobre suas vontades.

Me frustrei muito, pois muito do que eles queriam era grande demais para as minhas possibilidades. Mas, uma das prioridades era o trabalho com crianças no turno oposto ao da escola, já que estas ficavam nas ruas.

Conhecer uma realidade é também criá-la. Acompanhar os movimentos, estar atento ao desejo que se expande no campo social, participar e intervir nas mudanças de determinado grupo é habitar um plano coletivo de forças que gera efeitos na produção de subjetividades e na transformação das relações micro e macropolíticas de um determinado território social. Segundo Passos e Barros (2009, p. 30), “conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas”.

Assim, em uma comunidade pequena, inicialmente sem local fixo, contando somente com voluntários, o projeto ganhou vida. Semanalmente, nos sábados à tarde, comunidade e voluntários passaram a se reunir em um local do bairro para a realização de oficinas: contação de histórias, pinturas, atividades com material reciclado, sessões de cinema, passeios, atividades recreativas... “E tudo foi se encaixando, convidei amigas para ajudarem nas oficinas com as crianças, a Associação de bairros cedeu a creche e um campo de futebol para os trabalhos”, descreve a aluna-cartógrafa.

Os espaços coletivos são territórios de fazer juntos. Ao fazer e inventar coisas nos reinventamos ao mesmo tempo. Para Kastrup (2008), o espaço da oficina é um espaço de aprendizagem inventiva, de invenção de si e do mundo. As pessoas se relacionam com os materiais flexíveis, recicláveis, capazes de transformação e criação, além de se relacionarem com outras pessoas, produzindo mudanças nas relações com o *socius*. Distintos do processo de escolarização, as práticas de oficinas tornam-se “não mais um sistema identificável, apreensível, avaliável, mas cujos efeitos se fazem sentir na capacidade de desmontar tentativas de docilização para a produção de homens úteis” (CORREA; PREVE, 2011, p. 198).

O território vai sendo explorado por olhares, escutas, sensibilidades, gostos e ritmos. Requer aprendizado, atenção permanente, práticas coletivas. Podemos observar tal processo no relato da aluna:

E o projeto foi andando. Muitas portas se abriram para nós enquanto projeto e muitas se fecharam. As maiores dificuldades encontradas no caminho foram a falta de voluntários, para trabalhar com as crianças, pois todo mundo anda ocupado demais para se doar para uma obra social, e a falta de recursos financeiros para manter o projeto.

A experiência de criação possibilita ao mesmo tempo uma experiência de autocriação. Ela tensiona, movimenta, nos desloca para outro lugar, produz novos agenciamentos e afectos. Implica em uma aposta ético-política, pois, ao potencializar a vida, abre também a novos problemas que continuarão exigindo uma mudança de si e do mundo. “O projeto Camaleão é em minha vida um dos maiores sonhos já realizados”, diz a aluna-cartógrafa.

CONCLUSÃO

O abandono das intenções de ensinar, de cumprir programas, de avaliar, foi dando lugar a territórios novos e potentes, capazes de reinventar a formação do pedagogo. Em sua simplicidade, essas práticas não escolarizadas produziam algo real, decorrente de uma vontade viva de experimentar algo. Em alguma medida, buscava-se deformar, abrir espaços, experimentar outras sensibilidades, em igual forma com que se experimentava os esgotamentos e desfazimentos da escola.

Fica destas experiências, realizadas a partir de disciplinas universitárias, que em meio a um currículo, onde tudo já está organizado, pode-se seguir outros rumos e escapar ao planejado. Para isso, há de se dispor a perder os mapas, arriscar-se a uma viagem sem percursos definidos e sem ponto de chegada. Vive-se, então, em um currículo, as mais simples e intensas experimentações: partilham-se afectos e desejos, geram-se possibilidades de aprendizagens em contextos desconhecidos, prolifera-se a diferença, fica-se à espreita da multiplicidade do pensamento e da diversidade dos modos de estar no mundo. Mesmo junto às organizações de espaços e tempos ainda molares, é possível criar fissuras na rigidez dos modelos. Talvez novos espaços e práticas sociais, desobrigados de currículos disciplinares e de efeitos escolarizantes possam vir a tornar possível o que tantas vezes parece impossível de ser rachado.

REFERÊNCIAS

- CORRÊA, Guilherme; PREVE, Ana Maria. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez/2011.
- CORRÊA, Guilherme. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000, p. 51-84.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10. Rio de Janeiro, 2000.
- _____. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONSALVES, Elisa; PEREIRA, M. Zuleide ;CARVALHO, M. Eulina (Orgs.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2011.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.
- KASTRUP, Virginia. O lado de dentro da experiência: atenção a si e produção de subjetividade humana numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 186-199. set. 2008.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo et al. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: SULINA, 2000.
- VALÉRY, Paul. **Ouvres**. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1960. Tome II.
- VARGAS, Alexandra. **Projeto Camaleão**. 2009. 07f. Monografia (Curso de Pedagogia), Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2009.

EM QUE A PINTURA PODE SERVIR À PEDAGOGIA OU BREVE EXCURSO SOBRE A CATÁSTROFE EM EDUCAÇÃO

Cristiano Bedin da Costa¹

Resumo: A pintura de Francis Bacon como intercessora da prática educacional. O diagrama como procedimento de criação, ou então: aventura do pensamento. A aula como testemunho de um inevitável fracasso.

Palavras-chave: Francis Bacon. Diagrama. Fracasso. Criação. Aula.

WHEREIN THE PAINTING CAN SERVE TO PEDAGOGY OR BRIEF EXCURSUS ABOUT THE CATASTROPHE IN EDUCATION

Abstract: The Francis Bacon painting as an intercessor of educational practice. The diagram as creation procedure, or: adventure of thought. The class as a witness to inevitable failure.

Keywords: Francis Bacon; Diagram; Failure; Criation; Class.

TACET

Sabe-se que a história das disciplinas criadoras é composta de grandes momentos silenciosos, de maneira que o valor de um método, tal como defende Gérard Genette (1972, p. 143-165), talvez resida na habilidade de encontrar em cada temporalidade

1 Psicólogo pela Universidade Federal de Santa Maria, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia no Centro Universitário UNIVATES. Sócio-diretor do Mondo Cane (POA/RS). E-mail: cristianobedindacosta@hotmail.com.

e imensidão de silêncio uma pergunta. Poderíamos, no entanto, aceitar que antes mesmo do jogo de esconde-esconde e de uma eventual descoberta da questão, premissa maior dos detentores do talento, estaria a necessária obliteração dos fatos em um verdadeiro exercício de criação de espaços silenciosos, ou simplesmente neutros: “A tela, você a vê branca, mas na verdade esta é negra”. O que Deleuze aprende de Gérard Fromanger (DOSSE, 2010, p. 359) é justamente essa luta necessária da arte contra as significações já constituídas:

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 262).

Trata-se da luta própria do campo da criação, da luta contra o ilustrativo da qual tanto fala Francis Bacon (SYLVESTER, 2007; MAUBERT, 2010), da batalha contra o lírico e o decorativo em favor de um realismo radical, de uma inventividade capaz de apreender a brutalidade do fato – uma simplicidade sofisticada, tal como insiste Bacon apud Sylvester (2007, p. 176): “frente a tantos meios mecânicos que possibilitam reproduzir a aparência, o pintor, se quiser captar uma expressão de vida, terá de fazer isso de uma forma muito mais intensa e concisa”. A luta pelo registro do fato, pela possibilidade do fato pictural, sonoro, literário, seja onde for, diz respeito a uma sensação de vida que deve ser conquistada, e isso não se trata de um jogo com palavras, mas sim de uma dimensão virtual, fundamentalmente corpórea, aquém de qualquer organização atual – e o mundo, do qual não fugimos, como artefato, superfície plana necessária à dissipação do corpo, à força da sensação. É nessa superfície rugosa que se pode delimitar um espaço, onde o ato de criação é demarcação de um lugar, uma placa intensiva por sobre o estrato de organização – não se trata de um deslocamento, mas mais propriamente de uma mancha, de um descolamento de sentido. A brutalidade do fato, se não está na História, tampouco diz respeito apenas à fuga, configurando-se assim como uma zona de conflito, um fato comum entre a vida e a indiscernibilidade que lhe cabe, entre a organização dos

estratos e o corpo que escapa. Pagar a conta, limpar o campo, ir em frente. Não há superfície em branco, não estamos sozinhos e isso, antes de qualquer ato, é tudo – e durante muito tempo o erro foi ter acreditado em uma pretensa solidão, em nada ao redor e em nada em nós mesmos: estamos e sempre estivemos saturados e cercados, enredados em pequenas ou grandes trincheiras, de modo que o problema é sempre desobstruir uma ou outra superfície que possa servir para a fuga.

CARDÁPIO

Se tomarmos o plano educacional, não parece que a Pedagogia esteja em uma situação diferente. Como indica Corazza (2011), o verdadeiro problema do professor não é entrar na aula, mas sim *sair* dela. Para isso, seu trabalho não é simplesmente “planejar, preparar e desenvolver a aula, como se ela estivesse vazia”, e tampouco está restrito à tarefa de, tão somente, prever objetivos, conteúdos, atividades, recursos, avaliações, uma vez que, do ponto de vista de uma didática de criação, ele está comprometido com um trabalho de maior relevância, um trabalho próprio da aula, mesmo que preceda o ato de dar aula: “trabalho preparatório que implica, antes de tudo, esvaziar, desobstruir, desentulhar, faxinar, limpar a aula” – que já está cheia, carregada de dados de conteúdo, de didática, de saber sobre o sujeito, sobre a verdade, a subjetividade, a avaliação e o conhecimento: dados-clichês, e que irão produzir ativamente tudo aquilo que se passa – ou, de uma maneira talvez mais exata, irão produzir ativamente tudo aquilo que impede que algo efetivamente se passe – em uma aula. O professor, por esta perspectiva, não está diante de um quadro vazio, de uma aula inexistente, de maneira que não basta fechar a porta para construir, a seu gosto, a aula que quiser. Por todos os lados, há cargas: no próprio professor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola, de maneira que a aula, desde sempre, já está dada, um suculento banquete oferecido por sobre a mesa didática. Se não quiser simplesmente acomodar-se e servir-se, o professor será aquele que irá esfregar, escovar a aula, em um trabalho de criação da sua aula, enquanto fato necessariamente menor: no interior da própria aula-clichê, por entre ela, o professor é aquele que traça e dá a ver “linhas descontínuas, estilhaços

flutuantes, resíduos irregulares, rupturas de sentidos, sinais fragmentários, espaços vazios, pequenas cenas, pormenores insignificantes”, toda uma sorte de elementos operando em um arranjo até então impossível.

QUESTÃO

Como vencer os clichês? Deleuze (2007) irá encontrar no processo de criação de Francis Bacon uma série de procedimentos que, em uma perspectiva genética, separada de uma análise estrutural dos elementos que compõem a obra, podem também servir para a indicação de um ato propriamente educacional. Assim como o pintor projeta na tela uma série de dados figurativos, também o professor está diante de percepções, lembranças e certezas que lhe foram dadas sobre como deve proceder, que materiais ele deve ou não usar, enfim, de que maneira e que por quais caminhos deve seguir para preparar uma aula. Tomar esta última como um trabalho – em seu sentido forte: ato de criação – faz com que a pergunta indicativa da luta contra os clichês tome o lugar de outra, estéril, embora recorrente na história da pedagogia moderna: Como dar uma (boa) aula? Ora, segundo Corazza (1996), a legitimação de tal questão e a busca por um suposto saber que poderia respondê-la, não faz outra coisa que não encontrar e operar a circularidade de modelos discursivos, padrões e significados transcendentais de aula, tal como foram constituídos em determinadas formações históricas. O que daí se segue é a própria efetivação dessa circularidade, através dos efeitos sociais, políticos e dos modos de subjetivação que aí estão inseridos: o discurso, a prática, o saber e a ignorância atribuídos, todos em lugares estabelecidos por uma suposta essência educativa, a verdade tornada transcendente.

LUGAR

Em tal cenário, tudo, até mesmo o professor, já está na aula antes mesmo dela começar – a luta contra os clichês perceptivos e afetivos, tal como sugerem Deleuze e Guattari (1992), é também a luta contra a máquina que os produz. O trabalho do professor, desse modo, é repetidamente deslocado, só podendo vir posteriormente: criar uma aula, atribuição daquilo que escapa. Da

mesma maneira que uma tela considerada antes do trabalho do pintor, uma aula, por si só, é um incontável número de lugares e posições igualmente prováveis, que só não são equivalentes pelo fato de que a aula é também uma espécie de superfície determinada, com seus limites temporais e espaciais, suas bordas concretas e seu centro (DELEUZE, 2007; MACHADO, 2009). É apenas quando começo a ter uma ideia do que desejo, quando esboço, mesmo que timidamente, a preferência por alguns movimentos, mesmo sem saber como efetivá-los, que alguns lugares da aula passam a ter maior importância que outros. O esboço, na verdade, já é um princípio de ordem, uma ordenação das probabilidades iguais e desiguais, e é quando a probabilidade desigual ganha o estatuto de uma certeza que se pode iniciar a aula – a probabilidade, nesse sentido, faz parte de um momento anterior. A partir daí, não existem soluções universais, mas seja qual for o procedimento utilizado, a luta contra o clichê é sempre em nome de um improvável que deve surgir, algo distante de qualquer probabilidade – nesse ponto, contra qualquer elogio a um experimentalismo estéril, é preciso lembrar a insistência de Bacon no fato de que mesmo o acaso não é separável de uma real possibilidade de utilização: trata-se do acaso manipulado ou acidente utilizado, por certo diferente das possibilidades concebidas ou vistas, mas impensável sem uma utilização capaz de integrá-lo ao ato de criação (SYLVESTER, 2007). É preciso saber o que fazer, mesmo que – necessariamente – sem saber como conseguir, uma vez que isso já implica ao pintor sair da tela, ao professor sair da aula. Nesse sentido, pode-se entender a adesão sem resistência de Bacon aos clichês: não havendo como fugir, trata-se de arquitetar armadilhas, manchar as probabilidades previamente definidas com as cores do acaso, pois é só através da manipulação dessa catástrofe localizada que ele poderá ter alguma chance.

TRALALÁ

Em seu trabalho, o professor, enquanto aquele que é responsável pela aula, não inicia o movimento a não ser pela fixação de um ponto ao redor do qual poderá organizar a tarefa. De tal ponto, que pode ser um tema, uma matéria, um conceito

ou assunto específico – mas também algo da ordem de um gosto, de um gesto determinado, talvez uma lembrança ou até mesmo um segredo –, exige-se apenas que o conteúdo que o indica possa servir como esteio para um em-casa, um esboço de um centro estável, para onde se tenha a certeza de poder voltar a qualquer hora, sobretudo nos momentos de maior desorganização e fragilidade. De certa maneira, isso funciona como um início de ciranda, ou simplesmente as regras indicativas de um jogo – herdeira legítima de séculos, a Pedagogia não nos recebe a não ser enquanto seus seguidores, de maneira que mesmo quando nos opomos à tradição que a envolve, ainda é dela que estamos nos ocupando (CORAZZA, 2005). Negar o jogo é já estar dentro do jogo, sobre a necessária sustentação que ele nos oferece. Se não o negamos, é por saber que tudo aquilo que aí se passa não diz respeito a nenhum universal, uma vez que as palavras, os pensamentos, as teorias e as práticas educacionais “são à medida e somente à medida que se fazem, à medida que se revelam como um por-fazer, como um esforço de conquista e reconquista dos percursos da educação” (CORAZZA, 2005, p. 12). Conquista e reconquista, esquecimento, legado, presente e herança, eis a escrita da história. A Pedagogia, a prática educacional que a envolve, é a movimentação de um plano móvel, e o professor, por função, é antes aquele a quem chamaremos planejador: tendo encontrado o ponto, é ele quem dá voltas, investiga, seleciona os componentes capazes de auxiliar na necessária organização de um espaço limitado em torno do centro estável. É com isso que ele começa a definir um plano, o plano de aula que será dele, e que não será igual aos outros. Trata-se, na verdade, de uma marca, da placa fixada em um meio específico, com os elementos que definem uma determinada postura: refrões e fragmentos de leitura, estratégias, treinos, tiques, rituais, preferências teóricas, didáticas e metodológicas, todas as coisas grandes e todo o mais que for real ou aparentemente pequeno, inconfessável ou até mesmo impensável, concorrendo na constituição de uma assinatura. Não se trata propriamente de uma criação, e o seu plano e as posturas correspondentes são antes um produto de suas escolhas, o material inventariado em meio ao que é oferecido pela história.

MURO

De qualquer maneira, independente do material, um plano é necessariamente uma construção: um arranjo inusitado, um atalho, um improviso incerto e frágil, talvez um pequeno e tímido muro apenas, ou então um compacto, robusto e aparentemente intransponível casarão-método-didático-prático-teórico-pedagógico. Seja como for, insiste-se nisso, o plano, por si, não existe, devendo ser incessantemente fantasiado, fabricado e avaliado, em função dos modos de existência que o constituem e que nele são desenvolvidos. Por tal razão, frente aos materiais que constituem o plano de aula, de nada interessa perguntar por essências, uma vez que a preocupação é saber e avaliar como cada um dos elementos se compõe com os demais, e o que resulta dessas composições. Mesmo as conjunções mais disparatadas podem configurar um bom encontro, renovando assim os modos de vida e aumentando a potência de agir dos componentes em relação (CORAZZA; TADEU, 2003). Um plano não é bom ou mau por um simples inventário de seus componentes. Para o planejador, o critério de avaliação será então a potência inventiva dos encontros, e não a análise dos elementos isolados. Sendo assim, trata-se de fabular, selecionar, compor, inventar. Com sons, cores, imagens, textos. E então inverter o procedimento, desse ponto até o avesso: o plano é aquilo que dele se diz, aquilo que nele se faz e fantasia, cada salto ou passo em falso que em seu meio é dado. O plano é a pequena ciranda, a territorialidade segura que possibilita a reiteração dos gestos, que orienta a didática e os procedimentos de pesquisa e escrita. Por essa via, ele irá se contrair ou expandir, tornar-se mais ou menos intenso, em função das formas que desenvolve e dos sujeitos e conexões que dá a ver: o plano, em cada uma de suas dimensões, é também o planejador que ele abriga e torna possível.

FRACASSO

Tomemos então uma dimensão prática, com a trama expressiva que a envolve: um plano de componentes intelectuais, visuais e sonoros, toda uma rede corpórea operando na estruturação de um meio específico. Sobre uma estreita relação entre os componentes, e também por sobre aquilo que nela é

produzido, recai a responsabilidade pela clareza e eficácia de toda a operação. O planejamento, por sua vez, é a condição de possibilidade dessa relação. Desse modo, preservamos cada conexão estabelecida, cada movimento encenado, cada partida e cada chegada fantasiada, mesmo que isso seja impossível: o plano, plano de vida, plano de aula, isso é indiferente, só pode fracassar, invadido por outras afecções, outros contágios (DELEUZE; GUATTARI, 1997) – é justamente a expressividade que carrega em seus movimentos que faz com que o plano se abra a uma nova rede de encontros, conectando-se com outros elementos que não os seus, em um contraponto territorial que coloca em cena uma nova relação de forças. A esse inevitável fracasso do plano, poderemos dar o nome de aula: ora, esta não é um a posteriori, e tampouco o plano é uma simples etapa anterior do trabalho. A aula, é preciso também nisso insistir, sempre esteve presente, teve início não se sabe onde nem quando, assim como o plano não se encerra na hora marcada. Em seu tempo e em seu espaço específico, com os elementos que lhe cabem, o que aquilo que propriamente chamamos de aula dá a ver é apenas uma fração de um drama mais profundo, não de todo representável. Por isso, não se pode negar à aula uma dimensão de confronto: do planejamento com o seu fora, do estabelecido com o imprevisto, da certeza com o indeterminado. Neste meio, não haverá nada o que lamentar: serão novos componentes a serem conectados, novos elementos a serem integrados ao jogo de criação. Dizendo de outro modo: frente a outras dimensões expressivas, trata-se de um esforço para que o fracasso do plano seja próprio do movimento. Fantasia de um só procedimento: compor com o novo, em terras estrangeiras. A prática educacional, bem se sabe, é uma incursão sobre uma catástrofe.

DENTRO DA CAIXA

Uma questão de educação, de fato. A lição skinneriana (SKINNER, 2003) de que homens, pombos e ratos estão ligados por um mundo no qual prevalecem certas contingências de reforços, e de que o ensino é justamente o arranjo satisfatório de tais reservas, ainda faz com que nos esforcemos para emitir respostas a seus suculentos estímulos. Em maior ou menor escala, toda uma

rede de pressupostos conexionistas nos ofereceu e ainda oferece a tópica na qual nos equilibramos, em uma abordagem periférica, sobre o abismo existente entre um lado e outro dos planos e dos projetos de aprendizagem, entre o conhecimento e a ignorância. Mais ou menos operantes, os cães ainda salivam, e os roedores ainda acionam a alavanca em busca de alguma recompensa. Trata-se do ponto no qual se encontram toda uma série de clínicas multidisciplinares, saberes psicopedagógicos, didáticos e curriculares, organizados em um sistema educacional tão rígido quanto amplo. Segundo uma lei de arborescência vertical, ou, em uma perspectiva horizontal, de equilibrismo entre duas margens de um mesmo abismo, a questão é sempre a de observar o deslocamento do termo principal no espaço, mapeando suas operações de redundância, assim como o modo através do qual ele organizará as oposições distintivas a partir daquilo que, em seu rosto, mostra. Lição de mnemotecnica: um modelo central, frequente e ressonante, organizando as distribuições pares entre o saber e o não-saber, o fazer e o não-fazer, o poder e o não-poder. As complexas máquinas de ensinar, em seu funcionamento pleno, não operam a não ser por meio de distinções binárias, de maneira que a competência escolar de um professor, tal como escrevem Deleuze e Guattari (1995), pode bem ser apenas uma competência em relação ao juízo do inspetor ou às regras ministeriais, em uma complexa trama pan-óptica de ensino. Seja como for, todo o erro e todo o acerto já estão aí computados, e, ao lado de grupos de controle, lares desestruturados, relações grupais e reflexões diversas sobre a infância, são mesmo o assunto de psicologias muito antigas, não só das práticas psicopedagógicas encontradas no final do corredor, quarta porta à esquerda. Se podemos falar em fracasso, se calculamos sua intensidade nas prestações de contas do final do dia, é porque ele nos olha, silente, uma presença estranha esperando para tomar corpo, ou receber sua inscrição no corpo, entrando então em cena. Questão de escala, reitera-se. Mais ou menos audaz, o professor é aquele que saroyanamente (SAROYAN, 2004) organiza sua prática em cima de seu trapézio voador. Dispõe de seus equipamentos, recebe as técnicas necessárias. Quando cai, é ainda em uma rede que ele se debate, e é para o alto que ele se dirige, Super-coisa-qualquer,

de maneira que é ainda uma postura, o toque de uma alavanca sempre anterior que ele almeja.

O ALFABETO DOS OSSOS (V)

Todo ato de criação pressupõe um desequilíbrio. Este ponto crítico, que não é uma queda, conjuga em um só tempo um antes e um depois, de maneira que nenhum dos termos esteja, por inteiro, nele presente. O estilo, tal como nos fez perceber Paul Klee (1979), é sempre uma questão de tons de cinza, de certas zonas de indiscernibilidade cromática, e da necessária articulação dos seus elementos. Fixar o ponto, por querer ir direto ao ponto, uma vez mais errar o alvo, toda comédia da vida ordinária diz respeito a um conjunto de estratégias e associações mal sucedidas, de maneira que o cotidiano, quando vacila, o faz pela ambiguidade de seus movimentos (OLIVEIRA, 2010), não por uma motricidade representativa de um corpo errático, orientando-se e organizando-se em um espaço, mas sim por articulações do tipo catástrofe, efetivas deslocamentos de sentido – tal como defende Filho (2007), é mesmo preciso reconhecer o cotidiano em sua força central, a vitalidade e as criações de sentido que o constituem. Ao propor sua cartografia fractal, Cunha e Silva (1999) encontra nas lições de anatomia de Joyce Cutler Shaw a construção de um alfabeto dos ossos, através do qual seria possível uma escrita com o corpo, que, pela alteração da posição relativa dos seus segmentos, poderia escrever não apenas uma nova postura, mas também uma nova rede de possíveis. Como elementos em relação, os ossos articulam-se numa composição transesquelética, arranjando-se não em sua funcionalidade locomotora, mas sim em um sentido plástico, dando a ver não um movimento – justamente pelo fato de que aquilo que permitem não é um movimento –, mas sim um texto, através da articulação de um vocabulário não anatômico. Trata-se, segundo Cunha e Silva (1999), de um distanciamento do familiar, em termos brechtianos: *Verfremdungseffekt*, disseminação do estranhamento por sobre as visibilidades e utilizações correntes. Daremos à articulação, ou antes, ao trabalho da articulação, a responsabilidade pelo texto: aqui, trama avalista de uma catástrofe. Não se trata, é claro, de um deslocamento qualquer. O campo educacional, tal como refere Tadeu (1994), é historicamente

definido pela onipresença de uma série de metanarrativas que o habitam e o definem. O sujeito, a consciência, sobretudo pelo centralismo que os posiciona, os aspectos de regulação e de governo, o saber atribuído à didática, ao intelectual em seu papel elucidativo, espécie de chave sagrada para mudanças em meio a jogos binários entre o saber e o não-saber, a opressão e a libertação, os opressores e os oprimidos, toda uma sorte de componentes debatendo-se na constituição do organismo teórico-prático educacional, que desse modo se articula, que desse modo encontra o seu lugar. Não haveremos de negar que, uma vez organizado, o corpo fala – a linguagem estruturada do corpo humano, do corpo teórico, docente ou discente, institucional, seja como for e qual for, dela, em sua verve informativa, é tácito aceitar uma transparência e uma infalibilidade, atributos pelos quais não mente (WEIL; TOMPAKOW, 2001). Toda efetividade morfológica, portanto, toda solução de compromisso assumida entre uma anatomia de ligação e outra, de deslizamento, está em consonância com a veracidade de uma postura, com o mapa já traçado dos gestos, *mugshots* e insinuações contíguas. Nossa vida é feita assim, tal como escrevem Deleuze e Guattari (1996), não apenas os grandes conjuntos molares, tais como as classes, Estados e instituições, mas também as pessoas como elementos de um conjunto e os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, organizados de maneira que o movimento não perturbe ou disperse, mas ao contrário garanta e controle a identidade de cada instância, estando aí incluída a identidade pessoal. A professora pode dizer à outra: considerando-se as diferenças entre as duas turmas, ambas tiveram resultados similares, e não há problema algum em seguir o mesmo planejamento, daqui para frente. Por territórios e planos bem definidos, não negamos a uma linha de porvir, fixa e retilínea, uma importância efetiva – toda promessa, bem se sabe, não encontra sua real justificativa a não ser pelos termos através dos quais ela garante a estabilidade de um enquanto. O escalonamento artrósico das relações, por essa via, configura-se também como um complexo registro de pontos, limites e conexões motoras, anatômicas, sociais. (Até onde, por onde, quando e de que modo ir). Neste sistema, a catástrofe não é indicativa de um movimento, nem mesmo o erro, o aparente passo em falso. Antes, trata-se de outra via, linha sinovial para a qual ainda não há a

rotura do ponto articulado, ou seja, para qual ainda falta algum sentido. Com efeito, em *Metamorfoses do corpo*, José Gil (1997) aponta para a leitura do corpo como um *continuum* dinâmico, sendo que apenas artificialmente se faz possível separar em unidades discretas elementares, objetivas e mensuráveis, uma rede de gestos envolvidos uns nos outros. Assim, mesmo a mão que escreve não é uma parte, mas antes um nome, uma função, recorte instaurado por determinado sentido. (Onde uma *géstica* envolve o corpo, tramando o seu tecido). Em seus movimentos, o corpo é mesmo isso, articulação, não podendo ser lido de outra maneira – trata-se, talvez, de uma *espacialidade de situação*, à maneira que é defendida por Merleau-Ponty (1994): diferente de um objeto, localizado e posicionado em um ponto ou outro no espaço, o corpo encontra o seu *aquí* em meio a suas tarefas, ou seja, pela articulação momentânea de seus elementos.

DIAGRAMA

Em primeiro lugar, “é sobre nós mesmos que devemos trabalhar” (MAUBERT, 2010, p. 23). Esta afirmação de Bacon não delimita à pintura um tema, mas confere ao ato de criação um destino, uma certa exigência factual. O homem é mesmo um animal segmentário (DELEUZE; GUATTARI, 1996), e criar, frente a isso, é necessariamente encontrar uma saída. Nesse sentido, são exemplares os apontamentos de Bacon sobre o trabalho de manipulação do acidente, gesto que ele mesmo irá definir como o preparo e a leitura de um diagrama, a possibilidade de seguir as teias deixadas pela mancha de tinta através da imagem (SYLVESTER, 2007). É preciso técnica, é preciso que músculos e pincéis se harmonizem (MAUBERT, 2010), para que, nos dizeres de Cézanne apud Sylvester (2010), torne-se palpável a distância entre o olho e o objeto. “A paisagem reflecte-se, humaniza-se, pensa-se a si mesma em mim. Eu objectivo-a, projecto-a, fixo-a na tela” (CÉZANNE apud BECKS-MALORNY, 2007, p. 67). Ora, trata-se de um só movimento, ou, antes, um só corpo: a mão que mancha, caotiza, o olho que percorre o caos, que orienta o gesto, esgota as possibilidades, rebate-se contra o figurativo e atinge os nervos. O diagrama é por certo uma escala de cores e formas, mas também uma cartografia de afectos. Barthes (2009), detendo-se

sobre as obras de Cy Twombly, insiste no fato de que o traço, esteja ele inscrito em uma folha ou então pincelado sobre a tela, não pode dar acesso nem à pele nem às mucosas, ao corpo carnudo, humoral, mas diz o corpo na medida em que arranha, aflora, operando assim um deslocamento da arte, que, ao deslocar-se do objeto, da paisagem, do corpo imobilizado na imagem, volta-se para o sujeito desse desejo, apontando sua força, sua direção. O traço é uma ação visível, e o que ele dá a ver é justamente o corpo em sua solidão perante a qualquer outro, o corpo em sua condição inimitável, o corpo e seu diagrama de forças: são elas que encontram, seduzem, arrebatam ou incomodam o outro corpo. O traço, em sua potência, é afinal um gesto clínico, o mais próximo possível do realismo, no mais recôndito de si, tal como Bacon define o termo a Maubert (2010, p. 23): “Alguma coisa de exato e afiado”; “a realidade ainda mais crua”, o mundo pictural ao modo do enigma cézanneano, evocado por Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* (1992, p. 219): o homem ausente, mas inteiro na paisagem. Não nos enganemos, o mais elevado objetivo do pensamento também o é da arte, trair e traçar novas linhas, fissurar as belas interioridades orgânicas, abrir buracos no muro das significações dominantes (cf. DELEUZE; PARNET, 1998, p. 34-37). Paisagens-*aplats*, toda uma nova cartografia, o rosto perfurado pelas escalas de um Saara, tal como Bacon (apud SYLVESTER, 2007) delimita os desejos e os movimentos da arte. Habitar um deserto, esboçar seus limites, articular-se ao seu corpo, compondo uma sensação de vida. Obsessão de Bacon pela superação do figurativo em pintura, um spinozismo obstinado: a procura por uma técnica capaz de expressar “todas as vibrações de uma pessoa”, capturar o modelo naquilo que “realmente” tem. O modelo é de carne e osso, e o que deve ser captado é o que “emana” dele, intensidades que sempre existem, mesmo que mais fortes em umas pessoas que em outras. Como ele insiste, “há a aparência e há a energia dentro da aparência”, estando esta intimamente relacionada àquela. Trata-se da força própria da obra de arte, reinventar seu próprio realismo, introduzir mudanças na realidade que se “transfiguram em mentiras mais verdadeiras do que a verdade propriamente”, que, para o pintor, não passa de material para ilustração. O uso do diagrama, os estilhaços de tinta lançados na tela de diversos ângulos e velocidades, ou

então a escovação da tela, a rasura operada por um pedaço de pano ou esponja, tem justamente essa finalidade: a limpeza dos dados figurativos, o nascimento de outro mundo através da *catástrofe* ocorrida nos dados probabilísticos. Composição de um impossível. Deleuze (2007) faz notar, neste ponto, um verdadeiro deslocamento intensivo no corpo do pintor, uma vez que é a mão, independente da vontade e da visão, quem opera o movimento. Trata-se de marcas manuais quase cegas, reais testemunhas do mundo de forças que se sobrepõem ao mundo ótico da figuração. Ao serviço dessas forças, a mão do pintor, tal como escreve Deleuze (2007), interpõe-se para “abalar sua própria dependência e desfazer a organização soberana ótica: nada mais se vê, como em uma catástrofe, um caos”. É o momento decisivo do quadro, de maneira que aí, pode-se falhar visual ou manualmente: enredar-se pelos dados figurativos da representação, perder-se no mundo assignificante aberto pelo diagrama, o fracasso é o mesmo. Se o diagrama introduz novas possibilidades de vida, se abre domínios sensíveis, estes devem ser convertidas em fato, reinjetados no conjunto visual, já diferente de uma organização meramente ótica e subjetiva. Se o objeto não é mais figurativo, é também porque o olho já dispõe de uma nova potência. Estamos, pois, diante do surgimento de um outro corpo.

PROGRAMA

Educar poderia ser isso: “de-formar” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 167). O corpo em obra e não o corpo como obra acabada. Fazer do plano um Saara, identificar nos modelos de ensino as proporções de um Saara, pôr-algum-Saara-no-cérebro, liberando a aula do claustrofóbico sentido das possibilidades dadas e das ideias feitas (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 37-38). De-formar. Extrair a aula da relação entre os pontos, da organização das posturas e dos discursos prévios, das posições privilegiadas, justas, esquecer ativamente o que está posto, experimentando afirmativamente o que não pode ser visto ou pensado. Sublinhe-se: “O deserto sempre esteve aqui, um animal branco e paciente, esperando que os homens morressem, que civilizações lampejassem e se apagassem na escuridão” (FANTE, 2006, p. 149). Tenhamos em mente, portanto, a linha de fuga, a

linha desértica que percorre subterraneamente, virtualmente, a matéria vivida. Etologia, tópico primeiro: evitar ao máximo os processos de estratificação, habitar o deserto, anarquemente saber.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BECKS-MALORNY, Ulrike. **Paul Cézanne**. Taschen, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. “‘Como dar uma aula’? Que pergunta é esta?”. In: MORAES V. R. P (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da criação**: a aula cheia, antes da aula. Texto digitado, 2011.

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

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CUNHA E SILVA, P. **O lugar do corpo**: elementos para uma cartografia Fractal. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 2**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 3**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 4**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari** – biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FANTE, John. **Pergunte ao pó**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

- FILHO, Aldo Victorio. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007.
- GENETTE, Gérard. **Figuras**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio d'água, 1997.
- KLEE, Paul. **Teoria del arte moderno**. Buenos Aires: Caldén, 1979.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MAUBERT, Franck. **Conversas com Francis Bacon**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- OLIVEIRA, Marcos da Rocha Oliveira. **Biografemática do homo cotidiano: o senhor educador**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- SAROYAN, William. **O jovem audaz no trapézio viador e outras histórias**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Orgs.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SKINNER, Frederic Burrhus. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SYLVESTER, David. **Sobre arte moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SYLVESTER, David. **Entrevistas com Francis Bacon**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**. São Paulo: Vozes, 2001.

NA CUTÍCULA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ENCONTROS ENTRE POESIA E EPISTEMOLOGIA

Luciano Bedin da Costa¹

Daniele Noal Gai²

Resumo: Pensando a disciplina de Psicologia da Educação como cutícula. Entre pele e unha. Entre epistemologia e poesia. Entre imagem e vazio. Entre silêncio e sonoridade. Entre poesia e coisa séria. Entre ciência e tolice. Entre clichê e novidade. Entre logos e drama. Entre construtivismo, behaviorismo, psicanálise, filosofia e cotidiano. Entre corpo e desejo. Entre encontros e solidões. Entre Vigotski e Vygotsky. Entre João and Jean Piaget. Entre Niti e Nietzsche. Entre Spinoza, Espinoza e Espinosa. Entre Freud, Winnicott, Deleuze, Manoel de Barros, Spinoza, Bergson, Gonçalves Tavares etc. Na cutícula da epistemologia caminha o pensamento, afinal, "a liberdade de pensar", escreve Michel Serres, "está sempre por reinventar".

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Pensamento. Criação. Epistemologia. Poesia.

IN THE CUTICLE OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION: MEETINGS BETWEEN POETRY AND EPISTEMOLOGY

Abstract: Thinking about the discipline of Psychology of Education as cuticle. Between skin and nail. Between epistemology and poetry. Between image and empty. Between silence and sound. Between poetry and seriousness. Between

1 Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Durante o ano de 2011 trabalhou como docente no Curso de Pedagogia da Univates. E-mail: bedin.costa@gmail.com

2 Professora Assistente da Universidade Federal do Pará em Exercício Provisório na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua nas Área de Educação Especial e Psicologia da Educação. E-mail: daninoal@yahoo.com.br

science and nonsense. Between cliché and novelty. Between logos and drama. Between constructivism, behaviorism, psychoanalysis, philosophy and quotidian. Between body and desire. Between meetings and loneliness. Between Vigotski and Vygotsky. Between João and Jean Piaget. Between Niti and Nietzsche. Between Spinoza, Espinoza and Espinosa. Between Freud, Winnicott, Deleuze, Manoel de Barros, Spinoza, Nietzsche, Bergson, Gonçalo Tavares... In the cuticle of epistemology goes the thinking, because "the freedom to think," Michel Serres writes, "is always reinventing."

Keywords: Psychology of Education. Thinking. Creation. Epistemology. Poetry.

Porém, hoje, já ninguém morre no século VII.
Gonçalo Tavares

A ação do homem é motivada por complexas necessidades.
Sigmund Freud

O homem pensa.
Benetido Spinoza

Um professor de Psicologia da Educação olha para a ementa de sua disciplina e se entristece. Os autores e o programa lhe parecem tão distantes apesar do conhecimento que ele assumidamente tem sobre o que precisa transmitir. Mas é necessário levantar a cabeça, afinal:

– Precisamos "vencer" o conteúdo (é o que ele diz a si mesmo e aos seus alunos).

Acontece que o professor aprendeu a ensinar assim. Desconfiado, o aluno observa a ementa disposto a negociar sua disponibilidade para o semestre. Ele não gostaria de estudar o conteúdo nem os autores que o programa do professor aborrecido apresenta. No entanto, distantes que são, professor e aluno nunca estiveram tão juntos. O professor chateado então entrega a tal folha frente e verso no primeiro dia de aula.

– Psô...r...

– O quê, Aline?

– Esta ementa aí nos arreventa...

– Mas pelo menos rimou. Pra alguma coisa esta folha cheia de coisas escritas já rendeu.

(risos parciais).

– Mas que vai ser dureza... ah vai... Psô... São muitos autores para ler!

– Eu queria mesmo era ensinar alguma coisa a vocês como a manicure que faz a unha das dondocas na estética da esquina.

– Como assim?

– Cortando a carne e o tédio das manhãs, meticulosamente.

(silêncio frouxo)

[Algo ali aconteceu. Mudou-se de estado. Mudou-se a pele. Mudou-se a carne. Foi impressa uma nova atitude aos corpos]. “A verdade é que mudamos sem cessar e que o próprio estado já é mudança” (BERGSON, 2011, p. 02).

*

Uma professora de Psicologia da Educação pensa-se (em período de planejamento):

– Uma ementa de Psicologia da Educação pode servir a uma escrita de vida?

(pensamento estranho)

– É possível que professor e aluno escrevam (e se inscrevam) numa disciplina acadêmica como esta?

(pensamento titubeante)

– É possível fazer de uma experiência pedagógica algo que atravesse o interesse objetivo e que produza uma nova atitude do corpo?

(pensamento eufórico)

– Conseguiremos sair da ementa e entrar nas vidas, nos quintais, nos álbuns de família, nos vícios, nas cartas, nos segredos daqueles que roem unhas e retiram viciosamente suas cutículas?

(pensamento curioso)

– Como bons futriqueiros, conseguiremos observar despropositadamente o mundo mínimo dos autores para nele descobriremos alguma coisa que nos coloque em relação?

(pensamento deslocado)

– É que ando sentindo uma vontade enorme de viver-junto.

(pensamento constatatório)

– “A frase não é o lugar próprio para tu agires. Sai da frase e entra no mundo. E, então: age ” (TAVARES, 2004, p. 27).

(silêncio do tipo “tensão de equilibrista”)

*

O sentido daquilo que a gente ensina ou aprende é sempre um estranho a nós mesmos. Nas ementas e programas de disciplinas constam objetivos, cronograma e resultados esperados. Da perspectiva do que está prescrito, a questão é saber como “vencer” tudo o que está anunciado.

– Mas o sentido então é sempre um perdedor.

– Oi?

– Sendo da ordem do inusitado, ele complica e esculhamba tudo.

– Pior.

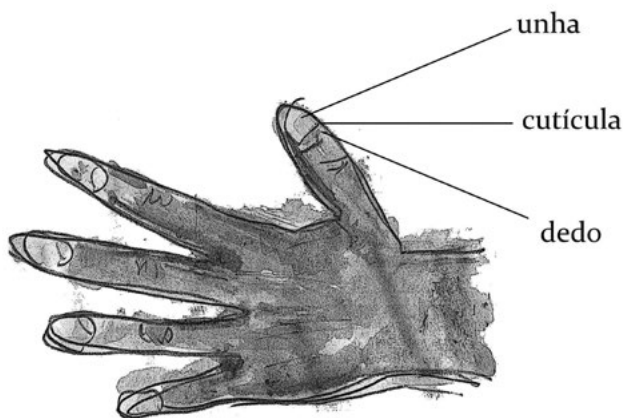
– O sentido que atribuímos ao que apreendemos ou ensinamos tem mesmo dessas coisas de cutícula.

– Como assim? Agora você pirou...

– É algo que fica entre o conhecimento acumulado e o punhado de vida que carregamos e que nos atravessa.

– E a cutícula, onde entra nisso tudo?

– A cutícula é o que fica no limite da pele e da unha. É um típico caso daquilo que fica entre duas coisas.



* Ilustrações de Luciano Bedin da Costa

*

No colégio, um professor de biologia ensina aos alunos a função da pele, atribuindo-lhe uma certa qualidade filosófica.

– Vocês sabiam que a pele, também chamada de tez ou cútis, é o maior órgão do corpo humano?

(silêncio do tipo “uau...”)

– Ela é também responsável pela proteção dos tecidos dos nossos órgãos interiores.

(silêncio do tipo “será mesmo?...”)

– Ah, a pele também regula a temperatura do nosso corpo e é nela que se localizam as terminações nervosas responsáveis pelas sensações de frio e calor, por exemplo.

(silêncio do tipo “hum”...)

– Professor...

– Diga.

– E se a pele é o maior órgão do corpo, deve ser também o mais pesado.

– Sim. Quinze por cento do nosso peso vem da nossa pele. Você deve ter uns sete quilos só de pele.

(silêncio do tipo “puxa!”)

– Professor... É incrível como aquilo que a gente nem imagina que é importante pode ser a maior e a mais pesada das coisas.

– Prá você ver...

*

Algumas reflexões cuticulares. Ao contrário do que se pensa, a unha não é uma exclusividade humana. Dependendo do animal, recebe diferentes formas e funções. Para aqueles que possuem garras, a unha ajuda no ato de cavar ou prender alguma coisa. Nas patas, a unha funciona como amortecedor. Aos humanos, favorece a manipulação na ponta dos dedos e garante uma certa precisão no ato de segurar objetos. A cutícula fica na região onde a pele do dedo encontra a unha propriamente dita. Embora faça parte da unha, é alguma coisa também estranha a ela [da perspectiva do encontro, nunca se sabe ao certo precisar o que é de quem]. De acordo com um importante especialista, não é muito aconselhável

retirar a cutícula pois isto pode provocar o enfraquecimento da unha e uma exposição da pele a vários tipos de contaminação. Para retirar a cutícula é preciso lixa, alicate, espátula, algodão, um pauzinho de laranjeira e um pouco de experiência. Vigotski bem que poderia ter dito isto.

*

– A pele é mesmo importante. A unha parece ser útil. E a cutícula?

(silêncio do tipo “uma sutil encravada”)

– Na unha do conhecimento, daquilo que se consegue agarrar em sua visível utilidade, alguns autores parecem ser mais importantes que outros. Mas, ao nível da cutícula, daquilo que se passa entre as coisas, estes ordenamentos são feitos por outros critérios.

(silêncio do tipo “será que concordo?”)

– Cuticulamente, o grau de importância se dá pela qualidade da experiência, pela força de atravessamento naquele que ensina/aprende. Isso pode nos levar a pensar numa certa inutilidade da experiência e mesmo de Vigotski.

Sempre existem estímulos de energia que não podem encontrar vazão em trabalho útil. Neste caso surge a necessidade de descarregar de quando em quando a energia não utilizada, dando-lhe vazão livre para equilibrar a nossa balança com o mundo (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

– Seria, a inutilidade, uma forma de viver a experiência do imprevisto?

– Hum... O inútil nos devolve muitas coisas.

– É... Na cutícula, as porções de pequenos inúteis ganham estatuto de importância.

(silêncio do tipo “preciso pensar”)

*

Nos livros e textos de Psicologia da Educação a gente costuma encontrar Vygotsky com “y” e Vigotski com “i”. Para além de uma escolha de tradução há um impasse ético. Muitas e muitas coisas permanecem ocultas no ato de escolher uma palavra, o que dirá de um nome. Vigotski escolheu o nome Guita para a única filha

e esta, por sua vez, escolheu para sua filha o nome Lena. Aquele que escolhe o nome doa algo de si neste nome. É uma forma de passar e de perpetuar, de escoamento e permanência.

– Psôra, como é que se escreve *Niti*?

(silêncio do tipo “autorreflexivo”)

O ato de aprender Nietzsche [o filósofo de nome difícil] não deixa de ser uma experiência de tropeço. Pode ser uma experiência ortopédica ou lúdica. O certo é que a palavra escrita e a palavra sonora entram em desacordo e o nome *Niti* nasce desta assimetria.

As palavras estão em nosso caminho! – Onde os antigos homens colocavam uma palavra, acreditavam ter feito uma descoberta. Como era diferente, na verdade! Eles haviam tocado num problema e, supondo tê-lo resolvido, haviam criado um obstáculo para a solução. – Agora, a cada conhecimento, tropeçamos em palavras eternizadas, duras como pedras, e é mais fácil quebrarmos uma perna do que uma palavra (NIETZSCHE, 2004, p. 43).

Zlopt! Katchboom! O professor tropeça e descobre um punhado de conhecimentos eternizados e duros nas quinas de sua sala de aula.

– Enfermeira, uma emenda urgente para a ementa!

– E uma varinha mágica para fazer destas pedras que enganam alguma outra coisa.

– Se não conseguimos deixar de tropeçar, mudemos então o sentido daquilo que supostamente faz tropeçar..

Pedra

É uma coisa que concentra muitas outras coisas
Por exemplo: tem dentro dela trajectos que são feitos para o sol.

A luz passeia na pedra como mais em nenhum sítio.

Estradas de homens existem, e foram feitas;
caminhos de cabras e de outros animais; percursos de formiga,
de seres vivos ainda mais pequenos
que o olho humano nunca viu.

E depois a luz que vem do alto e pára na pedra.

Só está para receber a claridade

com a atenção

devida

a um ser vivo.

(TAVARES, 2005, p. 107)

Não é porque não se mostra científico que o interesse pela pedra não é legítimo. A psicologia, como Niti ou Fróide, pode ser enunciada de várias maneiras. Que a gente saiba ensinar a inventar novos trajetos.

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
a ciência não pode calcular quantos cavalos de força
existem nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
(BARROS, 2010, p. 340-341)

*

Divinações de lagartixa. Do divino ao bem ou mal dito. É Benedito Spinoza (2011, p. 66) quem escreve: “O corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado” (SPINOZA, 2011, p. 66).

– Teríamos de pensar numa psicologia do humano em estado de pedra e lagartixa.

– Um humano enquanto pedra e lagartixa?

– Sim, corrosivo, duro, sem rabo e sem cutículas.

– Ou, antes, uma psicologia daquilo que perde o rabo.

– Cuticulamente inconstante, roível mas regenerável.

*

Aline rói unhas com tanto prazer e não dá bola para os especialistas. Estes dizem que o ato de roer unhas pode se tornar um vício e dão à roeção de unhas o nome de onicofagia. Para Aline é um ato de plasticidade e de vontade.

– “O corpo humano pode mover e arranjar os corpos exteriores de muitas maneiras” (SPINOZA, 2011, p. 66).

A manicure de Aline sabe disto e parece ser uma verdadeira spinozista.

*

Questões para um materialismo pedagógico. O professor, este que ensina a ensinar, deveria tocar na pedra de toque ao invés de

partir do que é secundário e intangível. Eis algumas perguntas pertinentes quando no tabuleiro de uma sala de aula:

– De que material são feitas as peças deste tabuleiro? De matéria eternizada? Pedregulhosa? Pontiaguda? Elástica? Etérea? Barulhenta? Silenciosa? Dura? Mole? Arenosa? Esfumaçada? Espantada? Sacralizada? Fluida? Licorosa? Vaporosa? Verdadeira? Mentirosa? Fabulada?



[Os problemas pedagógicos são mesmo muito materiais].

O nível de importância de um autor numa determinada disciplina está ligado ao material do qual ele é feito e da forma como ele se situa no tabuleiro, ao lado de outros autores-peças. Um Nietzsche ou Freud sacralizados podem ser muito mais nefastos que um Kant ou Skinner elásticos [isto sem nos esquecermos de que as peças e os tabuleiros são feitos para jogar].

O que significa, por exemplo, jogar xadrez? Criar uma situação imaginária. Por quê? Porque ainda que sejam conceitos próprios do xadrez, o peão pode andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; ‘comer’, perder peças etc.; mesmo assim há uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações da vida (VIGOTSKI, 2012).

O jogo de ensinar alguma coisa, ainda que tenha algumas regras, é feito de imprevistos, na superfície mesmo da cutícula. O professor coloca algumas peças, seleciona alguns materiais,

estabelece estratégias para o semestre. O cronograma da disciplina diz dos passos esperados, do quanto espera [alucina] avanços, conexões, objetivos e metas de aprendizagem. Mas é Bergson (2011, p. 03) que melhor dirá do necessário fracasso destas tentativas.

É verdade que nossa vida psicológica é cheia de imprevistos. Surgem mil e um incidentes que parecem contrastar com o que os procede e não se vincula àquilo que os segue. Mas a descontinuidade com que aparecem destaca-se sobre a continuidade de um fundo onde ele se desenham e ao qual devem os próprios intervalos que os separam: são os toques de timbale ressoando de quando em quando na sinfonia.

*

Pensamentos cuticulares. Vigotski entrou na universidade pelo sistema de cotas para judeus. Winnicott, entre 1939 e 1962, estabelecia conversações com a família via transmissões radiofônicas. [“(...) a educação não se transmite por telefone, o que é uma pena” (TAVARES, 2004, p. 50)]. Manoel de Barros, nascido em 1916, curte suas páginas no Twitter e no Facebook. Freud inicia sua vida universitária muito cedo. Com dezessete anos já ingressa na faculdade de medicina, saindo cinco anos mais tarde, em 1885. “Quanto ao primeiro ano na universidade”, escreve a um amigo, “vou dedicá-lo inteiramente ao estudo de temas humanísticos, que não tem absolutamente nada a ver com minha futura profissão, mas que não serão inúteis para mim” (FREUD apud GAY, 1989, p. 42). Se a universidade de Freud fosse a de hoje, provavelmente teria cursado alguma Filosofia ou Psicologia da Educação. Tem vezes que a gente descobre que a história é mesmo muito contemporânea. Na cutícula dos acontecimentos há sempre um pedaço de unha (ou pele) que nos coloca junto aos que estudamos e que nos força a criar novos contornos.

As nossas percepções dão-nos o desenho de nossa ação possível sobre as coisas, muito mais do que o das próprias coisas. Os contornos que achamos nos objetos marcam apenas aquilo que deles podem alcançar e modificar. As linhas que vemos traçadas por meio da matéria são as mesmas sobre as quais temos de circular (BERGSON, 2010, p. 209-210).

*

Sir Jean William Fritz Piaget nasceu na Suíça no final do século XIX e escreveu mesmo coisas muito interessantes. É um dos caras mais lidos no mundo, quando se fala em construtivismo. Em português Jean é João.

– Mas, então, por que temos tanta dificuldade em estudar Piaget como João?

– Xeque-mate! Talvez aí esteja a questão de o construtivismo ser tão mal compreendido.

*

Gilles Deleuze nasceu em Paris em 1925 e é um dos maiores filósofos da diferença. Embora não fale diretamente de pedagogia, sua obra nos dá pistas para pensarmos de uma outra forma as relações entre professor e aluno. Deleuze propõe pensarmos o meio, o que se passa entre as coisas para que uma aprendizagem aconteça. Ao se situar no meio, o pensamento deleuziano acaba se tornando também *cuticular*. Neste esquisito e inominável ato de “ensinar-aprender” o que se passa na cutícula tem um nome: desejo. Mas, mesmo o desejo acaba por se tornar algo muito abstrato [um nome que nada diz e que a tudo se aplica]. De toda forma, da perspectiva deleuziana, desejar será sempre um ato construtivista. No *Abecederário de Gilles Deleuze* (1988), o filósofo relata:

Não há desejo que não corra para um agenciamento. O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol... Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol... De uma cor, é isso um desejo. É construir um agenciamento, construir uma região, é realmente agenciar. O desejo é construtivismo (DELEUZE, 1988).

Na cutícula da história do pensamento, Piaget e Deleuze acabam por se encontrar. Ambos se dizem construtivistas. Mas além do construtivismo, podemos levar as relações ainda mais adiante. A primeira paixão filosófica de Piaget foi *A evolução criadora*, de Bergson. Um dos primeiros livros que Vigotski

ganhou do seu pai foi a *Ética*, do Spinoza, este que, por sua vez, é também conhecido por Espinoza ou Espinosa. Deleuze amava Bergson e Spinoza. *A evolução criadora* e a *Ética* constavam entre seus livros favoritos.

– É, eu acho que os autores são tão mais bacanas quando aparecem juntos das coisas que os agradam.

– Ah, é Spinoza mesmo que diz que o desejo é dado em virtude das afecções e encontros. Aliás, é o encontro entre corpos que nos faz agir, e não o contrário.

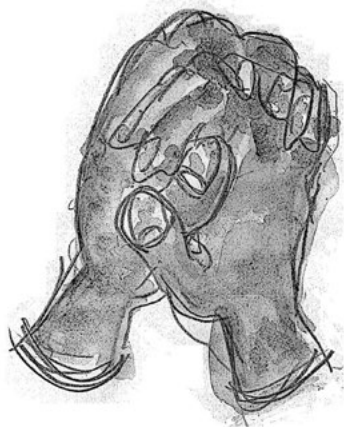
– “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, 2011, p. 99).

– É, com duas mãos a gente faz um bocado de coisas.

– (...) Bem mais do que com uma.

– Com duas cabeças também?

– Não necessariamente, pois o que está em jogo é a potência de agir.



As coisas, quando juntas, são sempre um pouco desajeitadas.

*

Em 21 de fevereiro de 1677 morria Benedito de Spinoza [que para alguns é “bendito”]. Consta no inventário de bens e imóveis

do falecido a seguinte lista³: objetos de tecido; uma cama, um travesseiro de rolo, duas colchas (uma branca e a outra, vermelha); duas cortinas de pano, um manto turco preto e uma colcha; um paletó de tecido colorido com uma camiseta de dormir; uma calça e um paletó velho de sarja; dois chapéus pretos; um regalo preto com um par de luvas; dois pares de sapatos, um preto, o outro, cinza; um saco velho para viagens, em tecido listrado, com um gorro acolchoado; roupa branca; dois pares de lençóis, seis fronhas; duas bolsas de roupas; sete camisas; dezenove mantos, e mais um; dois pares de punhos comuns; quatro lenços de algodão e mais um lenço axadrezado; quatorze pares de chinelos em tecido branco e um par comum; uma gravata de algodão com dois colarinhos; dois lenços usados; livros (segue-se uma relação de 160 livros).

– É engraçado mesmo pensar no que os autores nos deixam de suas vidas.

– E nós, simples mortais, o que deixamos a eles?

– Deixemos, por ora, poesia?

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

_____. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze** (transcrição integral do vídeo, 1988). Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-degilles-deleuze>>. Acesso em: 2012.

GAY, Peter. **Freud: uma vida para nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

3 Tal inventário se encontra disponível na orelha destacável de *Ética* (SPINOZA, 2007).

- SERRES, Michel. **Diálogos sobre a ciência, a cultura e o tempo:** conversas com Bruno Latour. Lisboa: Instituto Piaget, [19--].
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TAVARES, Gonçalo. **A perna esquerda de Paris seguido de Roland Barthes e Robert Musil.** Portugal: Relógio d'água Editores, 2004.
- _____. **1 (Um).** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- VIGOTSKI, Lev Semeonovitch. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/17391389/Vigotski-A-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianca-traducao-Zoia-Prestes>>. Acesso em: 2012.
- WINNICOTT, Donald W. **Conversando com pais.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APRENDIZAGEM: DESEMPENHO E PERFORMATIVIDADE

Morgana Domênica Hattge¹

Resumo: Aprendizagem tem se tornado, cada vez mais, um conceito central na implementação de políticas públicas para a área da Educação. Este texto realiza, inicialmente, uma breve análise do processo de governamentalização do Estado e da institucionalização da escola, entendendo-os a partir de uma relação de imanência. A seguir, apresenta o Movimento Todos Pela Educação, objeto de estudo da pesquisa mais ampla a partir da qual esse texto é produzido. O objetivo desse ensaio é visibilizar a relação existente entre a governamentalidade neoliberal e a construção de uma sociedade performativa, buscando, a título de conclusão provisória, relacioná-la a esse conceito de aprendizagem entendida como desempenho na área educacional e buscando compreender que efeitos essa forma de entendimento produz.

Palavras-chave: Aprendizagem. Desempenho. Governamentalização. Performatividade. Educação para todos.

LEARNING: PERFORMANCE AND PERFORMATIVITY

Abstract: Learning has increasingly become a central concept for the implementation of public policies in the field of Education. This paper initially carries out an analysis of the process of State governmentalization and school institutionalization, regarding it from an immanence perspective. Next, it presents the Movement for Education, which is the object of study of the research from which this text has stemmed. This essay aims at visualize the relationship existing between neoliberal governmentality and the construction

1 Professora no Centro Universitário UNIVATES. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNISINOS. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão GEPI/UNISINOS/CNPq. Bolsista Capes.

of a performative society, in an attempt to provisionally relate it to this concept of learning as performance in the educational area and understand the effects that this comprehension produces.

Keywords: Learning. Performance. Governmentalization. Performativity. Education for all.

Aprendizagem por toda a vida. Aprender a conhecer. Aprender a fazer. Aprender a conviver. Aprender a ser. Aprender a aprender. Sociedade da aprendizagem. Aprendizagem permanente. Seria possível multiplicar nessas linhas uma série de outras expressões que circulam no meio educacional, no segmento empresarial, na mídia. Expressões essas que se criam em torno do conceito de aprendizagem, que nesse momento torna-se um conceito central na implementação de políticas públicas para a área da Educação. Nesse texto, pretende-se analisar de que forma o conceito de aprendizagem passa a ser entendido como desempenho e qual a relação que se estabelece entre esses conceitos e a construção de uma sociedade performativa. O texto está dividido em três seções. Na primeira sessão, realiza uma breve análise do processo de governamentalização do Estado e da institucionalização da escola, entendendo-os a partir de uma relação de imanência. Na segunda seção apresenta o Movimento Todos Pela Educação, objeto de estudo de uma pesquisa mais ampla a partir da qual esse texto é produzido. A terceira seção discute a relação existente entre a governamentalidade neoliberal e a construção de uma sociedade performativa, buscando, a título de conclusão provisória, relacioná-la a esse conceito de aprendizagem entendida como desempenho na área educacional e buscando compreender que efeitos essa forma de entendimento produz.

O PROCESSO DE GOVERNAMENTALIZAÇÃO DO ESTADO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA: UMA RELAÇÃO IMANENTE

Entendo que qualquer tentativa de esquematização pode ser perigosa em se tratando de um tema tão complexo e repleto de nuances ambivalentes, como é este que tento discutir, o tema das tramas que envolvem a constituição mútua, a instauração

imane da escola e do processo de governamentalização do Estado. Porém, assumo o risco de incorrer em algumas simplificações para sistematizar algumas ideias que dão o pano de fundo para as discussões que empreendo na continuidade desse texto.

Ao analisar a relação que se estabelece entre a Religião e a Pedagogia, que instituiu as bases da escola moderna e sustentou os primeiros movimentos de busca pela massificação do ensino escolar, vejo operando, primeiramente, o que Foucault chamou de poder pastoral, que, “com a Reforma, depois a Contra-Reforma, põe em questão a maneira como se quer ser espiritualmente dirigido, na terra, rumo à salvação pessoal” (FOUCAULT, 2008, p. 119). Passamos, nesse momento, de um governo soberano, preocupado com o território e com a proteção às fronteiras, a um governo pastoral, que se exerce sobre “um rebanho”. Portanto, “em oposição ao poder que se exerce sobre a unidade de um território, o poder pastoral se exerce sobre uma multiplicidade em movimento “[...] pois o objetivo essencial, para o poder pastoral, é a salvação do rebanho” (FOUCAULT, 2008, p. 169-170). Daí os grandes esforços empreendidos por Lutero (1995), por exemplo, pela instituição da escola, pois, se era ela que daria acesso aos meios necessários para a leitura e compreensão do texto sagrado, essa escola se constituiria no meio que possibilitaria o governo das almas, o que, por sua vez, levaria à redenção, à salvação.

Porém, no século XVII, vemos instituir-se, a partir do nascimento do saber estatístico e da noção de população, uma Razão de Estado que vai deslocar a ênfase do poder pastoral para um poder disciplinar², que opera sobre o corpo para atingir a alma. Daí a necessidade de ordenação, de organização do espaço e do tempo, de definição de métodos e temas de estudo, defendida por Comênio (1957), pois a disciplina opera em dois eixos distintos. Opera, de um lado, no eixo dos saberes, tornando o mundo disciplinarizado, dividido em “fatias” passíveis de

2 É importante frisar que o poder pastoral não se apaga. O fortalecimento de uma determinada racionalidade de governo não significa o apagamento, senão apenas o esmaecimento de outra racionalidade. Ambas coexistem em um mesmo momento histórico, porém, com ênfases diferenciadas.

serem estudadas em determinadas regularidades. Por outro lado, a disciplina opera no eixo do corpo, trabalhando na produção de corpos dóceis e produtivos. Mais uma vez, é possível estabelecer uma relação com a necessidade da utilização de estratégias de ordenação, tão caras a Comênio em sua obra. Era necessário que a escola trabalhasse na colocação de cada coisa em seu lugar: os saberes, os corpos. Para cada qual, haveria lugares determinados, pois havia, na sociedade do século XVII, essa necessidade de ordenação, que se produzia na escola e também era produzida por ela.

No século XVIII, ao consolidar-se o Estado Moderno e o processo de estatização da escola, estabeleço uma relação imanente com a governamentalidade liberal, que, junto ao nascimento da economia política, passa a questionar a ação do Estado, pois o grande valor passa a ser a liberdade individual. Os indivíduos precisam fazer suas escolhas e responsabilizar-se por elas. “A ideia de uma sociedade política fundada no nexo contratual entre os indivíduos serviu de instrumento apropriado para moderar ou limitar a ação do governo” (CASTRO, 2009, p. 244). Nesse sentido, o alargamento do alcance da escola tem a função de possibilitar que mais indivíduos passem a ter condições de participação e de escolha. Pode-se estabelecer uma relação com a necessidade apontada pelos defensores da Escola Nova, de uma Educação única para o povo e as elites, de forma que todos tenham condições de escolher e participar em um contexto em que é crescente o questionamento da ação do Estado.

Já ao analisar as políticas de Educação para Todos gestadas no final do século XX, vejo um alinhamento aos princípios de uma racionalidade política neoliberal, em que a palavra de ordem é a concorrência. Não basta mais simplesmente participar e escolher. É preciso que cada indivíduo esteja apto a concorrer no jogo imposto pelo mercado. Assim, nas políticas educacionais, vemos um deslocamento da noção de Educação para todos para a noção de aprendizagem para todos – e a noção de aprendizagem está associada ao conceito de desempenho. Assim, desempenho passa a ser palavra de ordem no discurso educacional. Interessa tanto o desempenho do indivíduo quanto o desempenho da organização, ou seja, importa o desempenho do aluno, que traz

implicações na produção dos índices de desempenho da escola, o que implica, ainda, na produção dos índices de desempenho da cidade, do estado, do país, nos cada vez mais numerosos *rankings* educacionais.

Dessa forma, vinculando-se a noção de aprendizagem ao conceito de desempenho, a escola consolida-se de uma vez por todas como a grande verdade à qual todos nos curvamos. Não haverá desempenho ótimo nos exames internacionais de Educação sem frequência à escola. Então, amplia-se cada vez mais o alcance da escola sobre os indivíduos, de modo que a obrigatoriedade de frequência escolar hoje no Brasil se estenda dos quatro aos 17 anos de idade.

Nesse cenário social mais amplo em que se insere a cena educacional, estão dadas as condições de possibilidade para a criação de um movimento como o Todos Pela Educação, sobre o qual trago mais detalhes na seção seguinte.

O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Com o objetivo de descrever de forma sucinta a trajetória de cinco anos do Todos Pela Educação tomarei como base um material divulgado pelo próprio TPE, que procura mostrar que

Desde que o TODOS PELA EDUCAÇÃO começou a ser estruturado, em 2006, foram quatro anos de existência marcados por muito trabalho e conquistas relevantes. Os primeiros quatro de dezesseis anos rumo à verdadeira independência do país, em 2022, quando crianças e jovens terão acesso a uma Educação de qualidade que lhes dê ferramentas para alcançar seu pleno potencial. Nessa caminhada, cada passo teve a sua importância, mas alguns marcos se destacam. (TPEa, 2009, p. 7)

Portanto, nesse material é possível acompanhar o relato das atividades dos primeiros 4 anos do TPE. Durante esse período foi sendo lapidada uma política de metas a serem alcançadas rumo ao que o TPE define como “a verdadeira independência” (2009a, p. 10). O lançamento oficial aconteceu em 06 de setembro de 2006, na escadaria do Museu do Ipiranga, na capital paulista, mas o grupo que iniciou as atividades do TPE vinha se reunindo desde junho

de 2005 “aglutinado em grande parte em torno da experiência do Instituto Faça Parte, que incentiva ações de voluntariado educativo nas escolas” (TPEa, 2009, p. 10). Esse grupo redigiu, em 2005, o primeiro documento, que era denominado “10 causas e 26 compromissos”. A partir da divulgação desse documento, firmou-se o Pacto Nacional pela Educação e a discussão passou a girar em torno da construção de metas verificáveis e mensuráveis que pudessem ser acompanhadas e fiscalizadas por todos os segmentos da sociedade. Definiu-se também o nome oficial que teria o movimento: Compromisso Todos Pela Educação. Ainda antes do lançamento oficial foram definidas as três áreas fundamentais de atuação do TPE: a área técnica, a área de articulação e relações institucionais e a área de comunicação. Coube à área técnica a definição das 5 metas que se tornariam a bandeira de luta do Todos Pela Educação.

Em junho, as 5 Metas foram apresentadas pelo futuro presidente do Todos Pela Educação Jorge Gerdau Johannpeter, na conferência internacional Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhorias Práticas na América Latina, promovida pelas fundações Lemann e Jacobs e pelo Instituto Gerdau. O evento aconteceu na praia do Forte, Bahia, e reuniu representantes de 14 países da América Latina (TPEa, 2009, p. 17).

No lançamento, portanto, em setembro de 2006, foram divulgadas as 5 Metas do Todos Pela Educação, que seguem abaixo:

AS 5 Metas

- Meta 1 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
- Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
- Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.
- Meta 4 – Todo aluno com Ensino Médio concluído até os 19 anos.
- Meta 5 – Investimento em Educação ampliado e bem gerido (TPE, 2009, p. 18).

Martins, ao realizar uma análise do Todos Pela Educação a partir do referencial Gramsciano, afirma que “para o TPE, as boas intenções políticas seriam prejudicadas pela incapacidade técnico-operacional dos governos e pela falta de instrumentos democráticos de controle social” (2009a, p. 26), o que justificaria a iniciativa de uma “aliança entre o público e o privado para a conquista da tão almejada qualidade da Educação. Uma vez que o objetivo do autor, ao analisar o TPE estava relacionado a um olhar para “as relações de hegemonia e suas propostas para a Educação Básica” (MARTINS, 2009, p. 21), sua pesquisa nos mostra que

O TPE se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo (MARTINS, 2009, p. 26).

Ao analisar com mais profundidade os materiais disponibilizados pelo movimento é possível perceber que o TPE, durante sua trajetória, acaba por ser, de uma certa forma, “assumido” pelo Governo Federal, que inclui no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, as metas do movimento Todos Pela Educação. Saviani (2007, p. 1233) analisa que o TPE “é, com efeito, o carro-chefe do Plano” e que “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

Dessa forma, após análise dessa relação que se estabelece entre o PDE e o TPE, entendo que o movimento Todos Pela Educação passa a se configurar como uma política educacional, entendendo-se política como

[...] uma declaração das intenções de governo. Trata-se de algo que tem um propósito, que é dirigido a um problema, necessidade ou ação, especificando princípios e ações projetadas para cumprir as metas desejadas (DOHERTY, 2008. p. 207).

O TPE, ao vincular-se a programas de governo, constitui-se como política educacional dirigindo-se ao “problema da

Educação” e passa a alcançar todas as instituições de Educação Básica do país na busca pelo alcance das metas estabelecidas em sua proposta.

A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE PERFORMATIVA: A APRENDIZAGEM ENTENDIDA COMO DESEMPENHO

Ao estudar a emergência das políticas de Educação para todos ao final do século XX, foi possível perceber o quanto a noção de desenvolvimento esteve politicamente imbricada com a emergência de uma racionalidade política neoliberal. Acredito que seja possível dizer que vivemos, hoje, em um Estado governamentalizado, constituído por (e instituinte de) uma série de instituições que se organizam a partir de todo um aparato de tecnologias de governo. Essas tecnologias de governo se tornam possíveis à medida em que no interior de cada uma dessas instituições (família, escola, empresa, exército, hospital,...) diferentes estratégias de governo, de condução das condutas de cada sujeito, são colocadas em funcionamento. Uma das estratégias mais contundentes a que nos vemos cotidianamente submetidos é a subjetivação a partir de dados estatísticos.

Está estatisticamente comprovado. Então torna-se praticamente inquestionável. O estatuto de verdade que adquiriram os números na sociedade ocidental é inegável. Ao lançar mão de dados estatísticos que produzam a necessidade ou reiterem a importância de um dado projeto os questionamentos acerca de sua relevância são minimizados. Ao analisar o Programa Escola Campeã, em outro momento, foi possível compreender que a estatística exercia, no Programa, especificamente, três funções de extrema importância. Em primeiro lugar ela atuava “na construção de um ajustamento da imagem do mundo, justificando a criação, por exemplo, de um Programa de Gestão, a partir de determinados dados estatísticos que produzem uma necessidade de intervenção” (HATTGE, 2007, p. 53). Esse “ajustamento da imagem do mundo” seria uma produção discursiva que atua na criação de um mundo que precisa ser melhor gerenciado e para tanto, precisa de projetos que deem conta dessa demanda de um melhor gerenciamento, de uma melhor disposição

de determinadas coisas para determinados fins. Portanto, a estatística produz a necessidade de projetos. Em segundo lugar, “a estatística tem a função de ratificar a eficácia dos projetos implementados. Busca-se legitimar sua manutenção, mostrando resultados positivos, a partir de uma avaliação permanente” (HATTGE, 2007, p. 54). Vemos aí a estatística operando em prol da governamentalidade. Rose afirma que

O governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável (1998, p. 36-37).

Juntamente com outros tipos de saberes, os dados estatísticos produzidos acerca de uma determinada parcela da população constroem verdades sobre ela e permitem o exercício da governamentalidade. Assim, podemos entender “a estatística como uma tecnologia para governar” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142). Dessa forma, a estatística funciona como “um meio, composto por saberes e por procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos das diferentes esferas públicas” (TRAVERSINI; BELO, 2009, p. 143) na implementação de políticas, na instituição de ações, de estratégias de governo endereçadas ao seu público-alvo. Mas entendo que ela opera também na esfera micro do governo³ dos sujeitos, nessas relações cotidianas de condução das condutas que se dão no interior das instituições sociais, entre elas o sistema educacional como um todo e a escola em particular. A estatística opera, nesse sentido, na produção do que podemos chamar, a partir da leitura das últimas obras

3 A respeito dos termos “governo” e “governo” assumo o uso sugerido por Veiga-Neto, que entende governo como “essa instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19) e governo como “a questão da ação ou ato de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19). O entendimento desse último, relaciona-se às “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” VEIGA-NETO, 2002, p. 21).

de Foucault⁴, de “governo pela verdade” (FOUCAULT, 2010b). A estatística trabalha na produção de verdades às quais os sujeitos se curvam, pois, como referi no início dessa seção, se está estatisticamente comprovado, é praticamente inquestionável.

Em terceiro lugar, analisando o Programa Escola Campeã percebi que a estatística exercia importante papel na produção da “competição entre escolas”, pois são os dados estatísticos produzidos acerca dos resultados de desempenho de determinada escola que darão a medida do valor da Educação que ela oferece aos seus estudantes. Entendo que essa lógica de competição instaurada no interior de um Programa de gestão constitui-se também como uma dessas estratégias tanto de governo como de governoamento às quais me referi anteriormente.

Assim, procurei trazer essas análises do Programa Escola Campeã para mostrar o quanto as vejo presentes também no material que analiso nesse texto. Nos materiais do movimento Todos Pela Educação é possível perceber que a estatística exerce as mesmas funções analisadas anteriormente. O movimento está ancorado em uma base de dados estatísticos nacionais e internacionais que produzem a necessidade de criação e implementação do Todos Pela Educação. Esses dados estatísticos são produzidos a partir dos resultados das avaliações educacionais em larga escala. Os dados, aliados aos discursos da gestão educacional que se produzem no cruzamento dos discursos educacionais e empresariais produzem e reiteram a necessidade de um movimento como o Todos Pela Educação, pois “os números governam [...] não como ‘puros’ números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126). Nesse caso, passa-se a inventar pessoas que precisam estar aptas a melhorar seu desempenho para que seja possível competir nessa sociedade cada vez mais pautada pela performance, pelo desempenho.

4 Chamo a atenção, em especial aos cursos recentemente publicados no Brasil intitulados *Do governo dos vivos* (FOUCAULT, 2010a), *O governo de si e dos outros* (FOUCAULT, 2010b) e *A coragem da verdade* (FOUCAULT, 2010b).

Esse texto não tem como objetivo analisar esses indicadores através da observação minuciosa dos dados estatísticos apresentados. O que se pretende é compreender de que forma toda essa engrenagem colocada em funcionamento pelo movimento Todos Pela Educação, apoiando-se em dados estatísticos produzidos no interior de uma racionalidade política neoliberal, opera no sentido de construir uma sociedade performativa, uma sociedade que se pauta pelo empresariamento dos sujeitos de forma que cada um se torne responsável por sua performance, de modo que a performance de cada um constrói a performance de todo o conjunto da sociedade. Sociedade essa cada vez mais inserida numa lógica de competição e competitividade.

Importa discutir um pouco melhor o próprio conceito de performatividade⁵, que está na base da constituição dessa sociedade performativa pela qual nos vemos todos capturados. Para Ball (2002, p. 4)

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação

O referido autor tem se dedicado a estudar os efeitos da performatividade na Educação Superior, em especial nos cursos de pós-graduação. Segundo Ball (2002) a performatividade causa impactos visíveis na constituição da identidade profissional dos professores, que influenciam na produção de novas subjetividades para o exercício da função docente.

5 Utilizo, nos limites desse texto o conceito de performatividade que apresento a partir das leituras de Lyotard (2009) e Ball (2002), sem desconsiderar, porém, que em outros contextos esse termo se reveste de significados bastante diferenciados que podem se relacionar a discussões na área das artes ou das questões de gênero, por exemplo.

Nessa construção de uma sociedade performativa, porém, a performatividade passa a ser um conceito a ser analisado não somente no Ensino Superior, mas na Educação Básica em especial. No cenário mundial, cada vez mais, os países buscam melhores posições nos rankings educacionais, pois organismos como a Unesco e o Banco Mundial entendem que o desempenho dos alunos na Educação Básica é um indicador importante do desenvolvimento das nações. Assim, em sua estratégia 2020 para a Educação, o Banco Mundial assume

[...] o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens – não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes – possam não só ir à escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo (ATINC, 2011, p. 1).

Nesse contexto, passo a inferir que o conceito de aprendizagem, sofre um deslocamento e passa a ser entendido como desempenho.

Noguera-Ramírez (2011) analisa a procedência e a emergência do conceito de aprendizagem. Segundo o autor a procedência do conceito de aprendizagem moderno está intimamente associada ao conceito de interesse.

A importância do interesse, da invenção do interesse, é que já não se precisa agir diretamente sobre o indivíduo, o alvo não é tanto o corpo do indivíduo, como era o caso da disciplina, por exemplo, mas o interesse do sujeito, isto é, aquilo que o movimenta, aquilo que é a condição para sua ação, digamos assim, sua “motivação” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 233).

Assim, ao analisar a emergência do conceito de aprendizagem contemporâneo a partir das contribuições de Thorndike, Claparède e Dewey, que segue vinculado ao conceito de interesse e passa a estar vinculado também a uma necessidade, o autor argumenta que:

Com o aparecimento do conceito de aprendizagem, a concepção de educação foi transformada. A ênfase na formação do caráter, isto é, na função moral da educação e da instrução, concebida pela maior parte dos pedagogos no século XIX, vai mudando nos primórdios do século XX na direção dos novos processos de crescimento, desenvolvimento ou adaptação do indivíduo (organismo) ao seu meio. [...] Dewey parte da consideração da existência de uma íntima e necessária relação entre os processos da experiência real e a educação, daí que tenha formulado a necessidade de uma teoria da experiência, cujos traços gerais evocam a divisa contemporânea sobre a necessidade de “aprender a aprender” e a chamada “abordagem por competências” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 242-246).

Na esteira desse pensamento, argumento que a emergência desse conceito de aprendizagem se constitui na condição e na possibilidade para o aparecimento, nos meados do século XX, das expressões que apresento no início desse texto e que retomo aqui. Aprendizagem por toda a vida. Aprender a conhecer. Aprender a fazer. Aprender a conviver. Aprender a ser. Aprender a aprender. Sociedade da aprendizagem. Aprendizagem permanente. Agora, no início do século XXI percebemos a emergência de uma nova forma de se compreender a aprendizagem, totalmente alinhada aos preceitos de uma sociedade neoliberal, pautada pela performatividade, pela busca de um desempenho que garanta uma colocação invejável nos rankings educacionais, sejam eles instituídos no interior da escola, no município, sejam eles mais audaciosos em procurar demonstrar o nível de aprendizagem de estudantes de todo um estado ou um país.

O grande desafio que me coloco nesse momento é o de continuar pesquisando esse tema, buscando compreender melhor as estratégias utilizadas pelo movimento Todos Pela Educação na construção de uma sociedade performativa, em que a Educação está pautada pela “cultura de metas” (TPE, 2009a, p. 41) e que essas metas sejam “claras, realizáveis e monitoradas a partir da coleta sistemática de dados e da análise de séries históricas dos indicadores educacionais” (TPE, 2009b, p. 9). Pois a questão que se coloca não é a de denunciar movimentos ou práticas, colocando-me numa posição de alguém que está “contra”, nem de exaltar esses mesmos conceitos ou práticas, procurando demonstrar suas

supostas contribuições na busca pela melhoria da qualidade da Educação no país, colocando-me numa posição “a favor”. Esses binarismos a partir dos quais nos acostumamos a analisar as questões que estudamos são perigosos. Eles podem nos impedir de enxergar para além do óbvio. Se o que buscamos não são grandes verdades a partir das quais mudaremos o mundo, entendo que, mais do que encontrar respostas, importa, na continuidade desse estudo, produzir novas perguntas. Novas perguntas poderão nos auxiliar a compreender, para além do bem e do mal, a produtividade dos conceitos e práticas que se produzem nessa lógica da performatividade. Essa lógica da performatividade que se institui a partir de uma racionalidade política neoliberal vem produzindo efeitos no cotidiano da escola e da sociedade, que, por sua vez, retomando a primeira seção desse texto, seguem instituindo-se mutuamente e produzindo, nesse contexto, novas subjetividades.

REFERÊNCIAS

- ATINC, Tamar Manuelyan. Prefácio. In: BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial**. Washington: Gimga Media Group, 2011, p. 1.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 002, 2002, p. 3-23.
- COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna: Tratado Universal da arte de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DOHERTY, Robert. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2010a.

_____. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. **A coragem da verdade:** curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

HATTGE, Morgana Domênica. **Escola Campeã:** estratégias de governmentação e auto-regulação. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas:** ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia. São Leopoldo: Sinodal, 1995. v. 5

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARTINS, André Silva. *A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo Todos pela Educação.* **Práxis Educativa**, v. 4, n.1, Ponta Grossa, jan./jun. 2009, p. 21-28. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade** [online], vol. 22, n. 75, 2001, p. 111-148. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 nov. 2012.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1231 – 1255.

TPE. **Todos Pela Educação 2006-2009.** São Paulo: Todos Pela Educação, 2009a.

TPE. **De Olho nas Metas 2009:** segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2009b.

TRAVERSINI, Clarice. BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, v. 34, n.2, maio/ago. 2009, p. 135-152.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A PESQUISA COMO PRÁTICA CURRICULAR OU O CURRÍCULO COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA

Mariane Inês Ohlweiler¹

Resumo: Este trabalho² baseia-se em um estudo teórico e traz algumas proposições para pensar a inserção da pesquisa como prática curricular na escola. Inicialmente faremos um retrospecto histórico acerca das relações entre os campos do currículo e da didática. No segundo momento trataremos da necessidade e das possibilidades de interlocução entre teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes científicos e senso comum; além de abordar a importância da análise de discurso como prática necessária à compreensão da legitimação histórica de determinados conteúdos escolares e saberes científicos. Por último, traremos algumas contribuições de autores que veem e defendem a pesquisa como algo intrínseco ao ensino, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Pesquisa.

RESEARCH AS A PRACTICAL CURRICULUM OR CURRICULUM AS INVESTIGATIVE PRACTICE

Abstract: This paper is based on a theoretical study and brings some propositions to think the inclusion of research as practice in the school curriculum. Initially we do a historical retrospective about the relationship between the fields

1 Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS na linha de pesquisa “Ética, Alteridade e Educação”, Professora do Curso de Pedagogia e Licenciaturas no Centro Universitário UNIVATES.

2 Este texto foi parcialmente apresentado no “X Colóquio sobre questões curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo” realizado na UFMG – Belo Horizonte, de 04 a 06 de setembro de 2012. Esta versão conta com acréscimos e alterações.

of curriculum and didactics. In the second stage we address the need and possibilities for dialogue between theory and practice, education and research, scientific knowledge and common sense, in addition to approach the importance of discourse analysis as a practice necessary to understand the historical legitimization of certain school subjects and scientific knowledge . Finally we will bring some contributions from authors who see and defend the research as something intrinsic to teaching, both in Elementary School and High School.

Keywords: Curriculum. Teaching. Research.

ASPECTOS RELACIONAIS ENTRE CURRÍCULO E DIDÁTICA

Por tratar do currículo no espaço mais estrito da sala de aula, estabeleceremos algumas relações com a área da didática, ou em outras palavras, do ensino em sala de aula. Libâneo (2008b, p. 235) define a didática como “o estudo dos processos de ensino e aprendizagem referentes ao ensino de conteúdos específicos, em situações sociais concretas”. Esta conceituação já nos permite visualizar a intrínseca relação do campo do currículo com o da didática. Abreviadamente falando (sem desmerecer a abrangência dos respectivos campos), podemos dizer que enquanto o currículo se ocupa de conteúdos, daquilo que deve ser ensinado, a didática ocupa-se mais detidamente dos modos como estes conteúdos devem ser ensinados. Poderíamos dizer que a didática é a transformação do currículo em ato, tomando o ensino como algo que “se efetiva com base em um currículo e este só se materializa no momento do ensino” (MOREIRA, 1998, p. 38).

Particularmente, penso que não devemos nos ater, tampouco nos fixar em um sentido único, ainda mais em se tratando de currículo e didática. Ambos não estão somente na sala de aula e vão muito além dos conteúdos escolares propriamente ditos. Em uma concepção mais ampla, Santos e Oliveira (1998), afirmam que a área do currículo está voltada principalmente para questões relacionadas à seleção e à organização do conteúdo escolar, enquanto “a área da didática está centrada em diferentes aspectos relacionados ao processo de ensino como um todo” (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 25-26). Entre as temáticas mais comuns presentes em ambos os campos, as autoras fazem referência às análises sobre o processo de produção do conhecimento escolar, à formação docente e à cultura escolar. O desenvolvimento das

duas áreas e correntes teóricas também coincide, “visto que ambas estão situadas no mesmo campo geral da educação e sofrem as determinações próprias do relacionamento entre a produção científico-tecnológica e o contexto sociopolítico e econômico dessa produção” (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 26-27).

O ponto de diferenciação que deve ser destacado são as teorias tradicionais tomadas como base em cada área. Segundo Moreira (1998), no campo do currículo há um forte respaldo nas produções norte-americanas, enquanto os estudiosos da didática fundamentaram-se durante muito tempo na literatura europeia, em autores como Herbart, Pestalozzi, Comenius, entre outros.

A palavra didática é ligada à noção de técnica, por vezes relacionada à característica de alguém que sabe transmitir seus conhecimentos com exemplos práticos, como quando um professor é adjetivado como “super didático”, característica que tende a defini-lo como um docente muito bom. Chamamos a atenção para o termo *técnica*, não à toa, a disciplina de didática foi e ainda é associada a um viés técnico pela sua inserção no contexto brasileiro. Durante todo o período militar as práticas pedagógicas foram pautadas por abordagens tecnicistas. Uma visão mais aberta, contextualizada e preocupada com o processo de ensino e aprendizagem num sentido plural é muito recente, datando mais especificamente a partir da década de 90. Segundo Rosa e Doll (2004), atualmente evita-se escrever sobre métodos concretos por medo de fornecer receitas inadequadas para as realidades dos nossos dias.

Considerando o ensino segundo a conceituação de Veiga (2006), como prática que tende a responder a três desafios (os quais descreveremos a seguir), vemos o currículo e a didática como campos intercambiáveis, não tão apartados como a divisão que ocorre em nossos trabalhos quando procuramos defini-los. Eis os desafios do ensino elencados por Veiga (2006): de constituir-se em tarefa humana, pois trabalha-se com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos; de compartilhar através da dimensão afetiva, compreendendo a interação; de desempenhar um papel cognitivo, pelo fato de permitir que cada aluno construa seu conhecimento graças ao emprego de uma diversidade metodológica e tecnológica.

INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS: TEORIA E PRÁTICA, ENSINO E PESQUISA

Ao pensar o intercâmbio entre currículo e didática propomos também o diálogo entre teoria e prática e ensino e pesquisa. A didática em si, é um campo que se pretende na intersecção, no caso entre teoria e prática, ou seja, de uma teoria que pensa e reflete sobre a prática e de uma prática que não se isenta de teoria. Didática como teoria de *práxis* docente, compreendendo *práxis* como fonte de investigação, que estimula o próprio professor a descobrir suas possibilidades de ação (LIBÂNEO, 1998).

Os estudos de Santos e Oliveira (1998) contribuem nesse sentido ao vislumbrar o currículo e a didática como áreas que abordam teorias e princípios metodológicos “que lidam com a questão central da transformação do saber científico em saber escolar” (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 11); o que resulta em aspectos metodológicos que contribuem para a definição do próprio conteúdo. Eis um elemento importante para aprofundar: de que modos as práticas de ensino adotadas tendem a configurar e legitimar o que pode e deve ser ensinado.

Em cursos de formação docente é frequente o incentivo a crítica ao senso comum, sendo este por vezes considerado como “falsa consciência” ou modos de pensar naturalizados e não questionados. Pensar em senso comum é pensar em um contexto e em um tempo histórico, pois, enquanto conhecimento, opinião ou “achismo” do povo, o senso comum tem a sua história, é pertencente a uma sociedade e produz tanto subjetividades quanto identidades. E são as práticas discursivas que compõem o tecido social ao mesmo tempo em que nele estão imersas. Lopes (1997, p. 103) sustenta que “devemos questionar a ideologia associada à cultura erudita e abandonar posturas populistas, incapazes de criticar o senso comum e os processos ideológicos associados à cultura de massas e às culturas dominadas”. A autora propõe que deixemos de cindir a cultura em dois blocos distintos segundo classes sociais, mas alerta para que não levantemos uma bandeira que defende diferentes formas de cultura sem questionar as suas construções.

Na perspectiva da Pedagogia Cultural os professores “rejeitam a equivalência de ‘cultura’ com ‘alta cultura’ e negam

a existência da chamada ‘baixa cultura’, desconstruindo esta oposição binária de tanto tempo” (CORAZZA, 2001a, p. 28), o que denota a docência artística de que fala Corazza, no sentido de lutarmos na materialidade da própria cultura, concebendo esta como “o solo privilegiado – e bastante ‘problemático’ –, no qual realizam-se a Educação, a Pedagogia e o Currículo” (CORAZZA, 2001a, p. 27) simultaneamente.

Trazemos estes elementos relativos à cultura, exatamente para pensar de que modos o saber científico é transformado em saber escolar, e como podemos pensar na intersecção entre saber científico e saberes populares, sem negar aquilo que nos constitui e está presente cotidianamente nas salas de aula. Na escola, um dos meios possíveis para provocar pequenas rupturas nos saberes que historicamente foram legitimados como indubitáveis é a análise de discurso.

Ao buscar um pensamento crítico e de análise nas práticas escolares, pode-se ampliar o repertório e o acesso aos conhecimentos muitas vezes ignorados (muitos dos quais considerados de “cultura de massa”, logo, também de senso comum). Para tal, torna-se pertinente o exercício de análise dos discursos veiculados nos livros didáticos, portadores de texto variados e demais materiais pedagógicos; além de procurar compreender que o conhecimento de determinada época foi sistematizado desta ou daquela forma em detrimento do que possuía “mais valor” ou detinha “maior verdade”, em outras palavras, mais poder.

Trazemos aqui como exemplo o trabalho de Norma Telles, autora do livro “Cartografia Brasilis ou: esta História está Mal Contada”, onde descreve sua análise de manuais (livros didáticos) de História do 1º e 2º graus do “antigo” Ensino Fundamental. Telles (1984) percebeu nos conteúdos encontrados as deformações, omissões e a visão etnocêntrica que descaracterizaram nosso passado histórico. Além de analisar a forma de apresentação das diferentes culturas na formação da sociedade nacional.

Luke (2003) aproxima a sua afirmação sobre a análise de discurso ao tema aprofundado por Telles (1984) em relação à “colonização” das Américas:

O uso da voz ativa ou passiva em um livro didático de história [...] pode ter o efeito ideológico de situar ou em primeiro plano ou no fundo de cena a agência anglo-européia. [...] A análise do discurso na perspectiva crítica, então, é capaz de documentar como o mundo é retratado, como as ações humanas, biológicas e políticas são representadas, sancionadas e criticadas nos textos oficiais das instituições educacionais (LUKE, 2003, p. 105).

Este é apenas um exemplo de análise de livros didáticos que trouxe algumas observações, entre as quais, num exame mais detalhado, pode-se perceber os termos ambíguos e distorcidos utilizados, como “descoberta” ao invés de “invasão” e a possessividade em “nossos índios”.

Nas produções atuais de livros didáticos já há um rigor e uma preocupação maiores no que diz respeito às definições e adjetivações dos diferentes povos que compõem nosso país e na relação de colonização e escravização estabelecidas historicamente, para que estas não soem mais de forma tão etnocêntrica. Mas o questionamento do “abrandamento” de algumas definições e as lutas em torno destas mudanças deve estar sempre presente e configurar-se como uma prática de leitura, de modo que esta não seja a mera decodificação das letras, mas que realmente promova a pergunta, a dúvida, e que possibilite a explosão dos muitos sentidos possíveis.

O currículo em si deve ser pensado como linguagem, e ao pensá-lo dessa forma compreendemos “[...] que a sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e atribuir-lhe sentidos” (CORAZZA, 2001a, p. 9-10). Michel Foucault (2007) destaca a necessidade de manter o discurso em sua consistência e fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria, procurando na especificidade dos discursos as práticas que formam os próprios objetos de que o discurso fala. O que situa o discurso não como uma expressão, mas campo de regularidade para as diversas posições de subjetividade. Ou seja, é um movimento recíproco: a produção da linguagem se dá pelo social e a produção do social se dá pela linguagem.

Na esteira do pensamento foucaultiano a teoria também está sempre atrelada à prática, aquela sendo formulada a partir desta e esta se constituindo teoricamente. O discurso enquanto teoria é também, a um só tempo, prática.

Ao tomarmos o currículo como linguagem e como prática discursiva, consideramos a gama de saberes da ciência que se constituíram e se fortaleceram a partir do senso comum, assim como outros se desestabilizaram com ele. Boaventura de Sousa Santos (1986) situa alguns pontos de relação entre ciência e senso comum em diferentes épocas históricas:

A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 1986, p. 56).

Este diálogo necessário mencionado por Santos (1986) vem ao encontro do que propomos como intersecção entre teoria e prática e ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que reflete a compreensão de currículo como algo aberto, que vai além dos documentos oficiais e que abrange significados amplos, de modo a incluir artefatos e produções culturais variadas (LUKE, 2003; APPLE; CARLSON, 2003). Pensamos que cada vez mais é necessário romper com estas distinções, procurar não engavetar o que é da ordem do vivido separadamente com o que é da ordem do pensamento, pois ambos não são passíveis de distinção, a não ser na definição dos conceitos.

O “ENDEREÇO” DA PESQUISA EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS FORMAIS

O ensino não se corporifica somente nas instituições educacionais, embora estas sejam o lócus privilegiado de análise nas pesquisas acadêmicas. Mas, de um modo geral, poderíamos dizer que está claro para a grande maioria dos/das educadores/as (ou ao menos, pretende-se tornar claro nos cursos de formação

de professores) que a educação e o ensino ocorrem para além das instituições escolares. Corazza (2001b, p. 27) afirma que “existe e ocorre ‘pedagogia’ em todo o espaço social em que saberes são construídos, relações de poder são vividas, experiências são interpretadas, verdades são disputadas”.

Acreditamos que a percepção e compreensão do conteúdo desta afirmação não é tão recente no âmbito acadêmico e realmente o ensino pode ser vislumbrado em diferentes espaços, mas e a pesquisa? Onde ela se encontra? Podemos dizer que de forma explícita e às vezes implícita nos seguintes espaços educativos formais:

- na Universidade: em grupos de pesquisa, em cursos de pós-graduação e demais espaços reconhecidos como institutos e centros de pesquisa;

- em cursos de graduação: o que tem sido produzido no ensino dentro da universidade, as contribuições de alunos, pesquisas universitárias que fazem uso de relatos de alunos que estão nos cursos de formação;

- na sala de aula: no olhar e na prática do pesquisador que também é docente.

Listamos estes espaços como primeiras impressões de lugares legitimados como locais de “pesquisa”. Mas se o ensino e a pesquisa se pretendem juntos, por que não conseguimos visualizá-los juntos? Ao menos nas instituições formais? Por que imaginamos espaços de ensino de forma mais ampla e os locais de pesquisa de forma estrita, às vezes sequer ligados ao ensino?

Um dos locais que é tido por excelência como o lugar da ligação entre pesquisa, ensino e extensão é a universidade. Intuito este explicitado em diferentes legislações, uma delas de longa data:

A Constituição Federal de 1988 privilegia a figura da universidade por meio de um artigo próprio: o 207. Ao tratar da definição de universidade, o artigo 207 não pede que o ensino se isole na graduação ou que a pesquisa seja propriedade privada da pós-graduação. A pesquisa, o ensino e a extensão são indissociáveis na universidade e, por isso mesmo, as

três funções são institucionais no seu todo e, como funções permanentes, devem estar presentes no conjunto universitário (CURY, 2004, p. 778-779).

Outro documento, mais recente, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2006, estabelece em sua meta de n. 18, no que diz respeito ao ensino superior, que é preciso “Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa” (CURY, 2004, p. 787).

Cunha (1996, p. 121) alerta que, sem dúvida, este é um comportamento desejável, mas “não é suficiente para garantir indissociabilidade e muito menos o desenvolvimento de habilidades e atitudes científicas no aluno”. Partimos da dificuldade da efetiva interlocução entre ensino e pesquisa dentro da universidade para, deste lugar de questionamento de práticas educacionais e produção de conhecimento pensar a viabilidade deste diálogo na escola, no nível da Educação Básica. Afinal, os problemas no que tange à não-interlocução entre ensino e pesquisa também estão na universidade, pela arraigada tradição de modelos clássicos adotados é tão difícil pensar em formas diferentes de dar aula.

Lüdke (2008, p. 501) alerta para o fato de que:

Enquanto no ambiente acadêmico a ideia da pesquisa na prática e na formação docente ou o ‘movimento da pesquisa do professor’, [...] ocupam largo espaço nas discussões e na literatura específica, na realidade das escolas de educação básica esse espaço, ou mesmo essa preocupação, não alcançam as mesmas dimensões.

Quanto à formação do professor pesquisador, André (2006, p. 123) afirma que embora esta seja uma ideia “defendida por especialistas de diversas áreas, gestores e formuladores de políticas educacionais”, nem sempre fica claro nesses discursos o que se busca com essa proposta, assim como as formas de torná-la exequível e em que contextos ela é desejável.

Acreditamos que os contextos não sejam mais uma dúvida, pretende-se que o professor pesquisador atue nos mais diferentes campos, ou melhor, que o professor, atuando como professor, seja também pesquisador. Talvez, o que falte seja esclarecimento quanto às diferentes modalidades de pesquisa possíveis.

PESQUISA COMO PRÁTICA CURRICULAR

Na Educação Básica pensamos na relação entre ensino e pesquisa em duas instâncias principais: o professor pesquisador e o aluno pesquisador. Ressaltamos que a ideia de pesquisa nos ambientes escolares não se limita à mera (e nem por isso de menor valor e importância) pesquisa de determinados assuntos na Internet ou na biblioteca da escola por parte dos alunos, mas na prática investigativa do professor. A pesquisa que se pretende presente e ligada ao dia a dia da escola não se basta somente com o levantamento de dados e informações. É questionamento, exposição de ideias, argumentação e contra-argumentação, construção e leitura de gráficos, interpretação de interpretações já dadas na cultura, é um “sem cessar” de questões, conclusões que abrem novos leques de dúvidas.

Atuamos na educação como se o conhecimento estivesse sempre pronto, mas a pesquisa e o ensino imbricados implicam um trabalho mais artesanal, e aqui propomos que a própria palavra *experimento* – tão cara ao campo científico –, seja pensada no radical de sua composição, no “*experiri*”, no que diz respeito à *experiência*.

Segundo Agamben (2005), somente a partir da ciência moderna a experiência passou a ser associada ao conhecimento. Neste caso, conhecimento diferenciado de saber prático sobre a qual argumenta Montaigne, o ensaio de sua autoria intitulado *Da experiência* é um bom exemplo do peso dado aos saberes ligados às vivências práticas. Em uma primeira leitura, o texto parece não tratar diretamente sobre o tema da experiência, pois não há uma discussão do conceito em si. Mas, com descrições minuciosas de hábitos alimentares, de sono, de usufruto dos prazeres, entre outros, o autor percorre elementos que dizem respeito à experiência; esta, nas palavras do autor, está em nossas ações cotidianas e é com ela que mais aprendemos.

Em síntese, poderíamos dizer que para Montaigne (1987-1988) a experiência caracteriza-se pelo aprendizado que se dá com o tempo, e acompanha a maturidade do sujeito – o que, acredito, não limita a experiência somente às pessoas de mais idade, mas está ao alcance de todos no decorrer da vida. Se levarmos em consideração a distinção entre os termos oriundos do alemão, *Erlebnis*, que é da ordem da vivência, e *Erfahrung*, que corresponde à experiência, como algo realmente significativo na vida (JAY, 2009), a experiência de que trata Montaigne remete-nos mais à vivência. Mas acredito que as fronteiras entre estes dois termos sofrem certo esboroamento e não são passíveis de distinção tão nítida e delimitada.

Agamben (2005, p. 26) afirma que “a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade”. Tal pressuposto vai de encontro ao que propunha a ciência moderna, que buscava a certeza através dos experimentos; por isso, ao mesmo tempo em que o conceito de experiência foi agregado ao conceito de conhecimento, o primeiro foi questionado e colocado à prova de várias definições. Em outras palavras, instaurou-se o problema sobre *o que é experiência*.

Em Benjamin (1993a, 1993b), a experiência possui conteúdo individual e coletivo concomitantemente, nesse sentido, a transmissão, pelo ato de narrar, assume um papel primordial na relação entre as gerações, o que se mantém do passado e o que procura ser elaborado e reelaborado a partir dele. O ato de transmitir envolve algo que perpassa, não simplesmente que atravessa, mas que vai de nós para outros, sem deixar de existir em nós, mas que, ao ser transmitido, imprime algo no outro da relação e pode produzir algo em mim.

Que o saber e a curiosidade pelo conhecimento não estejam somente nos professores, este é o principal intuito da interlocução entre ensino e pesquisa. Por isso, cabe, tanto ao professor universitário, quanto ao professor de educação básica orientar os alunos a identificar e selecionar fontes de consulta, formular questões orientadoras, construir instrumentos para coleta e registro de informações. Isso não é simples, pois, como alerta Cunha (1996, p. 122), o “ensino tradicional, prescritivo, e a

pesquisa são realizados com lógicas diferentes e talvez esta seja uma das dificuldades maiores para relacionar ensino e pesquisa". O ensino tradicional é construído de certezas, de "verdades já dadas" e estas são valorizadas, tanto no comportamento do professor quanto no do aluno. A pesquisa, ao contrário, admite a dúvida, o erro e aceita inclusive, que o conhecimento pode ser provisório.

A prática escolar tem sido geralmente o espaço do conhecimento como produto, como algo a ser alcançado. Ainda nas palavras de Cunha (1996, p. 123), as causas desta situação "além da tendência positiva histórica, alicerçam-se nas prerrogativas do ritual pedagógico que, dentro de uma sociedade pragmática, se sente mais seguro num espaço fundamentalmente objetivo".

Mas, para além do fundamentalmente objetivo, reconhecer saberes populares e reconhecer o quanto o senso comum também constitui e "movimenta" o saber científico (tal qual argumentado anteriormente), é uma forma de criar respaldo e reconhecimento junto à sociedade com a inserção da pesquisa como prática curricular na escola. É importante frisar que a *interlocução* que propomos entre ensino e pesquisa denota que a aprendizagem não está nem em um, nem no outro, está entre e por isso tem e traz elementos de ambos. Como se pudéssemos imaginar o esquema matemático da intersecção entre diferentes conjuntos. A *interlocução* entre ensino e pesquisa não se situa portanto, *no ensino* ou *na pesquisa*, ela é a um só tempo, concomitantemente, ensino e pesquisa.

Concordamos com Cunha (1996, p. 125) quando a autora afirma que esta relação denota "que pelo ensino também se faz produção do conhecimento", ou seja, esta produção não deve ficar restringida a espaços legitimados e já reconhecidos como espaços de pesquisa. O que nos remete ao alerta de Beillerot (1991 apud LÜDKE, 2008, p. 502) "sobre o perigo de classificar e valorizar como 'superiores' e 'científicas' as pesquisas feitas na universidade"; este cuidado é de extrema importância para que o professor não parta do pressuposto de que a pesquisa dentro da escola é "menor", que não demanda muitos esforços ou que não seja digna de muito investimento – compreendendo este nos mais diversos sentidos.

Como exemplo de pesquisa como prática curricular relatamos uma sequência de atividades realizadas em uma turma de Jardim B, com crianças de cinco e seis anos sobre o tema do “surgimento do homem”. A “aventura” começou com as inquietações (como tende a ocorrer com demais pesquisas) a respeito dos dinossauros. Alguns alunos estranharam o fato de os dinossauros aparecerem retratados em alguns filmes e desenhos convivendo com os homens, dado o fato de que para eles era sabido que os dinossauros haviam sido extintos antes do “surgimento” do homem na Terra.

A partir daí, foi feito um breve levantamento de hipóteses e de conhecimentos prévios das crianças, ouvindo todo o grupo de alunos. O que a princípio pareceu um desafio muito grande (situar os períodos históricos com crianças tão novas) transformou-se em um projeto prazeroso e extremamente rico.

Surgiram as demais dúvidas: mas, se o homem veio depois dos dinossauros, como ele veio? Logo, deparamo-nos com uma inquietação maior que a inicial. O tema ficou mais complexo em sua abordagem, mas foi nesse momento que surgiu a oportunidade de trazer à tona para as crianças a riqueza do conhecimento e da *constituição da ciência* a partir do diálogo entre diferentes hipóteses e saberes possíveis. Se para alguns era indubitável que o ser humano foi criado por Deus, outros tinham ouvido falar na teoria da evolução, de que o homem veio dos macacos e se questionavam o que seria o correto.

Como na Educação Infantil é comum a prática de contar a mesma história com sequência de fatos e finais diferentes, não foi difícil discutir a temática com as crianças como mais uma que pode ter a sua “história” contada de diferentes formas e que não necessariamente tem apenas uma opção correta e verdadeira.

Ainda no mesmo projeto trabalhamos as primeiras formas de expressão escrita da humanidade (momento em que foram simulados pictogramas em uma “caverna artesanal”) e mais adiante, as grandes invenções da humanidade foram “trazidas para a sala de aula” com direito a “viagens em uma máquina do tempo” construída pelos próprios alunos.

Ambos, alunos e professores³ pesquisaram e sentiram-se envolvidos com o tema. As primeiras inquietações foram registradas, hipóteses foram levantadas, durante a fase de estudo e coleta de dados envolvendo elementos de noção histórica e diferentes áreas do conhecimento a família e demais pessoas próximas do grupo participaram (ocasião em que também visitamos a exposição de um museu). O que denominaríamos análise dos dados em uma pesquisa acadêmica, não teve um momento específico para ocorrer, as crianças estabeleciam relações diariamente, conforme encontravam e recebiam novas informações. E, levando em consideração a faixa etária com a qual interagimos, tomamos a pesquisa como prática curricular não limitando as atividades realizadas a “apenas mais um projeto”. A pesquisa realizada contemplou as inquietações e possibilitou a seu modo, nos limites de uma pesquisa nesta faixa etária, diferentes experimentações e problematizações levando em consideração diferentes saberes em torno do tema sem uma conclusão absoluta.

Trazemos estes elementos exatamente para pensar na viabilidade de uma prática curricular mais flexível e aberta; que o intuito de destacar a importância do ato de pesquisar aliado ao ensino não pareça apenas mais uma das tantas exigências atuais de que o professor deve dar conta. Que a pesquisa não carregue o teor de mais algo que venha a sobrecarregar e engessar ainda mais o currículo, e claro, que este possa ser vislumbrado na sua mobilidade e porque não dizer, na maleabilidade dos tempos, que, sem negar o legado cultural, permite mudanças. Currículo como prática cujos sentidos não se bastam em uma lista de conteúdos a serem ensinados durante o ano.

Prática curricular de pesquisa que deverá abarcar não somente os conhecimentos legitimados cientificamente, mas aquilo que

3 Agradeço em especial à parceria em sala de aula, com a professora Cristiane Trevisan Sperandio (com quem tive a oportunidade de compartilhar a docência no período de um semestre) e ao amigo, também professor, Tiago da Silva Abreu que iniciou o projeto aqui descrito com o grupo de alunos ao qual faço referência e sempre se manteve presente com sugestões para a continuidade do trabalho. Agradeço em especial também às crianças, por todas as trocas, aprendizagens e convívio e à Creche Francesca Zacaro Faraco – UFRGS, instituição onde ocorreram as atividades acima relatadas.

diz respeito ao senso comum. De modo que o conhecimento seja aprendido na riqueza que lhe é própria: a construção multifacetada e incessante de seus sentidos, reformulações, novas descobertas e constatações, que não encontram respaldo em uma verdade única e finita.

Assim como a busca de respostas objetivas no cotidiano escolar, também no campo da prática docente há uma busca incessante pelo melhor método de ensino, como se houvesse um único método a ser descoberto com garantia de sucesso e redenção para os problemas educacionais. Sandra Corazza (1996) problematiza essa busca e a insistente pergunta “Como dar uma aula?”, segundo a autora, atualmente não é mais possível aceitar receitas generalizantes, dada a confluência de múltiplos fatores de que são constituídas nossas aulas. O que podemos descrever são “os modelos, padrões de aulas, [...] tal como se constituíram em tempos/espacos histórico-culturais, bem como seus efeitos sociais, políticos e de formas de subjetivação, indicando algumas daquelas condições de possibilidades que os produziram” (CORAZZA, 1996, p. 62). O fato de não termos uma receita é o que nos desaloja, e isso é importante, coloca-nos em movimento, coloca o pensamento em exercício contínuo.

No longínquo ano de 1926, um pedagogo, Theodor Litt (apud ROSA; DOLL, 2004) destacou o “artesanal na pedagogia”, que não coincide com o técnico-mecânico. O artesanal diz respeito à individualidade da prática docente e às singularidades dos alunos com os quais interagimos. Isso exige diferentes práticas e para isso não há receitas aplicáveis. O que podemos fazer é apresentar diferentes métodos que podem ser usados no ensino, além de reflexões críticas sobre organização do espaço, do tempo e do conteúdo escolar. Parafraseio Durkheim (ROSA; DOLL, 2004), que no início do século XX afirmou que “a reflexão é o inimigo da rotina” pois nos mantém em alerta, em estado de flexibilidade e maleabilidade.

Por isso, tomamos o conceito de experiência também no sentido de nos colocarmos em risco, de descobrir, mas mais do que isso, de “experimentar”, ou melhor, “experenciar” diferentes formas de ensinar e aprender, de aliar a pesquisa ao ensino para além do que está preconizado em documentos formais.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: _____. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 19-78.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázio Afonso de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p. 123-134.
- APPLE, Michael W.; CARLSON, Dennis. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPÓLITO, Alvaro M. e GANDIN, Luis A. **Educação em tempos de incerteza**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-57.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993a. p. 114-119.
- _____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993b. p. 197-221.
- CORAZZA, Sandra. “Como dar uma aula?” Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera R. P. (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 57-63.
- _____. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- _____. Na diversidade cultural, uma “docência artística”. In: **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 5, n. 17, p. 27-30, maio/jul. 2001b.
- CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 115-126.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- JAY, Martin. El juício de La “experiencia”. In: _____. **Cantos de experiência**. Variaciones modernas sobre um tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009. p. 25-59.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores: livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b. p. 234-252.

_____. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998, p. 53-92.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação midiática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 95-112, jul./dez. 1997.

LÜDKE, Menga. A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores: livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 500-516.

LUKE, Allan. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPÓLITO, Alvaro M. e GANDIN, Luis A. **Educação em tempos de incerteza**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MONTAIGNE, Michel de. Da experiência. In: _____. **Ensaaios**. Michel de Montaigne. São Paulo: Nova Cultural, 1987-1988. (Coleção Os Pensadores). p. 201-224.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: SANTOS, Maria Rita Neto. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 33-52.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da; DOLL, Johannes. Apresentação. In: _____. (Org.). **Metodologia e ensino em foco**: práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Coimbra: Edições Afrontamento, 1986.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Currículo e Didática. In: SANTOS, Maria Rita Neto. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 7-32.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TELLES, Norma A. **Cartografia brasilis ou esta história está mal contada**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: _____. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p. 13-33.

INCLUSÃO ESCOLAR: AMBIVALÊNCIA DE SIGNIFICADOS DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Maria Isabel Lopes¹
Morgana Domênica Hattge²

Resumo: Este texto tem por objetivo analisar os discursos acerca das adaptações curriculares construídas como alternativas para a inclusão escolar. Inicialmente, apresenta uma problematização de determinadas correntes na área da educação inclusiva que criticam a utilização de adaptações curriculares como alternativa para a diferenciação das aprendizagens individuais dos sujeitos na escola. A seguir, coloca sob suspeita a ideia de que a adaptação curricular seja a solução para a inclusão dos sujeitos narrados como excluídos do processo educacional. Por fim, discute a ambivalência presente nos discursos acerca das adaptações curriculares, problematizando o caráter de verdade atribuído aos currículos instituídos.

Palavras-chave: Adaptações curriculares. Inclusão escolar. Currículo. Ambivalência.

SCHOOL INCLUSION: MEANING AMBIVALENCE OF CURRICULUM ADAPTATIONS

Abstract: This paper aims at analyzing discourses about curriculum adaptations constructed as alternatives to school inclusion. Firstly, it problematizes certain streams of inclusive education that have condemned the use of curriculum adaptations as alternatives to the differentiation of subjects' individual learning at school. Secondly, it casts suspicion on the idea that the curriculum adaptation

1 Professora no Centro Universitário UNIVATES. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

2 Professora no Centro Universitário UNIVATES. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na UNISINOS. Bolsista Capes.

is the solution for real inclusion of subjects regarded as excluded from the educational process. Finally, it discusses the ambivalence found in discourses about curriculum adaptations, by problematizing the character of truth attributed to established curricula.

Keywords: Curriculum adaptations. School inclusion. Curriculum. Ambivalence.

Uma determinada palavra, expressão, estratégia, não encerra em si o seu significado. As palavras são polissêmicas, prestam-se a várias interpretações, que, por sua vez, produzem efeitos distintos, dependendo do contexto em que se inserem.

Em tempos de um imperativo da inclusão, a inclusão escolar deixa de ser uma questão que se coloca no âmbito das perguntas, pois já não é mais possível questionar seus pressupostos: ela está dada. Todos devem ser incluídos na escola. Aqueles que se atreverem a problematizar tal afirmação, apontando nuances da questão, dúvidas, suspeitas, serão colocados do lado de lá, do lado daqueles que apoiam a exclusão, que são “contra a inclusão”. Não entendemos que essas fronteiras sejam tão demarcadas assim, pois acreditamos que os processos de in/exclusão são vivenciados de maneira permanente, independentemente das fronteiras institucionais às quais estejam submetidos os sujeitos. Dessa forma, estar do lado de dentro nem sempre significa estar incluído.

Prendemos, neste texto, problematizar os discursos acerca das adaptações curriculares que são construídas como alternativas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou de alunos com necessidades educativas especiais. Para isso, Bauman nos ajuda a refletir sobre a naturalidade mundana do ser e descreve que as palavras de ordem e caos são figuras da mesma lógica moderna. A ambivalência, as palavras de ordem e o caos, “foram concebidos em meio à ruptura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas era, sem pensar jamais em como ser” (BAUMAN, 1999, p. 12). Nosso objetivo neste texto não é acabar com a ambivalência e definir o que são adaptações curriculares, estabelecendo se estão do lado do bem ou do mal. Pelo contrário, nosso objetivo é explorar a ambivalência e polissemia de significados possíveis, compreendendo, porém, que

não existe uma receita que se transfigure na grande solução para todas as dificuldades. O que temos ao nosso alcance são respostas provisórias que se constroem na contingência das questões, dúvidas e desafios colocados diariamente quando nos desafiamos a trabalhar com a proliferação da diferença, ao invés de nos conformarmos com a repetição do mesmo a cada dia.

Este texto está dividido em três seções. Na primeira, problematizamos determinadas correntes na área da educação inclusiva que criticam a utilização de adaptações curriculares como alternativa para a diferenciação das aprendizagens individuais dos sujeitos na escola. Na segunda seção, colocamos sob suspeita a ideia de que a adaptação curricular seja a solução para a inclusão dos sujeitos narrados como excluídos do processo educacional. Por fim, discutimos a ambivalência presente nos discursos acerca das adaptações curriculares, problematizando o caráter de verdade atribuído aos currículos escolares.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO UMA SOLUÇÃO PALIATIVA QUE DEVE SER ABOLIDA

Ensinar significa atender às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um. [...] O ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada grupo ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno ao aprender, e não pelo professor ao ensinar (MANTOAN, 2006, p. 49).

As políticas inclusivas vêm adquirindo legalidade no cenário brasileiro a partir da publicação de diferentes textos legais que defendem a garantia de direitos sociais e cidadania. Temos como objetivo nesta seção, inicialmente, visibilizar alguns discursos sobre adaptação curricular e sobre os processos inclusivos legitimados pelo Ministério de Educação e Cultura, publicados no *site* do Ministério, na Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³, a qual responde por parte dos compromissos assumidos pelo Brasil como signatário das normativas da Declaração de Jontiem - 1990 e da Declaração de Salamanca – 1994. Em seguida, nos importa problematizar alguns entendimentos que se constroem acerca do significado atribuído às adaptações curriculares nas práticas escolares.

Entre as publicações da SECADI, na pasta Educação Especial, encontra-se a Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”. Procuramos analisar o primeiro fascículo da Coleção, entendendo o seu discurso como palavras de ordem que vão produzindo sentidos nos diferentes espaços em que encontram visibilidade. Dessa forma, o objetivo desta seção, ao analisar alguns discursos que criticam a adaptação curricular, é visibilizar uma forma de pensar que entende qualquer forma de adaptação como uma forma de exclusão e não como uma possibilidade de inclusão.

3 Em articulação com os sistemas de ensino, a SECADI implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais. Dentro da SECADI, há a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), que tem o objetivo de promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Nessa diretoria, são desenvolvidas ações como o programa que disponibiliza recursos para a escola – Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito desse Programa, são financiáveis as seguintes ações: adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis; as escolas contempladas, conforme relação anual publicada em Resolução FNDE/PDDE – Escola Acessível, efetivam cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), onde inserem o plano de atendimento contendo o planejamento de utilização dos recursos (*site* do MEC, acessado 12/07/20012).

Conforme o primeiro fascículo, denominado *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva*⁴, elaborado por Edilene Aparecida Ropoli, Maria Teresa Eglér Mantoan, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos e Rosângela Machado, a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que **o conhecimento se constrói** sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar (ROPOLI et.al., 2010, p. 6, grifo nosso).

Na apresentação do fascículo aos leitores, as autoras dizem que a compreensão da educação especial, nessa perspectiva, está relacionada a uma concepção e a práticas que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal.

Para as autoras, a *educação especial*, além de perpassar todos os níveis de ensino, não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, as autoras apresentam a *educação especial* não mais como um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias, sinalizando “um novo conceito de educação especial”: uma nova maneira de ver a escola que aponte “para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares” (ROPOLI et al., 2010, p. 6.)

Como ferramenta de mudança, o fascículo propõe

[...] contribuições para o entendimento dessa escola e de sua articulação com a educação especial e seus serviços,

4 Publicação da denominada, em 2010, Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), com uma tiragem de 60.000 exemplares distribuídos gratuitamente. A SEESP foi extinta em 2011, e suas ações passaram a fazer parte da pasta da SECADI, já referida anteriormente.

especialmente o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Sua intenção é esclarecer o leitor sobre a possibilidade de fazer da sala de aula comum um espaço de todos os alunos, sem exceções (ROPOLI et al., 2010, p. 6).

Em relação ao conceito de *identidade e diferenças na escola*, Ropoli et al. (2010) afirmam que escolas inclusivas estão fundamentadas em “uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico)”.

Na escola inclusiva, “não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais”, e o poder que define a identidade *normal*, exercido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal.

Segundo essas autoras (id.),

É incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais. É incabível fixar no outro uma identidade *normal*, que não só justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados (ROPOLI et al., 2010, p. 7).

Nessa perspectiva, o discurso sobre a educação inclusiva do MEC, exposto através de seus fascículos oferecidos para formação continuada de professores da rede pública, “questiona a artificialidade das identidades *normais* e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama”. (ROPOLI et al., 2010, p. 6)

O enunciado é que se trata de uma “educação que garante o direito à diferença e não à diversidade”, no sentido que lhe dá Silva, citado no documento para legitimar essa afirmação:

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado,

é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 100-101).

Segundo o discurso do MEC, a escola é um espaço das diferenças, e não dos diferentes. Nas escolas inclusivas, “ninguém se conforma a padrões que identifiquem os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pela sua diferença!” (ROPOLI et al., 2010, p. 8).

A pergunta que é feita aos leitores do material é:

como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, **naqueles que são** negativamente compreendidos e **diagnosticados** como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta? (ROPOLI et al., 2010, p. 9, grifos nossos).

Para as autoras, a garantia do direito à diferença é o questionamento crítico constante dos “processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade *normal* de alguns e *especial* de outros”. Chamam a atenção para o questionamento que deve ser feito em torno das práticas de ensino que as escolas adotam e que servem apenas para excluir.

Os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, **os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino** e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e **eliminados por completo e com urgência** (ROPOLI et al., 2010, p. 9, grifos nossos).

Os currículos adaptados, o ensino diferenciado e a terminalidade específica dos níveis de ensino aparecem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, no Capítulo V da Educação Especial, artigo 59. Analisando os textos que o MEC distribuiu como referência em 2010, queremos problematizar

como chegamos a pensar que essas medidas, consagradas pela LDB, são “excludentes e criam falsa normalidade – as escolas comuns – e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo – as escolas especiais” (ROPOLI et al., 2010, p. 9).

Da mesma forma, interessa-nos pensar se apenas agora “acordamos” para ver o sentido “includente das escolas das diferenças”, se é apenas neste momento que a escola reúne, em seus espaços educacionais, os alunos que são únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las?

Após a escola “acordar”, ela se torna inclusiva “quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. Para adotar essas novas práticas, é preciso que a escola sinta a necessidade de “atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão” (ROPOLI et al., 2010, p. 9).

Um novo conceito é o de que as escolas de qualidade são as que proveem

espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade – sem tensões, competição de forma solidária e participativa (MANTOAN, 2008, p. 61).

Somos, portanto, levados a pensar que, na atualidade, “todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma” (ROPOLI et al., 2010, p. 6).

No caminho da perspectiva inclusiva, novamente um alerta: o *cuidado* que é preciso ter para que a escola não adote práticas “excludentes e paliativas, que a impedem de dar o salto qualitativo que a inclusão demanda”. (ROPOLI et al., 2010, p. 6) Diz o texto norteador que rapidamente as escolas se apropriam de “soluções

utilitárias”. Criticam as escolas que utilizam práticas de ensino individualizado para os alunos com deficiência e/ou problemas de aprendizagem, as que utilizam currículos adaptados; e questionam a terminalidade específica, os métodos especiais para ensino de pessoas com deficiência, a avaliação diferenciada categorização e diferenciação dos alunos e a formação de turmas escolares buscando a homogeneização dos alunos. Para esses autores, se você faz uso do currículo adaptado, logo segue todos esses critérios, a uma única possibilidade de pensar.

Desta forma, o material do MEC sugere que a escola além de não se apropriar de “soluções utilitárias”, por meio de suas ações educativas, deve orientar o professor para que, no processo de inclusão escolar, exista uma “entrega”: “uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver” (MANTOAN; SANTOS, 2011, p. 14).

Santos reforça a necessidade da transformação da escola na perspectiva da educação inclusiva, restringindo o trabalho pedagógico a uma experiência educacional diferente das pessoas na escola: “precisam ser receptivas, disponíveis e abertas a vivê-la, baixando suas guardas, submetendo-se, entregando-se à experiência [...] sem resistências, sem segurança, poder, firmeza, garantias” (BONDÍA *apud* SANTOS, 2010, p. 14).

Por meio da análise do modo de se pensar o ensino na escola inclusiva, pretendemos problematizar os efeitos de verdade produzidos nesses discursos. O que se pode perceber nos enunciados é que, para ensinar a turma toda, sem adaptações curriculares, é necessário “propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos” (MANTOAN, 2008, p. 62). Assim, há uma repetição de enunciados, em que a autora Maria Teresa Eglér Mantoan e outros autores legitimados nos fascículos do MEC contestam as adaptações curriculares nas escolas inclusivas.

Como reforça Mantoan, para melhorar a qualidade do ensino e para conseguir trabalhar com as diferenças nas salas de aula, “é preciso que enfrentemos os desafios da inclusão escolar, sem

fugir das causas do fracasso e da exclusão, e desconsideremos as soluções paliativas, sugeridas para esse fim” (MANTOAN, 2008, p. 64).

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E A “VERDADEIRA IGUALDADE” DE OPORTUNIDADES

Em reconhecimento às características e necessidades dos aprendizes e movidos pela crença na possibilidade de desenvolver suas potencialidades é que devemos adequar a proposta curricular adotada para que nenhum aluno seja excluído do direito de aprender e de participar. Trata-se de mais uma estratégia para favorecer a inclusão educacional escolar de quaisquer alunos. Esclareça-se, desde já, que não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos (CARVALHO, 2010, p. 105).

Acreditamos que já tenha sido possível perceber, ao longo deste texto, que, quando falamos em adaptações curriculares como alternativa para a inclusão escolar, não estamos falando de algo simples, de algo que está dado. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica prevê como alternativa para o trabalho junto a alunos com necessidades educacionais especiais (termo utilizado no documento) a seguinte possibilidade:

Art. 8º - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p. 2).

A partir dessas orientações do Ministério da Educação, as escolas passaram a considerar a possibilidade de realizar adaptações curriculares para o atendimento das crianças com deficiência, que aumentaram consideravelmente de número na

escola ao longo da década que se passou desde a publicação do documento. Para muitos autores, a adaptação curricular representa a grande possibilidade de construção de processos inclusivos nas escolas. Eles entendem que, ao adaptar o currículo, estamos possibilitando ao aluno, chamado de “incluído”, o acesso ao conhecimento socialmente legitimado e instituído como currículo na escola. É interessante conhecer o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”⁵, que, apesar de antigo, continua se constituindo como referência nas escolas de todo o país. No documento, o Ministério da Educação indica que seja avaliada a necessidade de adaptação curricular em três níveis: “no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual” (BRASIL, 1999, p. 40). Ao tratar da questão mais específica das adaptações individualizadas do currículo, diz que

As adaptações têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno (adaptação processual) (BRASIL, 1999, p. 43).

O documento indica, ainda, que um aspecto a ser considerado para a identificação da necessidade das adaptações curriculares é a “avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular” (BRASIL, 1999, p. 43). O que se percebe aqui é que o “currículo regular” é a referência, a medida a partir da qual a adaptação curricular será pensada. O “nível de competência” do aluno deve ser medido através de uma comparação com o currículo regular. É esse currículo regular que ocupa o lugar da normalidade, do bom, do desejado. A adaptação curricular constitui-se em um arranjo temporário, pois o aluno deve continuar perseguindo aquele ideal de currículo construído para todos.

5 O documento foi elaborado por Erenice Natália Soares de Carvalho, com a colaboração de Marcos José da Silva Mazzotta, Rosita Edler de Carvalho e Equipe Técnica da SEESP.

Carvalho (2010), no excerto que escolhemos como epígrafe para esta seção, ressalta que não se trata de construir outro currículo, mas de adaptar o currículo adotado pela escola para as crianças ditas “normais”, de modo que as crianças com deficiência possam ter acesso a uma suposta “verdadeira igualdade” na construção de conhecimentos. A autora, ao tratar o tema das adaptações curriculares, aponta que as escolas podem optar, na elaboração de seu projeto político-pedagógico, pela construção de currículos fechados, que seriam aqueles que seguem “ao pé da letra a orientação que vem de instâncias hierarquicamente superiores, aplicando-a na íntegra, para toda a população escolar” (CARVALHO, 2010, p. 106), ou pela construção de currículos abertos, que seriam aqueles nos quais existe a possibilidade de individualização dos processos de ensino-aprendizagem, de forma que os objetivos, conteúdos, metodologias e a avaliação possam ser flexibilizados para o atendimento dos alunos que apresentarem alguma necessidade especial para a aprendizagem. Ainda segundo a autora:

Promovendo adaptações no currículo, estaremos oferecendo a possibilidade de maior participação dos alunos com necessidades educacionais especiais, levando-os a alcançar objetivos do currículo comum, por meio de um currículo adequado às suas características e necessidades específicas (CARVALHO, 2010, p. 108).

Note-se que o aluno continua buscando alcançar os objetivos de aprendizagem comuns a todos os demais alunos na escola. Somente o que se modifica é a forma e o tempo que o aluno terá para desenvolver as aprendizagens instituídas no currículo escolar. Não se questiona, nesse caso, a política de verdade que instituiu tal currículo como o melhor, o mais adequado, pois “o conhecimento não é problematizado e muito menos a própria base epistemológica em que a inclusão é proposta” (KLEIN, 2010, p. 20). Não se problematiza a instituição do currículo como uma estratégia de governo que conduz a conduta dos sujeitos, regulando suas ações no espaço da escola. Assim, a escola localiza no aluno a impossibilidade de cumprir um dado currículo tido como inquestionável. Se o aluno não consegue cumprir o

programa estabelecido, a solução é adaptá-lo, torná-lo flexível, sem que se avalie a alternativa de uma análise radical desse currículo.

PELA CELEBRAÇÃO DA AMBIVALÊNCIA

As certezas não passam de hipóteses, as histórias não passam de construções, as verdades são apenas estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante, mas nunca acaba. Mais nada? Muita astúcia foi utilizada e muito veneno destilado em relação à ambivalência – esse flagelo de toda intolerância e de toda pretensão monopolística – para falar de hipóteses, construções ou estações temporárias – como se “não passassem de...”. A ambivalência não é para ser lamentada. Deve ser celebrada (BAUMAN, 1999, p. 190).

Nesse panorama que procuramos trazer até o momento, é possível perceber que a adaptação curricular é vista, narrada, representada de diferentes formas. De um lado, é entendida como produtora de exclusão, como uma medida paliativa que deve ser abolida. De outro lado, é entendida como o instrumento capaz de proporcionar a alunos com deficiência a “verdadeira” oportunidade na construção de suas aprendizagens. A questão que se coloca não é, necessariamente, pensarmos se a adaptação escolar é boa ou má, válida ou inválida, includente ou excludente. A grande questão que nos fazemos é anterior a essa: pensar toda a vontade de poder que legitima uma rede de saberes sobre a adaptação curricular em uma escola inclusiva. Se entendermos a ambivalência presente nas relações, nas aprendizagens, nas vivências diárias que se estabelecem no espaço escolar, compreenderemos que não podemos buscar uma suposta inclusão total, perfeita, em que de uma vez por todas os sujeitos se sintam incluídos. Vivenciamos permanentemente processos de in/exclusão que são inerentes aos desafios diários colocados a todos nós, seja no espaço escolar ou fora dele.

Voltando à questão da adaptação curricular, entendemos que ela se apresenta como uma oportunidade de proporcionar aos sujeitos da escola (alunos e professores) a possibilidade de vivenciar outras construções possíveis, que considerem, em alguns momentos, a diferença que é peculiar a cada um. Porém, para além disso, seria interessante que as escolas buscassem repensar

seus currículos, procurando compreender um pouco mais por que certos conhecimentos são validados pela escola e nela valorizados e outros são excluídos. Importa, ainda, procurar pensar por que todos devem alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem. Se nossa ação na escola, como professores, estiver pautada por essa lógica homogeneizante, as adaptações curriculares não serão mais que arranjos temporários que cumprirão a função de conformar os sujeitos a uma forma pré-moldada, que produz a mesmidade.

Essa produção da mesmidade, da homogeneidade, que a escola segue buscando através de currículos padronizados (sejam eles abertos ou fechados) impõe limites à participação de muitos alunos na escola. E esses limites não se colocam somente para as pessoas com deficiência ou aquelas que são consideradas pela escola como “alunos com necessidades especiais”, mas também a muitos alunos que a escola considera “normais”. Quando o que a escola busca é produzir um determinado tipo de sujeito a partir de um modelo preestabelecido e conforma seu currículo na busca por esse sujeito idealizado, está evidenciando um processo de intolerância à ambivalência presente nas relações, nas aprendizagens, enfim, nos processos de subjetivação a partir dos quais nos tornamos o que somos. Como nos sugere Bauman na epígrafe, que utilizamos na abertura desta seção, celebrar a ambivalência é permitir na escola a produção de hipóteses, construções ou estações temporárias, ao invés de grandes verdades que insistem em conformar os sujeitos em modelos únicos tidos como melhores e mais adequados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, 14 set. 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III**, Paris: Gallimard, 1994.

KLEIN, Rejane Ramos. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 11-27.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

_____. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, MTE; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. In: ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.



UNIVATES

**CURRÍCULO E SEUS CRUZAMENTOS. CURRÍCULO
E SUAS IMAGENS. CURRÍCULOS-PROGRAMAS E
CURRÍCULOS NÔMADES. NÃO COMO OPOSIÇÕES
BINÁRIAS: UM CURRÍCULO-PROGRAMA
PODE TORNAR-SE NÔMADE E UM CURRÍCULO
NÔMADE PODE VIR A SER PROGRAMA QUANDO
RETERRITORIALIZA OU ESBARRA EM LINHAS DE
SEGMENTARIDADE.**

ISBN 978-85-8167-028-7



9 788581 670287