ISBN 978-85-8167-154-3

CURRÍCULO ESPAÇO MOVIMENTO

NOTAS DE PESQUISA

ADRIANA DE OLIVEIRA PRETTO
ALINE RODRIGUES
ANA PAULA COUTINHO
ANA PAULA CRIZEL
ANGÉLICA VIER MUNHOZ (ORG.)
AUGUSTO CÉSAR FALEIRO
BIBIANA MUNHOZ ROOS
CLAUDIA INÊS HORN
CRISTIANO BEDIN DA COSTA (ORG.)
DINO SEGURA
FABIANE OLEGÁRIO
FRANCINE NARA DE FREITAS
HENRIQUETA ALTHAUS
JHON DANILO BOJACA PEDRAZA
JOSÉ ALBERTO ROMAÑA DIAZ
MARIA DA GLÓRIA MUNHOZ ROOS
MARIANE INÊS OHLWEILER (ORG.)
MORGANA DOMÊNICA HATTGE
SUZANA FELDENS SCHWERTNER
TAMARA CRISTINA LUERSEN

EDITORA UNIVATES

Angélica Vier Munhoz
Cristiano Bedin da Costa
Mariane Inês Ohlweiler
(Orgs.)

Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa

1ª edição

EDITORA UNIVATES

Lajeado, 2016

Centro Universitário UNIVATES
Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari
Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne
Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius
Pró-Reitora de Ensino: Profa. Ma. Luciana Carvalho Fernandes
Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden
Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher

Editora Univates
Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes
Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli
Revisão Linguística: Veranice Zen e Sandra Lazzari Carboni
Imagem (capa): Carina Carlan da Costa

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares	**Suplentes**
Adriane Pozzobon	Fernanda Rocha da Trindade
Marli Teresinha Quartieri	Ieda Maria Giongo
João Miguel Back	Beatris Francisca Chemin
Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar	Ari Künzel

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil
Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000
editora@univates.br / http://www.univates.br/editora

C976 Currículo, espaço, movimento

Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa / Angélica Vier Munhoz, Cristiano Bedin da Costa, Mariane Inês Ohlweiler (Orgs.) - Lajeado : Ed. Univates, 2016.

123 p.:

ISBN 978-85-8167-154-3

1. Escola. 2. Currículo. 3. Pesquisa. I. Título.

CDU: 371.214

Catalogação na publicação – Biblioteca da Univates

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

Este livro configura-se como uma compilação de textos ensaísticos produzidos pelo Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/ CNPq/Univates) acerca de estudos, reflexões, investigações nos campos empíricos que se efetuaram no período de 2013 a 2015.

O Grupo CEM tem por propósito pensar o currículo em espaços escolares e não escolares e seus movimentos e atravessamentos escolarizados e não escolarizados. Aquilo que se passa entre espaços e movimentos. Mas também o que se passa entre alisamentos e estrias, entre velocidades e paragens, entre traduções e criações, essas zonas de indiscernibilidade que colocam o currículo em experimentação.

Como parceiros da investigação, contamos com dois espaços escolares: a Escuela Pedagógica Experimental (EPE/Bogotá) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo (Lajeado/RS). Três outros espaços não escolares também compõem o campo empírico da pesquisa: a Ong Abaquar Brasil (existente de 2003 a 2013 em um bairro periférico de Lajeado/RS); a Fundação Iberê Camargo (Porto Alegre/RS) e mais recentemente o Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR/RJ).

Os pensadores da diferença, tal como Deleuze e Guattari, Foucault, Nietzsche, Barthes, entre outros, nos ajudam a pensar a pesquisa, talvez porque tomem a vida como uma intensidade criadora. Criação que procura mobilizar o já existente, pensamentos movентes. Criação na pesquisa, na escrita, na autoria, nos espaços que extrapolam o âmbito acadêmico. Entre campos cambiantes e intercambiáveis pensamos os movimentos, espaços e sujeitos que constituem e são constituídos pelo currículo.

Pesquisadores, bolsistas de Iniciação Científica, bolsistas de mestrado e voluntários da pesquisa, ligados por afectos e singularidades, constituem-se como autores deste livro. São muitos e múltiplos. Agrupados por temáticas de estudos (aprendizagem, estudos do currículo, genealogia, tempo/espaço e heterotopias, governamentalidade), produziram os cinco capítulos que aqui se encontram.

Os demais textos são ensaios individuais de temáticas relacionadas à pesquisa. O livro ainda conta com um artigo da Escuela Pedagógica Experimental (EPE/Bogotá). Assim, o que se coloca em mãos é a composição de ideias, experiências compartilhadas, práticas de pesquisa e outros exercícios de escrita.

Os organizadores

SUMÁRIO

APRENDER NO ENCONTRO COM O MESTRE 7

Angélica Vier Munhoz
Adriana de Oliveira Pretto
Ana Paula Crizel
Bibiana Munhoz Roos
Maria da Glória Munhoz Roos

APROXIMAÇÕES GENEALÓGICAS EM PESQUISA: PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR 19

Ana Paula Coutinho
Augusto César Faleiro
Suzana Feldens Schwertner

CURRÍCULO EM FOCO: TEORIAS, DOCUMENTOS E MOVIMENTOS 29

Aline Rodrigues
Francine Nara de Freitas
Jhon Danilo Bojaca Pedraza
Mariane Inês Ohlweiler
Tamara Luersen

CURRÍCULO ENTRE LINHAS DANÇANTES 41

Angélica Vier Munhoz

CURRÍCULO, GOVERNAMENTO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO 49

Morgana Domênica Hattge
Cláudia Inês Horn
Henriqueta Althaus
Francine Nara de Freitas

DAS FLANÂNCIAS DO POETA ESTRANGEIRO AOS FRAGMENTOS DO CURRÍCULO 59

José Alberto Romaña Díaz

ESCULTURAL COMO SOMENTE O HUMANO PODE SER: QUANDO O HIPER-REALISMO NOS CONVOCA A PENSAR O CURRÍCULO 67

Suzana Feldens Schwertner

LA EPE: VERSIÓN PEDAGÓGICA DE LA ECONOMÍA AZUL 81

Dino Segura

NOTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA HETEROTOPIA SONORA 93

Cristiano Bedin da Costa
Ana Paula Crizel
Fabiane Olegário
José Alberto Romaña Diaz

WILLIAM KENTRIDGE, *FORTUNA*: CURRÍCULO EM MEIO AO EXCESSO E ÀS MÁS TRADUÇÕES 105

Cristiano Bedin da Costa

PUBLICAÇÕES DO GRUPO CEM 119

APRENDER NO ENCONTRO COM O MESTRE

Angélica Vier Munhoz[1]
Adriana de Oliveira Pretto[2]
Ana Paula Crizel[3]
Bibiana Munhoz Roos[4]
Maria da Glória Munhoz Roos[5]

Introdução

Trata-se, neste ensaio, de pensar o aprender por meio de signos, tal qual nos ensina Gilles Deleuze em sua obra "Proust e os signos" (2006). Mais do que isso, busca-se pensar o aprender no encontro com um mestre, a partir da decifração de signos emitidos em tal relação. Toma-se, assim, o "aprender com o mestre" em duas obras: Éric Marty e sua relação de aprender com Roland Barthes, na obra "Roland Barthes: o ofício de escrever" (2009); e Mathieu Lindon e sua relação com Michel Foucault, descrita na obra "O que amar quer dizer" (2014).

É a partir do testemunho de Éric Marty (2009) e de Mathieu Lindon (2014) que se pretende pensar tal relação. Não se trata, pois, de evocar Barthes e Foucault na posição em que suas obras os colocaram: como mestres que

1 Doutora em Educação. Docente do Centro de Ciências Humanas e Sociais e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino e do Mestrado em Ensino de Ciências Exatas – Centro Universitário UNIVATES. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

2 Pedagoga na rede privada de ensino e mestranda em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES (bolsista taxa Prosup/Capes) e integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

3 Pedagoga e mestranda em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES (bolsista Fapergs) e integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

4 Estudante de Psicologia e bolsista CNPq do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

5 Mestra em Educação e voluntária do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

ensinam um saber. A intenção também não é falar da relação de um mestre com seu discípulo ao modo de uma relação ensinante e ensinado, tal qual demarca, na maioria das vezes, a relação professor e aluno. A relação mestre e discípulo aqui não é demarcada por uma transmissão de poder, tão pouco o mestre terá no discípulo o seu sucessor. Ao modo de Nietzsche, o mestre "faz filhos pelas costas" (DELEUZE, 1992). Tomemos, nas palavras de Perrone-Moisés, o que Barthes parece nos ensinar:

> Esse mestre nunca assumia a maestria. Queria e conseguia que seu seminário fosse um círculo descentrado, que a palavra circulasse como no jogo de passar anel, que o ambiente de suas aulas não fosse um cenáculo, mas uma área de jogo onde o saber se criava à margem do poder acadêmico, como um suplemento de prazer e afeto. (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 127).

Nesse sentido, o propósito deste ensaio é pensar a memória de um "aprender junto" que nasce da relação de um encontro que se dá por meio de gestos, afectos, atitudes, olhares, ideias, charmes, um estilo, diria Deleuze (2006). Estilo como "a própria essência" (Ibidem, p. 46) que, nesta relação "com", implicada nos fluxos da matéria e no próprio tempo, emite signos que se efetuam em aprendizagens. Ao modo de relatos/retratos autobiográficos, Marty e Lindon descrevem generosamente a relação vivida com o seu mestre.

> É, portanto, um retrato de Barthes descrito e narrado através do olhar do jovem de vinte anos que eu era quando o conheci (MARTY, 2009, p. 15).

> Eu tinha vinte e três anos e ele me educou. Michel me ensinou com uma discrição tão absoluta que eu nem me dava conta daquilo que aprendia. A ser feliz, vivo. E me ensinou a gratidão (LINDON, 2014, p. 23).

Cabe destacar que as relações vividas entre Marty e Lindon e seus mestres, no final dos anos 70, em Paris, não são da mesma ordem. Enquanto Marty foi aluno dos seminários de Barthes na *École des Hautes Études*, Lindon conheceu Foucault pela força do acaso e as aprendizagens em relação ao seu mestre transcorreram por meio do convívio com Foucault em seu apartamento na *Rue de Vaugirard*. Contudo, ambos relatam a memória de uma amizade, de vidas que se cruzaram produzindo aprendizagens que se efetuaram por meio dos afectos e de encontros com signos. Desse modo, o objetivo deste ensaio é, tão somente, pensar na potência de uma vida gerada pelo encontro com um mestre.

As discussões que trazemos neste texto são oriundas de um estudo específico do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) acerca das relações de aprendizagem, considerando que tais relações permeiam e atravessam o currículo nos mais diferentes modos.

Aprender é da ordem dos signos

Tudo é signo, afirma Deleuze (2006). Estamos imersos em signos, eles nos constituem e nos atravessam, e é por meio de sua interpretação que se pretende pensar o aprender. Aproximar-se da aprendizagem pela ordem dos signos possibilita um pensar na contramão das teorias cognitivistas (BECKER, 2001), que possuem no centro de suas problematizações as relações sujeito x objeto e o aprendizado que dali decorre. Um aprendizado calcado na lógica da recognição, ou seja, assimilação daquilo que já existe e está dado e dito. Os signos forçam-nos a pensar, afirma Deleuze (2006); interpretá-los faz com que se produzam deslocamentos, levando a uma aprendizagem que escape da sua repetição - uma aprendizagem que cria e inventa seu próprio mundo. Dessa forma, ao nos coagirem, os signos instalam-se no corpo e no pensamento, efetuando uma produção de sentidos, de modo que a sua decifração se torne uma necessidade de vida, pois nos movimenta e nos faz perder tempo nesse processo que leva a um aprendizado.

Nesse sentido, não se pretende comparar e valorar um modo ou outro de compreender e operar com a noção de aprender, menos ainda buscar, por meio do aprender, desvelar ou postular verdades, levando em consideração apenas um saber empírico, as certezas em que o saber científico nos induz a acreditar. Trata-se de fazer ver os movimentos e deslocamentos de um aprender que se efetua por meio de signos. Nessa perspectiva, aprende-se antes por meio da invenção e dos progressos de um futuro do que pelas descobertas da memória que se prendem a um passado enquanto lembranças de um vivido; antes pela sensação de como um objeto, pessoa, matéria nos afecta e nos compõe do que pelos julgamentos morais preestabelecidos e tomados como "bom" ou "ruim".

É, portanto, em meio a esse contexto que nos aproximamos de Deleuze (2006) quando, ao analisar a obra de Marcel Proust, "Em busca do tempo perdido"[6], obra literária, portanto não filosófica, o autor se apropria do plano de pensamento engendrado na *recherche* para pensar sua própria filosofia da diferença. Nessa obra, Proust, em seu movimento literário e de pensamento, acaba por opor-se "à filosofia da identidade e da representação" (MACHADO, 2009, p. 194), de modo a operar com um sistema de signos e "relato de um aprendizado" (DELEUZE, 2006, p. 3).

6 Em francês, *La recherche du temps perdu*.

Em "Proust e os Signos", Deleuze (2006) escreve que o aprender está voltado diretamente aos signos, pois toda matéria, objeto ou ser emite signos que se constituem como algo a ser decifrado. Contudo, é necessário estar sensível àquilo que a matéria emite e deixar-se ser afectado por tais signos emitidos. Para Deleuze (2006), não existe um ato de aprender sem que haja uma abertura aos encontros e aos signos, de tal forma que "alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença" (DELEUZE, 2006, p. 4).

Aprender torna-se, por vezes, um incômodo, pois força o pensamento ao encontro com o inusitado, que, na maior parte das vezes, não ocorre de forma passiva, mas sim por meio de uma violência do pensamento. Por outra via, Deleuze (2006) também nos lembra de que não se pode antecipar ou mesmo saber de que modo alguém será afectado por um signo, o que nos alerta para uma impossibilidade de controle do aprendizado. Sendo assim, um professor pode acreditar que está ensinando o conteúdo de sua aula, mas não terá controle de como cada estudante aprende, pois ele não saberá como uma matéria de aprendizagem irá afectá-lo. O controle aqui é da ordem da transmissão de um saber empírico que poderia garantir somente a recognição, e não a aprendizagem ao modo como Deleuze a pensa. No entanto, cabe aqui uma ressalva: Deleuze não se ocupou de pensar a educação e os processos de ensino e aprendizagem em seu plano filosófico; a aproximação, neste ensaio, dá-se meramente com o intuito de experimentá-la em outros planos e domínios, movimentando outras maneiras de pensá-la.

Os signos, então, podem ser interpretados e decifrados de diferentes maneiras e não mantêm com seu sentido uma relação idêntica, formando ao mesmo tempo uma unidade e uma pluralidade em diferentes mundos. Para Deleuze (2006, p. 5), existem quatro mundos dos signos, e "[...] a tarefa do aprendiz é compreender por que alguém é 'recebido' em determinado mundo e por que alguém deixa de sê-lo; a que signos obedece esses mundos e quem são seus legisladores e seus papas".

Dessa maneira, segundo Deleuze (2006), os quatro tipos de signos que compõem a matéria de diferentes mundos constituem-se em signos mundanos,

signos do amor, signos sensíveis e signos da arte[7]. Tais signos produzem um modo de variação do tempo, na medida em que se tornam objetos da contingência de um encontro. Em cada encontro, há linhas de tempo que atravessam cada sistema de signos: o tempo perdido, o tempo que se perde, o tempo que se redescobre, o tempo redescoberto. Signos e tempos que se organizam em círculos e se cruzam em certos pontos.

> O tempo perdido não é apenas o tempo que passa, alterando os seres e anulando o que passou; é também o tempo que se perde (por que, ao invés de trabalharmos e sermos artistas, perdemos tempo na vida mundana e nos amores?). E o tempo redescoberto é, antes de tudo, um tempo que redescobrimos no âmago do tempo perdido e que nos revela a imagem da eternidade; mas é também um tempo original absoluto, verdadeira eternidade que se afirma na arte (DELEUZE, 2006, p. 16).

Assim, para Deleuze (2006), os signos estão implicados um no outro, embora somente os signos da arte revelem a verdade que nos leva a uma aprendizagem inventiva e inaugural que movimenta o presente e, da mesma maneira, nos lança para um futuro. Por isso, os signos da arte estão engendrados em um tempo redescoberto. A *Recherche* de Proust não conta os achados de uma memória involuntária, mas trata dos signos e dos sentidos e do quanto estes implicam e produzem os modos como nos relacionamos com a vida e como com eles aprendemos.

> Os signos constituem tanto a unidade quanto a pluralidade da *Recherche*. Unidade no sentido em que todos os 'domínios', 'campos', 'mundos' apresentados ou criados por Proust formam sistemas de signos emitidos por pessoas, por objetos, por matérias. Tudo é signo. Mas, por outro lado, os signos são heterogêneos. O sistema que constitui a obra é pluralista no sentido em que os signos não são do mesmo tipo, do mesmo gênero: não têm a mesma relação com o sentido, com

7 Os signos mundanos estão ligados ao funcionamento da sociedade; são signos vazios, mas, da mesma maneira, necessários. Esses signos não exigem um pensar, nem agir; são signos da representação, precisam ser reconhecidos para que sua função seja atingida. Os signos amorosos são um pouco mais profundos, embora nos lancem num mar de ilusões e enganos de todos os tipos. Dizem respeito aos segredos que o amante atribui ao ser amado e não podem dirigir-se a ele de outra maneira, senão escondendo o que exprimem: a origem dos mundos desconhecidos, ações e pensamentos que lhe dão sentido. Os signos sensíveis são ativados por meio de uma memória involuntária que nos faz ver e sentir esse tempo que se viveu, redescobrindo-o no presente. Não são mais signos vazios, tais quais os mundanos, nem enganadores e causadores de sofrimento, como os amorosos. São signos afirmativos, alegres e plenos que nos dão imediatamente uma sensação de alegria; não são produtos de associação de ideias, mas em pessoas, em essência. Os signos sensíveis remetem a uma essência, mas somente os signos da arte, por meio da violência com que nos interpelam e nos desacomodam, fazem com que compreendamos essa essência e que uma aprendizagem aconteça (DELEUZE, 2006).

> as faculdades que os interpretam, com as estruturas temporais nelas implicadas, com a essência (MACHADO, 2009, p. 195).

Mas se só os signos da arte produzem a verdadeira aprendizagem, qual o sentido e a necessidade dos demais signos? Deleuze (2006) ensina-nos que cada signo produz e movimenta alguns sentidos e que o modo como nos relacionamos com eles cria condições para que nos tornemos sensíveis aos signos da arte e consigamos decifrá-los. Assim, dos signos da arte é arrebatado um excelente pluralismo, uma sensibilidade refinada, memórias privilegiadas, uma "busca da verdade" de um tempo "perdido". A busca da verdade remete à verdade de uma essência, que não se institui pelo plano da representação ou de uma memória voluntária, mas por meio de uma aventura involuntária, um ato de criação, uma condição temporal necessária ao aprender que se engendra pela via do acaso dos encontros com o signo. Nessa medida, o aprender relaciona-se com a vida, resultando num movimento que se efetua correlativamente ao pensamento.

Frente a esse panorama, a trilha da verdade dos signos leva ao que existe para ser pensado, forçando o sentir e o criar. Deleuze (2006) menciona que há um repouso no tempo perdido que é inseparável de um tempo recuperado, redescoberto, um passado atualizado, um novo tempo. Esse tempo da arte, poderíamos dizer que é o tempo de aprender, tempo da criação que atualiza o tempo perdido, pura diferença de si mesmo em um devir ininterrupto.

Dessa forma, podemos concluir que a relação com o tempo do aprender é plural, casuística, uma contínua redescoberta em meio a instâncias que vão da sensibilidade ao pensamento. Considerando esse contexto, interessa-nos pensar o "aprender com o mestre", relação que só é possível a partir da decifração dos signos que emanam desse encontro.

Aprender na relação com Barthes

Éric Marty conheceu Barthes, em 1976, por ocasião de uma defesa de tese e em seguida foi aceito no seu seminário restrito da *École des Hautes Études*. A ansiedade e imaginação em relação às aulas de Barthes despertam nele a primeira experiência de aprendizagem:

> Estávamos um diante do outro. Cheguei primeiro e escolhi depois de muito hesitar um lugar que não fosse nem muito central nem muito isolado. Começo meu aprendizado. A conversa é descontínua. Muitos silêncios. Foi somente muito depois de sua morte que entendi que eu não devia desejar ouvir coisas muito inteligentes, e devia menos ainda esperar ter suficiente confiança para dizê-las. Não. É nos silêncios, nas interrupções da conversa, momentos que, quando se prolongam demais, se tornam angustiantes, que aprendo (MARTY, 2009, p. 37).

O que Marty parece inicialmente sinalizar é que aprender exige que o aprendiz se coloque na relação com o mestre de corpo inteiro, que esteja sensível aos signos e por eles se deixe ser afectado, pois "o mestre deseja do discípulo, do jovem, o início do pensamento, a juventude de todo o pensamento" (MARTY, 2009, p. 95). A relação com o outro tem a potência de mobilizar em nós um aprendizado. Desse modo, o mestre não está para ensinar ninguém, ele "está fora da instituição, não deixa nada como herança" (MARTY, 2009, p. 85).

Em outro trecho, Marty (2009, p. 43) diz: "Barthes fala pouco. Está presente, simplesmente. Atento ao que dizem os estudantes". Uma ausência de professoralidade parece marcar os seminários de Barthes, de forma que suas aulas são mais um exercício de vida e de contágio. Assim, importa menos a distinção entre o que se é ou o que é o outro e mais o quanto os encontros tornam-se potencializadores de afectos. De acordo com Marty,

> O discípulo nunca tem certeza de que está diante de enunciados verdadeiros, isso importa pouco. [...] O que vale é a força da afirmação do enunciado e os esforços que deve fazer para penetrar na matéria literalmente e em todos os sentidos. O enunciado do mestre é como uma barreira, uma barreira brutal contra a qual se choca, e que, para ser ultrapassada, supõe que o discípulo suba acima do que sua estatura normalmente lhe permite... (MARTY, 2009, p. 43).

> O discípulo tem uma única coisa a fazer. Estar ali e, pela sensualidade de sua presença, comunicar ao mestre a sua vida, um pouco de sua alma, um pouco de sua carne, e em troca o discípulo silenciosamente, e no abandono aparente em que o mestre o coloca, amadurece (MARTY, 2009, p. 46-47).

A relação do discípulo para com o mestre não é de admiração, e sim de decepção. E é Deleuze (2006, p. 32) que nos diz: "a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado; em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos". Em meio a esse universo, Marty também nos fala:

> Não admirava Barthes e, como já disse, seus livros, a partir do momento em que o conheci, me pareciam estranhamente decepcionantes. A relação com Barthes não se situava no plano intelectual, e menos ainda no plano doutrinal. Acho que a aura que, ao meu olhar, o envolvia vinha do fato de que graças a ele a linguagem tinha deixado de ser uma angústia. A partir de então eu podia estar certo de que a linguagem não poderia me trair, que ela não poderia mais me trair, que ela jamais me trairia. Que bastava que eu me debruçasse sobre ela para encontrar a verdade, e que um uso verdadeiro da linguagem fazia aceder ao verdadeiro (MARTY, 2009, p. 99).

Assim, sem pressupostos, o aprendiz coloca na impotência o ponto de partida de todo o seu aprender. Tal relação desenvolve-se por meio do silêncio e da solidão, confiança que entre eles parece estabelecer-se e que independe da transmissão de qualquer ensinamento universal.

> Antes de nos despedirmos, ele me diz essa frase misteriosa: 'Você é um ser de resposta'. Eu não pergunto o que significa. É uma frase que conservo como frase. O discípulo não deve pedir ao mestre que se explique. Ele entende até o que não entende, faz seu o que lhe é estrangeiro (MARTY, 2009, p. 38).

A decepção também era algo previsto e desejado por Barthes, de modo que ela atingia os próprios atos de ministrar os seus cursos (BARTHES, 2013). Barthes passava os seus saberes em fragmentos, digressões, com pouca coesão e quase nenhuma magistralidade, pois buscava criar com os alunos uma relação mais baseada no desejo do que nos saberes.

Em "Como viver juntos", primeiro curso ministrado por Barthes em 1977, no Collège de France, o autor desenvolve o projeto utópico de um viver junto em liberdade. E faz isso de um modo antiprofessoral, colocando em prática aquilo que parece ter aprendido com seus mestres zen: o despojamento do desejo de agarrar (PERRONE-MOISÉS, 2012). A renúncia ao domínio de um saber, o combate ao poder, o exercício de um pathos da distância, "uma distância que não quebre o afeto" (BARTHES, 2013, p. 260) tornam o mestre, segundo Barthes, "um desejante, não um guru" (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 166). O mestre assim não oferece um saber, mas um desejo como agenciador de possíveis.

Poderíamos pensar que Marty aprendeu os ensinamentos de seu mestre, mas mais do qualquer outra coisa parece ter compreendido o desejo de aprender, de pensar, de retirar-se. Aprendeu a distância, os afectos e a solidão necessária de um viver juntos.

Aprender pelas forças do acaso: o encontro com Foucault

Durante seis anos (1978 – 1984), Mathieu Lindon conviveu intensamente com Foucault no apartamento da *Rue Vaugirard* em Paris, até a morte do mestre. O encontro, ocorrido pelas forças do acaso, produziu em Lindon um efeito tão intenso que se transformou em uma relação de amor ao mestre, de tal modo que os seus vínculos com outras pessoas foram atravessados pelos signos decifrados e aprendidos no encontro com Foucault. "Meus vínculos com Hervé e Gerard são contemporâneos, mas não teriam sido os mesmos se Michel não tivesse me ensinado nada. Ele aperfeiçoou meus afetos" (LINDON, 2014, p. 183).

Na relação com o mestre, o aprender envolve um tipo especial de amizade que implica em deixar escorrer certas intensidades, nas quais um corpo e uma ideia, uma sensação e um conceito podem encontrar-se sob circunstâncias que nunca se repetem. Em um mesmo movimento, mestre e discípulo desconhecem o destino, mas à deriva tomam a aventura do aprender. "Ele que me ensinou até mesmo a morte, o luto irremediável, que a ensinou sem querer fazê-lo", narra Lindon (2014, p. 24).

O encontro de Lindon com Foucault parece mostrar-nos que o aprender tem uma íntima relação com a subjetividade e com o tempo. De certa maneira, podemos compreender que há um tempo para o aprender que só pode ser capturado e experimentado pelo próprio aprendiz. Para Deleuze (2006), o aprender só é possível nos encontros fortuitos que não prevemos e que, por isso, não fazem parte da recognição, ou seja, não são reconhecidos como algo esperado na nossa aprendizagem. Nesse sentido, não há um saber adormecido, pois todo saber envolve um afeto que só se tornará uma aprendizagem se o aprendiz ocupar-se da busca pelo sentido do signo.

> É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento advém. O privilégio da sensibilidade como origem aparece nisto: o que força a sentir e aquilo que só pode ser sentido são uma mesma coisa no encontro (DELEUZE, 2006b, p. 210).

Os signos revelam-se de encontros violentos e não esperados que, de modo impositivo, forçam o pensamento a pensar. "Ele me libertava das coisas que eu não havia escolhido, das coisas que eram parte integrada e não integrante de mim", dizia Lindon (2014, p. 197). Ou, em outro momento, afirmava: "tenho um vínculo estranho com Michel, inteligência e afeto estão muito mesclados. Às vezes tomo tudo o que ele me diz por informações mesmo tendo dificuldades para decifrá-las" (LINDON, 2014, p. 136).

Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra a ideia de que aprender é colocar-se diante da posse de um saber e afirma a passagem alegre de um encontro com uma matéria viva. Lembra-nos novamente Lindon (2014, p. 200): "em minha educação, os livros eram tratados como algo sagrado, enquanto Michel os tornava, para mim, prosaicos e vivos". Com Michel, dizia Lindon (p. 113), "sempre esteve presente minha vontade de escrever romances".

Frente a tais experimentações sensíveis, Lindon (2014, p. 199) ainda afirma: "para Michel, a potência vinha em primeiro lugar, o resto derivava dela. Seu modo de me escutar, atento à menor possibilidade de me ajudar, fazia-me ver essa potência como a coisa mais delicada e necessária do mundo".

Aprender por meio da potência de um encontro implica em uma experiência dos sentidos, a qual coloca o modo de viver como a criação de novas condições de experimentações. E Lindon parece nos mostrar que, em sua relação com Foucault, nada existe fora do plano dos encontros. "Era como se ele tivesse tirado de seu trabalho, em que o tema do poder é tão relevante, a capacidade notável de exercê-lo em suas relações pessoais e para o bem do outro" (LINDON, 2014, p. 199). É sobre o corpo que o poder se exerce, mas é também sobre o corpo que se exerce a potência de um encontro.

Conhecer e abandonar, aprender, desaprender, desprender dizem respeito a um aprendizado que requer uma experimentação sensível das relações, encontros, acontecimentos que só se efetuam em uma certa temporalidade e que nos permitem "sair da história e entrar na vida" (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 66). Assim, para Lindon (2014, p. 211), "conhecer alguém é sempre um fato da vida e, para mim, isso foi tão difícil durante tanto tempo que ter tido aquela sorte me parecia quase uma aventura mítica".

Diante da morte de Michel, em 1984, Lindon confessa, contudo: "Daqui para frente é preciso esperar menos da existência. Eu achava que havia atingido algo eterno, e esse eterno se esquivara. Eu achava que era a vida e era a juventude" (LINDON, 2014, p. 155).

E novamente Deleuze (2006) nos ensina que o aprendizado se dá com o aprender a pensar sem o semelhante. Um aprendizado da diferença que se engendra através da força de encontros inesperados - um signo mundano que, emitindo sinais, expressa a lei de um grupo, um ciumento que, exaurido no amor, mostra-se atormentado pelas mentiras da pessoa amada; a intensidade de um acontecimento que se impõe numa qualidade verdadeira como explicação de algo até então não compreendido; e, fundamentalmente, na alegria pura, quando diante de uma obra de arte se vislumbra a essência, a 'verdade' da coisa percebida (DELEUZE, 2006). São os signos da arte, portanto, que provocam um pensar que, no limite disruptivo das faculdades, exprime o diferente, o dessemelhante.

> Graças à inteligência, descobríamos o que não podíamos saber no início: que, quando pensávamos perder tempo, já fazíamos o aprendizado dos signos. Apercebemo-nos de que nossa vida preguiçosa se identificava com nossa obra: 'toda minha vida... uma vocação' (DELEUZE, 2006, p. 23).

Assim, os tempos inerentes aos signos tornam-se inseparáveis de certa trajetória, de certas peripécias vividas nos encontros. Lindon parece ter aprendido, por meio das intensidades dos signos, a viver com o seu mestre a celebração de uma amizade.

Considerações finais

Signos, amores, afetos e encontros compõem a experiência de aprender com o mestre. O que Marty e Lindon parecem nos ensinar é que aprender é uma experiência que se faz no acaso do tempo e está intimamente ligada à criação de um novo modo de pensar e à potencialização de novas formas de vida. Cada aprendiz estabelece uma relação singular com os signos; desse modo, o aprendizado requer a experimentação sensível das relações, encontros, acontecimentos que se efetuam na relação viva com o mundo. "É preciso ser dotado para os signos, predispor-se ao seu encontro, expor-se à sua violência" (DELEUZE, 2006 p. 95).

Predispor-se aos acasos dos encontros com os signos pode tornar-se uma impossibilidade se aprisionados aos estratos e estratificações que povoam e produzem os espaços das instituições que ocupamos e habitamos ao longo de uma vida. Porém, em meio às várias formas e formações, um movimento impossível se dá e, por assim ser, produz um possível (DELEUZE, 1992) - aprender com o mestre, num encontro que se dá entre mestre-matéria-discípulo. Dessa mistura indiscernível, esse mestre torna-se "um criador [...] que cria suas próprias impossibilidades e, ao mesmo tempo, cria um possível" (DELEUZE, 1992, p. 167). É especialmente nesse ponto que mestre e professor se diferenciam, pois entre um e outro encontramos uma diferença de natureza. O segundo alinha-se com o poder professoral, com um saber a ser ensinado e com as verdades estabelecidas pelo sistema. O primeiro, cria suas próprias impossibilidades, pois são elas que lhe darão condições de viver e experimentar a matéria, e, por meio dessa mistura mestre-matéria, encontra os seus discípulos. Mestre-matéria-discípulo que "*ensina a si mesmo* o que é esperado que ensine aos outros" (BARTHES, 2004, p. 226).

Essa mistura potente de um aprender *com* (DELEUZE, 2006) funciona como um atrator caótico no qual o mestre, ao viver a matéria que ensina, arrasta consigo os seus discípulos não mais para si, mas para os fluxos e signos que emanam da matéria. Assim, por meio dessa relação, não mais se ensinam ou se aprendem saberes, mas aprende-se, tão somente, a viver/aprender junto com o mestre.

Referências

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **Como viver juntos**. São Paulo: Martins Fontes, 2013

BECKER, Fernando . **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

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

DELEUZE, Gilles. **Conversações***:* 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006b

LINDON, Mathieu. **O que amar quer dizer**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARTY, Éric. **Roland Barthes: o ofício de escrever**. Rio de Janeiro.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Com Roland Barthes**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

APROXIMAÇÕES GENEALÓGICAS EM PESQUISA: PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Ana Paula Coutinho[1]
Augusto César Faleiro[2]
Suzana Feldens Schwertner[3]

Este ensaio emerge por meio de nossa participação no projeto de pesquisa: *"O currículo em espaços escolares e não escolares no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o ensinar e o aprender"*, que tem como objetivo investigar os movimentos escolarizados e não escolarizados em espaços escolares e não escolares. Em 2013, primeiro ano do projeto de pesquisa, foram realizadas diferentes aproximações e inserções em cada um desses espaços e, atualmente, o grupo está estudando várias temáticas, as quais foram estabelecidas de acordo com as demandas conceituais que transversalizam a pesquisa, sendo elas: tempo, espaço e heterotopias; governamentalidade; genealogia, teorias do currículo e aprendizagem.

Este capítulo propõe-se a olhar para o espaço escolar no Sul do Brasil, articulando com olhar genealógico o currículo escolar e os processos avaliativos produzido por esse espaço. Trata-se de uma instituição pública de ensino, de porte médio, em nível municipal, que possui alunos oriundos de todos os bairros. Seu ensino é seriado e abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A estrutura da escola conta com um prédio com 16 salas, laboratório de informática, sala de atendimento educacional especializado, ginásio de esportes, e um amplo espaço externo.

Em 2013, nosso grupo de pesquisa, ao se aproximar do referido espaço escolar, propôs-se a investigar e problematizar a constituição e a manutenção do modelo disciplinar na escola, o currículo e os diversos movimentos que se

1 Acadêmica do curso de Psicologia da Univates. E-mail: acoutinho@univates.br.

2 Acadêmico do curso de Psicologia da Univates. E-mail: augusto-faleiro@hotmail.com.

3 Doutora em Educação. Docente do Mestrado em Ensino e do curso de Psicologia da Univates. E-mail: suzifs@univates.br.

compõem a partir dele. Assim, buscamos nessa relação tanto os movimentos escolarizados quanto os não escolarizados que lá ocorrem, visibilizando relações possíveis no currículo escolar a partir desses movimentos. Discussões sobre essa articulação, indicando movimentos de captura e possibilidades de linhas de fuga, foram realizadas no artigo "Estratégias curriculares em espaços escolares" (SCHWERTNER; ROVEDA; LOPES, no prelo).

A partir dessa etapa, em 2014, instigados pela constante referência ao tema avaliação nos documentos produzidos pelo espaço escolar, continuamos nossa investigação com o olhar voltado aos processos avaliativos realizados nesse espaço, mais especificamente, a partir de aproximação genealógica. Tivemos, naquele momento, o objetivo de investigar e analisar os procedimentos de avaliação propostos, buscando entender sua articulação com o currículo produzido pelo espaço escolar. Destacamos, então, apoiados nos estudos de Júlia Varela (1999), Silvio Gallo (2000) e Tomaz T. Silva (2009), que o currículo vai além da organização dos conteúdos propostos, ele estabelece a forma como enxergamos e como nos relacionamos no e com o espaço escolar.

Dessa forma, neste ensaio não buscamos relatar resultados dessa pesquisa ainda em andamento, mas, sim, o exercício genealógico pelo qual passamos a nos experimentar como grupo de pesquisa. Esse exercício busca articular discussões teóricas sobre a genealogia com relações entre o espaço escolar, os processos de avaliação, o currículo e os movimentos ali produzidos. Seguiremos com discussão sobre o estudo genealógico proposto por Michel Foucault (2015), suas possibilidades e desafios no campo da pesquisa em educação na atualidade (DUSSEL, 2004). Na sequência, para explorar as aproximações genealógicas, apresentaremos o exercício que realizamos por meio dos materiais da própria escola analisada, assim como entrevistas realizadas com o corpo diretivo da escola.

Genealogia: aproximações

> Nem a arqueologia nem, sobretudo, a genealogia tem por objetivo fundar uma ciência, construir uma teoria, ou se construir como sistema; o propósito delas é realizar análises fragmentárias e transformáveis (MACHADO, 2015, p. 27).

Para começarmos falando de genealogia, assim como dos demais estudos de Michel Foucault, devemos ter em mente que noções como origem, verdade, cronologia, lógica e direção não condizem com a perspectiva genealógica. Também devemos ter o cuidado de atermo-nos à multiplicidade de acontecimentos que se inscrevem nas situações pesquisadas/analisadas. Em uma pesquisa genealógica não se intenta "desvelar" aquilo que supostamente estaria obscuro, assim como o princípio, a "*Wunder-Ursprung*" (Identidade Primeira) (FOUCAULT, 2015). Para alcançar (ou aproximar-se) da genealogia deve-se romper com o paradigma da causalidade e da evolução dos acontecimentos, buscando as transformações

por eles produzidas, pois a genealogia explora os movimentos que produzem as relações dos poderes e saberes por onde circulam as verdades. Partindo de Nietzsche, Foucault questiona essa noção de verdade:

> A ciência, a coerção ao verdadeiro, a obrigação de verdade, os procedimentos ritualizados para produzi-la há milênios atravessam completamente toda a sociedade ocidental e agora se universalizaram para se tornar a lei geral de toda a civilização. Qual é a sua história, quais são os seus efeitos, como isso se entrelaça com as relações de poder? (FOUCAULT, 2015, p. 248).

A genealogia não compreende uma progressão e tampouco busca a origem dos acontecimentos. Conforme Foucault, "Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua 'origem', negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história" (FOUCAULT, 2015, p. 60). Ela não é linear às gêneses, uma ordenação apenas crônica da história da moral, dos valores, do saber, dos discursos, da origem. Partindo de Nietzsche, a genealogia é *"o cinza*, isto é, a coisa documentada, o efetivamente contatável, o realmente havido, numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano!" (NIETZSCHE, 1987, p. 14-16). Mas não só o frio e sem vida da cor cinza, entende Foucault (2015), mas também como os restos daquilo que já queimou. E, por isso este é um estudo anacrônico, não como antônimo de moderno, mas aquilo que se opõe às verdades de uma determinada época; meticuloso e documentário às proveniências (*Herkunft*) e às emergências (*Entstehung*) dos discursos e às relações desses discursos. A genealogia descrita por Foucault é meticulosa, ela busca pelos fatores que estão inscritos no ambiente e as marcas que ali se produzem e são produzidas, apontando para efeitos impressos no "Corpo: Superfície de inscrição dos acontecimentos, lugar de dissociação do Eu, volume em perpétua pulverização" (FOUCAULT, 2015, p. 65).

Se pudéssemos apresentar a definição do termo genealogia para Michel Foucault, poderíamos responder por meio das seguintes palavras: "É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta de constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito [...]" (FOUCAULT, 2015 p. 43). Foucault, aqui, se contrapõe a duas correntes de pensamento, o Estruturalismo e a Fenomenologia, rejeitando tanto a noção de uma estrutura invariante que estaria "na base" dos acontecimentos (e que poderia remontar a uma ideia de causalidade) quanto a condição de essência de um sujeito que, por ele mesmo, seus atos e pensamentos, "revelaria" o mundo. Nem na estrutura, nem no sujeito; nem no fora, nem no dentro; mas na interseção, no "entre", na marca de um em outro, de vários e sucessivos entrecruzamentos: "[...] o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo" (p. 65).

Para pensar sobre esses efeitos, trazemos como exemplo o vídeo produzido por Anthony Cerniello[4], em que Danielle, por meio de montagem com fotos de família, passa da infância à velhice em cinco minutos, e podemos ver as transformações que o seu rosto vai sofrendo com o tempo. O recurso de *time-lapse* é utilizado, o que nos permite visualizar camadas de pele, de cabelos, de linhas e rugas que vão se desenhando em sua face, produzindo efeitos a partir do entrecruzamento de corpos e histórias. Um trabalho, em nosso entendimento, que nos permite compreender a superposição de camadas que o trabalho genealógico propõe.

A genealogia também está intrinsecamente relacionada com o movimento de lutas e combates (FOUCAULT, 1999), por meio de táticas que levem em conta os diferentes saberes envolvidos na produção de conhecimento:

> Delineou-se assim o que se poderia chamar de uma genealogia, ou melhor, pesquisas genealógicas múltiplas, ao mesmo tempo redescoberta exata das lutas e memória bruta dos combates. E essa genealogia, como acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas, só foi e só se pôde tentar realizá-la na condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica (FOUCAULT, 2015, p. 267).

Assim, a genealogia é um olhar do presente em direção ao passado, não tomando a história como um processo evolutivo, mas olhando para as rupturas, os impasses, as reconfigurações que nos permitem compreender as práticas pelas quais determinados saberes emergem na cultura e no espaço. Ela não busca a verdade e não faz interpretações. Ela não pergunta "O que é?", mas sim "Quais foram as condições que possibilitaram a emergência de determinados acontecimentos?". No caso específico deste capítulo, do exercício que aqui realizamos, perguntamos sobre as condições de emergência das relações entre processos avaliativos, o currículo e o espaço escolar.

Transformar documentos em "monumentos"

> [...] em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2002, p. 8, grifos do autor).

4 Título do vídeo produzido por Anthony Cerniello em 2013: *Danielle girl grow up into an old woman emulating an aging process.* Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ew1i2zY9IEA>. Acesso em: 14 nov. 2015.

Com o objetivo de articular os processos avaliativos e o currículo escolar, a partir dos estudos da genealogia de Michael Foucault, tomamos como documentos o Regimento da Escola, as agendas dos professores e dos alunos e as entrevistas realizadas naquele espaço[5], nos anos de 2013 e 2014. Nesses documentos, destacamos todos os trechos que se referiam à avaliação e separamos esse material. Como exposto anteriormente, o olhar genealógico não pressupõe a busca por verdade, nem a interpretação dos fatos, mas procura entender o surgimento dos saberes, que ocorreriam a partir de condições externas a eles:

> [...] uma das principais contribuições desta abordagem é sua estratégia de problematização das linhas de força envolvidas na constituição de um determinado objeto. Esta problematização consiste na desconstrução ou desnaturalização das formas cristalizadas e instituídas, apontando para o caráter contingente que marca a constituição das mesmas, mostrando-as como frutos de uma historicidade e de determinadas condições de possibilidade (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011, p. 455).

Como nos propomos a um exercício genealógico, tínhamos em mente que nossa atividade seria "meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes, reescritos" (FOUCAULT, 2015, p. 55). Buscamos os caminhos e desvios que haviam sido percorridos para que a avaliação tivesse o formato no qual ela se apresentava nos materiais investigados. Por meio de uma das entrevistas, a participante parece nos encaminhar a uma perspectiva genealógica, quando convida, no início desta: *"Vocês querem saber então um pouquinho da questão de como a avaliação chegou a ser o que é hoje, como ela foi se constituindo…"* (ENTREVISTADA A, entrevista 2, EE2, 2014).

Para definir o que a escola propõe e determina como avaliação, buscamos no Regimento da Escola investigada aquilo que caracteriza o que seria a avaliação do processo ensino e aprendizagem, sua periodicidade e quem seriam os atores responsáveis por esse processo. Nesse exercício, percebemos que a palavra avaliação também aparece relacionada tanto aos processos de análise da qualidade do serviço prestado pela escola, envolvendo a comunidade em geral (pais, funcionários), quanto aos processos de autoavaliação – e como eles não eram nosso objetivo em relação aos processos de avaliação do estudante, não nos atemos à análise dessa parte do material.

Partimos, então, para o que consta no Regimento Escolar analisado sobre avaliação:

---

5 Com o objetivo de organizar o material da pesquisa, elegemos identificações para cada espaço investigado, adicionando a este o número da entrevista realizada no local e a letra indicada para cada entrevistado(a) – como consta ao final de cada excerto das entrevistas que utilizamos nesta seção.

> A avaliação é trimestral e seu resultado expresso através de parecer descritivo do aproveitamento do aluno, do 1º ao 9º ano. Este é elaborado pelo professor e entregue preferencialmente aos pais e/ou responsáveis no final de cada trimestre (REGIMENTO DA ESCOLA, p. 16).

Na sequência, o Regimento da Escola apresenta o processo de avaliação dos estudantes, que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes, acontecendo durante os trimestres, da seguinte maneira:

> A avaliação do processo ensino-aprendizagem é contínua, sistemática e participativa e visa a diagnosticar o que e como o aluno aprende, a qualidade desta aprendizagem, bem como detectar as deficiências e dificuldades. É um processo dinâmico em que deve ocorrer ação-reflexão-ação, ato que reorganiza as próximas ações do educando, da turma, do educador, no sentido de avançar no processo ensino-aprendizagem (REGIMENTO DA ESCOLA, p. 16).

Percebe-se, a partir do excerto acima, que a avaliação da escola busca priorizar a qualidade da aprendizagem, como o aluno aprende e quais são suas dificuldades, demonstrando individualização da atenção, preocupando-se com o avanço de cada aluno, em como a turma e o professor podem se articular para tanto, em vez de aumentar a generalização e a comparação que a nota (numérica), quantitativa, traz. Mas, para a escola alcançar esse entendimento sobre avaliação, um percurso com muitas problematizações, observações e decisões foi percorrido, conforme expôs a entrevistada:

> *Porque assim, olha, a nossa escola ela inicialmente lá, quando ela nasceu, ela não atendia alunos até o... não era Ensino Fundamental completo, né? E a avaliação era expressa por nota e aí a gente foi... assim... uma caminhada de estudos, refletindo sobre a questão da avaliação porque existia muita preocupação, assim, até por parte dos alunos, da família e dos professores, da questão quantitativa (ENTREVISTADA A, ENTREVISTA 2, EE2, 2014).*

Pelo que estabelece o Regimento da Escola, é possível perceber que nessa caminhada de estudos, composta por diversas discussões, houve a preocupação com o acompanhamento do aluno, que se faz cotidiano e que atenda a um princípio de integralidade, no sentido de olhar para o estudante e o avaliá-lo na sua singularidade. Conforme se apresenta no seguinte trecho do Regimento Escolar, sobre o fazer pedagógico e o que ele pode produzir na avaliação:

> Na prática pedagógica entende-se que o aluno é um ser total e deve ser avaliado como tal e, para que isso ocorra, é necessário um acompanhamento diário, respeitando a individualidade de cada um (REGIMENTO DA ESCOLA, p. 16).

Na agenda do aluno, fica destacada a forma como a avaliação é apresentada, para que os estudantes tenham conhecimento de seu processo avaliativo:

> *A avaliação trimestral e seu resultado é expresso através de parecer descritivo do aproveitamento do aluno. Este é elaborado pelo professor e entregue aos pais e/ou responsável no final de cada trimestre (AGENDA DO ALUNO).*

Na agenda do Professor, entretanto, nada a mais é inscrito: parte-se do pressuposto de que o docente não precisa ser informado sobre o processo de avaliação, dado que se constitui em uma prática discutida pela escola em outros espaços que ele ocupa.

Sobre essas discussões que provocaram a construção dos processos de avaliação que hoje ocorrem na escola, na continuidade de nossa entrevista, o corpo diretivo enfatizou os estudos realizados com os docentes, os quais imprimiram a modificação na forma de expressão da avaliação por meio de pareceres descritivos:

> *[...] a nossa coordenadora da época começou a trazer textos para a gente começar a estudar, a conversar sobre o assunto. Então, as nossas reuniões, na época, eram muito voltadas à questão da avaliação… e aí o que resultou disso... resultou que lá pelas tantas a gente se deu conta de que a avaliação não estava refletindo aquilo que nós, como grupo, pensávamos que seria o ideal em avaliação... uma avaliação enquanto processo, uma avaliação voltada à questão da melhoria da qualidade da aprendizagem, uma avaliação que não fosse um número, que no final do ano a família, o professor e o aluno apenas calculassem quanto falta pra atingir determinada média (ENTREVISTADA A, ENTREVISTA 2, EE2, 2014).*

Essa modificação passou a exigir um trabalho maior do grupo docente, para além daquele realizado em sala de aula e nas atividades de reunião, mobilizando os professores a retomarem a discussão sobre a avaliação:

> *[...] mas eu vejo isso ainda como um grande avanço... na nossa escola, o foco deixou de ser 'ele vale tanto' e passou o discurso a ser assim: 'bom, o aluno fulano de tal apresenta dificuldade' e a gente começou a questionar e o professor começou a se dar conta de que existe uma dificuldade... eu tenho que saber apontar qual é, o que está sendo feito para que esse aluno mude. 'Muito bem, ele tem essa dificuldade', está sendo proposto isso, mas a gente não vai poder escrever o que ele não sabe, teremos que escrever também o que ele sabe, quais são as potencialidades dele, em que ele se destaca... então tudo isso foi uma caminhada que eu acho que foi muito positiva para o grupo de professores, para um olhar pedagógico, mas acabou gerando um desconforto muito grande porque exigia muito tempo dos professores, exigia muito registro e a gente não tinha muito tempo para isso… (ENTREVISTADA A, ENTREVISTA 2, EE2, 2014).*

Aqui conseguimos perceber um movimento que foi acontecendo, partindo da transição de uma avaliação que era quantitativa, expressa numericamente, para um procedimento de avaliação que tomasse as potencialidades e as dificuldades dos estudantes sob a forma de parecer descritivo. Contudo, essa transição não se deu de forma linear, tranquila, em uma ideia de "evolução" – ela aconteceu, sim, por intermédio de estudo, discussão, avanços e retrocesso por meio de experimentações realizadas com o grupo de professores e coordenadores.

Na sequência da conversa, o diálogo entre as entrevistadas e os pesquisadores, mostra a articulação e os movimentos realizados naquele momento de discussões entre o corpo docente do espaço escolar. Uma parte do grupo se mostrava contrária a seguir com os pareces descritivos, enquanto outra parte afirmava que essa era a prática mais completa de avaliação dos estudantes e não conseguia pensar em realizar esse procedimento de maneira numérica e quantitativa novamente:

> *ENTREVISTADA A: Os nossos professores não tinham nem hora-atividade para isso na época…*
> *ENTREVISTADA B: E em vários momentos a gente sentou para discutir para ver se mudávamos ou não e a maioria não queria mudar, não…*
> *PESQUISADOR D: Mesmo sabendo das dificuldades…*
> *ENTREVISTADO A: Entendia como retrocesso, é...*
> *ENTREVISTADO B: A maioria não queria e eu não me incluía na maioria, na época, sabe? (ENTREVISTA 2, EE2, 2014).*

Após todos esses momentos de discussões com as equipes diretiva e docente, a avaliação dos anos finais se tornou muito parecida com a avaliação dos anos iniciais e foi se constituindo como um processo ao mesmo tempo coletivo e individual, conforme a proposta que uma das entrevistadas informa no excerto abaixo:

> *[...] no final das contas o que aconteceu: o parecer dos anos finais ficou muito semelhante ao relatório de avaliação dos anos iniciais. Era feita uma caminhada de grupo, feita de forma coletiva por todos os professores da turma e nessa caminhada se escreviam os projetos que eram trabalhados no decorrer do trimestre, as atividades pelas quais aquele grupo de alunos mais se interessavam; quais eram as dificuldades daqueles grupos de alunos e depois a caminhada individual do aluno... que daí, como a gente organizava isso... cada professor na sua disciplina escrevia no decorrer no trimestre apontamentos sobre o desempenho daquele aluno voltado à questão do conteúdo, mais a questão da aprendizagem formal [...] (ENTREVISTADA A, ENTREVISTA 2, EE2, 2014).*

Este breve relato demonstra nosso posicionamento frente à investigação dos processos de avaliação na escola: partimos da coleta dos documentos desse espaço; para a análise desses materiais, os quais estabelecem as formas que esses processos avaliativos devem ocorrer; e como havia a possibilidade de contato com

os sujeitos envolvidos na construção destes, tivemos, a partir das entrevistas, um novo material, que nos possibilitou traçar os caminhos percorridos e desviados para que se estabelecessem os processos avaliativos que estão colocados hoje como verdade no espaço escolar investigado.

Considerações finais

Com este capítulo apresentamos as tramas de nosso exercício genealógico a partir do espaço da escola, na tentativa de encontrar nesta pesquisa diferentes perspectivas de pensar a proveniência de um processo avaliativo, suas construções e seus percalços, as interferências sofridas após momentos de estudos dos corpos diretivo e docente, a necessidade de retornar aos procedimentos avaliativos iniciais e a processos avaliativos emergentes que se produzem nessa caminhada.

Tratamos de contar a história de processos de avaliação produzidos em um determinado espaço escolar; mas queremos chamar a atenção, ao final, de que não se trata apenas daquela escola e dos procedimentos de avaliação que acontecem naquele espaço escolar, unicamente. Trata-se de poder pensar sobre as articulações entre currículo e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem em diversas outras escolas, por meio de aproximações genealógicas.

Referências

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação & Realidade**, vol. 29, n.1, p. 45-68, jan./jun, 2004.

GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: **X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**. Rio de Janeiro: 2000.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 2ªed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **A arqueologia do saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. de Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Ghilthon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 2ªed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 07-34.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; SOUZA, Paulo Cesar. **Genealogia da moral:** um escrito polêmico. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; ROVEDA, Afonso; LOPES, Maria Isabel. Estratégias curriculares em espaços escolares. **Pro-Posições** (no prelo).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 87-96.

ZAMBENEDETTI, Gustavo; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Cartografia e Genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 454-463, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 abr. 2015.

CURRÍCULO EM FOCO: TEORIAS, DOCUMENTOS E MOVIMENTOS

Aline Rodrigues[1]
Francine Nara de Freitas[2]
Jhon Danilo Bojaca Pedraza[3]
Mariane Inês Ohlweiler[4]
Tamara Luersen[5]

Esta escrita tem por objetivo discutir as relações entre diferentes teorias de currículo, de modo a procurar observar os encontros e rupturas em torno da história do próprio conceito. Para além de apontamentos históricos, procuramos delinear os reflexos de algumas teorias no contexto brasileiro. Para tanto, são mencionados alguns documentos nacionais de referência na área de currículo, como a "Base Nacional Comum Curricular", que ainda não está concluída, mas cuja versão preliminar organizada por meio de objetivos nos permite realizar breve análise. A título de problematização, levantamos alguns questionamentos acerca das possibilidades de criação por parte dos professores em relação a esses documentos no contexto educacional.

As problematizações que trazemos neste texto são oriundas das investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES. O grupo tem se dedicado a pesquisar o currículo em espaços escolares e não escolares no Brasil e na Colômbia, em instituições com as quais firmou convênio, com o intuito de analisar os variados aspectos que constituem esses

1 Mestra em Ensino - Univates. E-mail: aliner@universo.univates.br

2 Mestranda em Ensino - Univates. E-mail: freitasfran14@gmail.com

3 Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociales - Universidade Pedagógica Nacional de Colômbia. E-mail: jhon.pedraza@univates.br - kmilo.bk@hotmail.com

4 Doutora em Educação. Docente no Centro Universitário UNIVATES. E-mail: miohlweiler@univates.br

5 Graduanda do curso de Pedagogia - Univates. E-mail: tinaluersen@gmail.com

espaços e os modos de subjetivação neles presentes, pois o currículo é "entendido como forma de governamento, de regulação dos sujeitos e coisas, como programa com função educativa, pois, tomado nesse sentido, o currículo conecta-se a um movimento escolarizado ou escolarizante, delimitando fronteiras"[6].

Ao pensar sobre essas fronteiras, percebemos, nos diferentes percursos realizados no decorrer da pesquisa, que seria de grande importância dedicarmos um pouco mais de nossa atenção às implicações das teorias de currículo no contexto educacional vigente na atualidade brasileira. E, como em uma produção rizomática, um elemento vai se conectando a outro, de tal modo que não possamos mais identificar seu início ou seu fim. Os estudos do currículo nos tensionaram a pensar algumas de suas especificidades por meio da escrita deste texto.

A escrita remete sempre a uma intencionalidade. Neste caso, a escrita de um artigo sobre currículo, mais especificamente, sobre teorias de currículo e documentos de referência na área, nos remete a uma intenção particularmente direcionada. Por que nos interessa falar de teorias de currículo? O que nos move enquanto pesquisadores a percorrer as tramas variadas e irregulares do currículo? Talvez esteja na amplitude do tema a abstração do próprio termo, ou seja, é difícil pensar a materialidade, e, portanto, a concretude e a presença do currículo, sem que ao menos provoquemos nosso pensamento a tais questionamentos. Presença que pede lugar: que lugares o currículo frequenta? Se é móvel, se não é fixo e nem estagnado, por onde anda? Com quem conversa? De quem procura se esquivar? Quando e com que roupa entra em cena?

Longe de pretender essencializar o conceito de currículo, essas questões permitem ampliar a noção sobre ele - como algo que não é meramente documental -, sem encarcerá-lo em um ou outro objetivo predeterminado e limitado. Conforme pontuam Lopes e Macedo (2011):

> [...] não é possível responder 'o que é currículo' apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada 'nova definição' não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20).

De modo geral, currículo remete à escola, alunos, professores, aulas, conteúdo, ensino e aprendizagem. Porém, a história tem nos mostrado a amplitude do seu campo de atuação. Tratando-se mais especificamente dos estudos sobre currículo, estes datam juntamente com o início da industrialização americana, na virada para os anos 1900. E, no Brasil, a partir de 1920, com o movimento da Escola Nova, quando se intensificou a concepção de que era necessário decidir sobre o que ensinar (LOPES; MACEDO, 2011). Algumas questões relativas a

6 Projeto de pesquisa do Grupo de Pesquisa (2013, p. 2) submetido ao Edital CNPq.

currículo, como organização, objetivos, metas e planejamentos, foram utilizadas no começo do desenvolvimento industrial, e posteriormente apropriadas e incorporadas no âmbito escolar. Poderíamos dizer, inclusive, que essas marcas, tal qual marcas de nascença no corpo, perduram, interferem e estão presentes no campo educacional até hoje. Trabalharemos a seguir com alguns dados dessa produção histórica.

Teorias e movimentos

Dar resposta à pergunta "o que é o currículo?" é partir de uma questão ampla e atualmente uma das discussões centrais no campo da educação. Para Young (2014), "[...] não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: 'O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?" (YOUNG, 2014, p. 192). Por outro lado, esse autor aponta que essa questão constitui apenas uma das categorias possíveis para os estudiosos de teorias de currículo.

Partindo do pressuposto de que a teoria é um "conhecimento conjuntural, contestado, e não a verdade em si" (PACHECO, 2009, p. 387), consideramos que se deve ter em conta as perspectivas e as intencionalidades dos conceitos. Para tanto, trazemos na sequência um mapeamento sobre as disputas na teoria curricular, partindo da premissa dos acordos que produzem sentidos, ou, nas palavras de Silva (2003), "[...] indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula" (SILVA, 2003, p. 19). Nesse sentido, faremos uma breve descrição dos múltiplos significados que assume o currículo, tendo por objetivo compreender os caminhos, as transições e as intermediações do conceito.

Para pensar acerca desse processo de construção histórica, tomaremos como base os estudos publicados por Silva (2003) no livro *Documentos de Identidade*. Acompanharemos o trajeto teórico do autor, pois acreditamos que tenha realizado um trabalho minucioso e de fácil entendimento para quem está se aproximando dessa temática. Portanto, alguns dos autores citados por Silva são também referenciados por nós nas páginas seguintes.

As teorias de currículo estão intrinsecamente ligadas às teorias pedagógicas, as quais refletem a história da educação e cujo espaço de tempo corresponde aos últimos três séculos. No entanto, o currículo passou a ser teoricamente abordado a partir do início do século XX, com o modelo de industrialização dos Estados Unidos e sua ascensão como potência mundial. Com isso, um novo padrão de vida ocidental se instaurou, gerando uma ressignificação da escola. A concepção de educação tornou-se muito mais ampliada, com novos saberes, reconstruções e pré-concepções que viriam a definir as teorias de currículo.

Silva (2003) aponta que o currículo ligado ao modelo de produção do Taylorismo na produção em massa aparece em torno dos anos de 1920, quando era peremptório decidir sobre o que ensinar. Dessa forma é que iniciam os estudos do currículo, o que teve ligação com o grande processo de massificação da

escolarização para fazer uma racionalização do processo de ensino. O importante naquele momento era visar a bons resultados, e a organização fabril passou a ser modelo de produção. A escolarização cresceu vertiginosamente e, pelo fato de a fábrica precisar de mão de obra em larga escala, decidiu-se por atribuir à escola essa tarefa.

Ainda que inserido num processo de massificação, o indivíduo passou a ser observado em suas particularidades, no sentido daquilo que se considerava necessário modificar nas pessoas. Nesse aspecto, o currículo passou a ser prescrito como o conjunto de conhecimentos "necessários" e selecionados aos sujeitos. Em outras palavras, a "presença do currículo" passou a ser requisitada, desde que definida, tracejada, presença tal qual visita anunciada, planejada. As escolas passaram a "hospedar" o currículo e ele tornou-se pouco a pouco um "morador onipresente", aquele que está em todos os lugares.

Nas palavras de Pacheco (2009):

> É em torno de uma educação nacional e de uma política do cuidado que se tem legitimado a teoria de instrução, ou as teorias de instrução, pois os processos e práticas de organização do currículo têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens. (PACHECO, 2009, p. 391).

Considerando-se as teorias em específico, destacamos que as teorias tradicionais têm como foco preparar o aluno para a aquisição de habilidade intelectual por meio das práticas de memorização e repetição, cujo modelo organizacional foi aplicado na escola a partir dos princípios de Taylor (SILVA, 2003).

A ideia taylorista é de que a escola funcione como uma empresa comercial ou industrial, o estudante é programado para a vida adulta, mas sua subjetividade é direcionada para a ideia de eficiência dentro de um modelo administrativo. Os especialistas em currículo efetuavam procedimentos por meio dos quais as habilidades eram exploradas. Isto era avaliado a partir de medições para dizer especificamente o que foi aprendido (OLIVEIRA, 2002).

Ainda por volta de 1920 ganham notoriedade os princípios de John Dewey, o qual influenciou fortemente o movimento da Escola Nova e foi um dos autores que se posicionou contra a educação como mera preparação para a vida adulta. Já em 1949, a abordagem eclética de Ralph Tyler "[...] se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressista" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25), o que levou a um forte vínculo entre currículo e avaliação. Podemos situar aqui a avaliação como "alguém" que passou a fazer parte da vida do currículo, acompanhando-o em sua trajetória e intensificando cada vez mais as relações, constituindo-se hoje quase como uma radiografia que pretende dizer e falar inclusive "pelo currículo", sobre seu estado de saúde, como tem se desenvolvido, quais as suas potencialidades, fragilidades e enfermidades.

Para avançar nos meandros dessa relação, vamos ao ano de 1960, momento caracterizado como aquele em que surgiram, em todo o mundo, as primeiras teorizações que questionam o pensamento e a estrutura educacional tradicional, partindo dos conceitos essenciais do Marxismo, tendo no centro a relação entre ideologia e reprodução social, "nascem" as teorias críticas, ou: a Teoria Crítica. Um dos seus focos de questionamento é a neutralidade das teorias, pois se deve levar em conta as relações de poder, o que está implícito de forma hierárquica nos conteúdos e nas disciplinas, utilizando a categoria da reprodução pela qual a desigualdade social se perpetua - o currículo é um cenário de lutas e contradições.

Segundo essa perspectiva, as escolas reproduziriam pontualmente as relações de poder existentes na sociedade capitalista, na qual o nível econômico da escola designaria os tipos de trabalhadores do futuro. Nem todas as escolas têm o interesse de ensinar os mesmos conteúdos, como tampouco o ensino técnico ou filosófico é fundamental para todas elas. Para exemplificar essa ideia, a separação da escola pública e privada é um foco fundamental de análise.

A ênfase da Teoria Crítica está dada pelo significado subjetivo das experiências de educação dos indivíduos, a etnografia e a convivência nas cotidianidades é ponto de partida para entender a escola, considerando as formas como os professores e os estudantes geram também significados e significantes (SILVA, 2003).

Num sentido da teoria marxista, Silva (2003) aponta que o autor estadunidense Michael Apple define que o currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois é o resultado de determinados grupos sociais que decidem sobre o que constituirá o currículo. De tal maneira a questão não é saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e de que forma algumas escolhas são realizadas em detrimento de outras. Assim, o educador propõe questionamentos alternativos e coloca em xeque o modelo tecnicista.

Na Inglaterra, um movimento crítico em relação às teorias do currículo surgiu com autores como Michael Young, que foi precedido na área da sociologia por autores como Émile Durkheim e Max Weber - movimento conhecido como nova sociologia, e depois também como sociologia da educação. Tinham como propósito a pesquisa do fracasso escolar em relação à condição socioeconômica dos sujeitos, questionando, por exemplo, por que era atribuída mais importância a certas disciplinas e conhecimentos do que a outros (SILVA, 2003).

Retornamos às perguntas lançadas anteriormente, com que roupa o currículo entra em cena? Em matéria de tendências, que roupa afinal deve vestir o currículo?

Trazemos algumas combinações possíveis: aquela que comporta o último lançamento da moda, tendo sido apresentada nas passarelas mais famosas e que recebem a assinatura de um estilista reconhecido mundialmente; talvez outra, uma esportiva, que permite ao atleta correr ou movimentar-se com maior flexibilidade ao tentar atingir seus objetivos; ou, ainda, aquela combinação que escolheu de modo alheio, em que abriu as portas do guarda-roupas e as primeiras

peças que avistou foram as escolhidas. Que conteúdos escolher? Quais objetivos precisam ser alcançados? Com que roupa ir? Quais são os seus acessórios imprescindíveis? Com que trajes o currículo é aceito?

Para pensar em uma das "vestimentas" mais recentes do currículo, vamos abordar também a teoria pós-crítica, já que esta constitui a base teórica da pesquisa mencionada sobre currículo. Além disso, trata-se de uma perspectiva que tem mobilizado questionamentos sobre as demais teorias e sobre si mesma. A título de contextualização, pontuaremos a discussão atual sobre currículo no contexto da Base Nacional Comum Curricular e, na sequência, lançaremos algumas questões em relação à prática docente.

Articulações com documentos

Diferentes foram os conceitos de teorias de currículo produzidos ao longo da história da educação, bem como a produção de documentos que pudessem disseminar tais ideias. Dentre eles encontram-se diretrizes e legislações como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e as Diretrizes Nacionais. A partir disso, pensaremos um pouco com a Base Nacional Comum Curricular, cuja escrita do texto inicial ocorreu até metade do ano de 2015. Ao pensarmos acerca da Base não a relacionamos diretamente às teorias, mesmo entendendo que tal discussão foi e tem sido de grande valia para pensarmos o atual quadro educacional em que nos encontramos.

Os estudos de currículo realizados a partir de uma perspectiva pós-estruturalista entendem que as teorias fundamentadas em relação ao conceito são modos de produção discursiva que, assim como outras teorias, regulam e normatizam as ações e os acontecimentos escolares, com o intuito de promover e reafirmar suas verdades. Em relação a essa perspectiva, Silva (2003) afirma que:

> Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2003, p. 16).

Nesse sentido, ao pensarmos sobre a Base Nacional Comum, não a compreendemos como uma grade de conteúdos e objetivos a serem alcançados, mas sim como parte de um currículo que é produzido e produz subjetividades a todo instante. Ela está, portanto, conectada a relações de poder, pois por meio dela vários elementos vão sendo constituídos. Podemos trazer como exemplos: o fato de que todo e qualquer brasileiro pode contribuir com sugestões de alterações no documento, logo temos uma perspectiva democrática de participação; a noção de que certos conhecimentos e habilidades supostamente "essenciais" no aprendizado, serão oferecidos a todos os alunos do país; a oportunidade de os

professores receberem e produzirem um guia que os orientará acerca do que pode ser trabalhado na escola; entre outros.

Discursos que permeiam as manifestações realizadas em diferentes espaços e por pessoas com interesses também distintos. Sendo assim, um documento que produz e é produzido por meio da linguagem passa então a ser pensado como um dispositivo, que pode alavancar teorias e modos de produção escolar. Ao pensar sobre o discurso, Foucault (2014) afirma que este tem relação com a materialidade durante o processo de produção:

> Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

De fato, é nesses moldes que a Base Nacional Comum Curricular tem sido produzida. Seu texto inicial foi escrito e organizado por uma comissão de 116 especialistas, dentre eles membros de universidades, institutos federais e professores da rede pública estadual. Em seguida o documento tem passado por diferentes fases. À medida que vai sendo constituído novos personagens vão se inserindo ou sendo inseridos no seu processo de invenção.

Uma grande rede de comunicação se formou em torno do assunto em questão. Foram convites realizados para a discussão do documento, oriundos de diferentes movimentos e perspectivas, a partir de redes sociais, *sites* que se interessavam pela temática, grupos de pesquisas, seminários e palestras específicas sobre o assunto, entre outros. Todos esses meios procuraram oferecer elementos que contextualizaram e problematizaram a atual situação educacional.

Cabe destacar ainda que a ideia de consulta popular a um documento nacional sobre currículo já vem de longa data. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, já em 1995, tiveram uma consulta pública e foram publicados após incorporações de pareceres de diferentes grupos, entre os quais, professores estaduais e universitários (BONAMINO; MARTINEZ, 2002).

Anterior aos PCNs, o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE - criado pela Lei 9.131/95) surgiu com o intuito de "deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC - Ministério da Educação" (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 371). Posteriormente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, elaboradas pela Câmara de Educação Básica - CEB, já são perceptíveis alguns avanços na questão conteudista antes defendida em propostas curriculares.

Ao percorrermos o *site* da Base, publicado oficialmente pelo Ministério da Educação este ano, encontramos vários *links* que nos levam a compreender o seu funcionamento e suas intenções. Logo de início nos deparamos com quatro textos introdutórios subdivididos nas áreas de conhecimento da Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A partir dessas áreas

podemos ter acesso ao que está sendo proposto para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cada uma dessas áreas traz suas especificidades, no entanto, curiosamente, o texto redigido para a Educação Infantil é o mesmo em todas as quatro áreas acima citadas. Subtende-se assim que tal ação faz referência a um rompimento da ideia escolarizante que se tem da Educação Infantil ao ser associada ao Ensino Fundamental. E isso pode ser percebido na própria Base, conforme consta no primeiro parágrafo:

> A Educação Infantil em nosso país, nas últimas décadas, vem construindo uma nova concepção sobre como educar e como cuidar de crianças de zero a cinco anos em instituições educacionais. Essa concepção deve buscar romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

Isso significa dizer que, embora a modalidade de Educação Infantil faça parte da Educação Básica brasileira, ela não tem a intenção de escolarizar as crianças pequenas, a partir de conhecimentos específicos, como a Matemática e Linguagem, pois entende-se que esses saberes podem estar imbricados uns nos outros no decorrer das práticas realizadas. Como por exemplo, quando as crianças encontram um animal no pátio e discutem sobre como ele foi parar ali, onde ele mora e como ele come, não estão trabalhando apenas com a área de Ciências da Natureza, mas também com a Linguagem e demais áreas, de acordo com o teor que a discussão vai adquirindo. A partir disso, deixam-se de lado as áreas de conhecimento e criam-se campos de experiências que condizem com a proposta pensada para essa modalidade de ensino. A aproximação com essa especificidade da produção do texto preliminar referente à Educação Infantil só nos foi possível compreender pois ouvimos a defesa por meio de uma de suas autoras em um Simpósio Internacional dessa mesma modalidade de ensino.

Uma especificidade, um relato, uma verdade produzida pelo discurso. Portanto, pensar sobre a Base é ter a possibilidade de problematizar não apenas um documento oficial do Ministério da Educação, mas também as práticas educacionais que têm sido realizadas e produzidas por meio dos Planos Municipais de Educação e demais documentos que norteiam a educação brasileira. Pensar sobre a base é um modo de possibilitar aos personagens que circulam pela escola escolher a roupa que melhor lhes agrade, mesmo que não se tenha garantias de que poderão vesti-las.

Um outro olhar para o currículo: uma entre tantas possibilidades

Do explanado até agora na escrita, de todas as tessituras realizadas, de um currículo que teve uma vasta trajetória, com permanências e rupturas conceituais,

diferentes orientações e compreensões, apresenta-se um outro movimento de olhar e mergulhar no currículo. Propomo-nos a traçar algumas linhas em torno da "transcriação" (CORAZZA, 2013) e, nesse sentido, pensar um currículo transcriador como uma entre tantas outras possibilidades para sacudir e recriar essa temática.

Nosso intuito aqui não é, de maneira alguma, desenhar um currículo ou mostrar como deve ser, mas pensar em mobilizar esse currículo que até então está posto. Não desejamos representar um currículo, nem apontar direções, mas sim fazer uma "re-flexão" no sentido de flexionar novamente questões curriculares por outros caminhos, pelas vias da experimentação.

A intenção de tensionar o currículo é poder tentar ir além do já dito, do já definido, revisitando o já teorizado, a fim de provocar vivências outras que potencializem o uso de outras lentes que versem em torno de um currículo transcriado. Em relação a isso, Corazza (2013) afirma que:

> [...] associando obras, autores e tradutores, em devires de mutação das culturas, favorece culturas do dissenso. Reinventando significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, cria novas linhas de saberes, sentires, fazeres. Realizando atos minoritários de ruptura e consonâncias, instala-se em regiões desconhecidas de problemas. Revelando aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento, transforma momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações (CORAZZA, 2013, p. 207).

Assim, quer seja um currículo de um espaço escolar ou não escolar, mostramos algumas derivações dele, já apresentadas anteriormente nesta escrita, lembrando que não é pelo fato de que ele já foi marcado que agora não possa ser desmarcado, marcado novamente, desestruturado, estremecido de modo que os envolvidos no processo atuem sobre ele de maneiras desviantes, nômades.

Percebe-se o quanto um currículo transcriador se dá por uma incompletude movente, por um não ter respostas, por um experimentar, por um estar, por um abrir-se e não engessar-se neste ou naquele modelo. Esse currículo é tramado nas diversidades de uma vida, uma vez que o sujeito sempre coloca algo de sua vida em sua obra e por isso pensamos em um currículo que não seja fechado, determinado previamente, pois, ao tratar de sujeitos, estamos tratando de multiplicidades e diferentes modos de subjetivação.

Multiplicidades de pontos de vista, multiplicidades de escolhas, lembrando que o professor, ao se afirmar nesse contexto, seleciona o que ele quer propor para discutir ou não. O currículo é uma tensão sobre uma determinada visão de mundo, é uma leitura, mas apenas uma de tantas possíveis. O que ensinamos é apenas um recorte de uma realidade, não pode ser encarado como algo único, pronto e acabado. Nesse sentido, primamos pelas dúvidas e pela formulação de

novas perguntas e não pela reprodução das respostas dos professores. Assim, o currículo transcriador pode ser pensado de maneira

> [...] eminentemente heterogênea, [que] maquina as suas composições contra a homogênese. Embora suscetível a sistemas de ações estáveis, considera-se um território em processo, obra sempre aberta, distante do equilíbrio e do apaziguamento; e, mesmo quando estabiliza as suas ações, encontra maneiras de bifurcar-se, para ingressar em novos regimes de instabilidade (CORAZZA, 2013, p. 205-206).

Aproveitando o ensejo, ao pensar em um currículo transcriador, também é pertinente ouvir o outro, seja em ambientes formais de ensino, seja em espaços não formais. Um currículo transcriador que crie possibilidades de trocas e de diálogos, sem preocupar-se se este currículo é melhor ou pior do que aquele, mas encarando-o como singular.

Nesse sentido, muitos questionamentos começam a surgir quando nos reportamos a um currículo transcriador pensado na relação com a Base Curricular Nacional, que anteriormente mencionamos: Em que medida conseguimos transcriar dentro de um currículo nacional? Interessa-nos indagar: qual o lugar de autoria do professor em um currículo? Os professores têm se permitido assumir esse lugar de autoria? Ou, ao contrário, a própria autoria é complexa, indesejada, e pode, inclusive, provocar desconforto. O que fazemos com os objetivos de uma Base Nacional Comum? Até que ponto eles nos definem? Eles norteiam nossas ações? Para as perguntas, tem-se o hábito de encontrar respostas, mas nosso desejo é traçar algumas pistas. Pistas móveis em torno dessas indagações, ou seja, pensamos nas possibilidades de um professor transcriar um currículo de base nacional. O documento referente à Base Nacional Comum inclusive está aberto - no sentido de permitir edições e a participação autoral de quem tiver interesse em se aproximar, ler, compreender e opinar a respeito. No entanto, para que o professor se manifeste, seja fisicamente, seja virtualmente, outro questionamento se faz pertinente: há interesse em exercer a autoria dessa obra? Há desejo em escolher a roupa que se quer vestir?

Pensamos o quanto o professor muitas vezes é convidado para ser autor, mas não exerce esse papel, não comparecendo aos debates sobre currículo de base nacional, não destinando tempo para pensar sobre essas normativas e também não contribuindo sequer virtualmente com suas ideias e pontos de vista sobre as demandas que norteiam esse documento. Sobre os motivos, poderíamos elencar vários, desde a forma como os professores têm sido abordados para participar desse processo, até que ponto se sentem convocados e implicados nessa discussão, a própria concepção de currículo como algo pronto, já definido e decidido por uma instância superior, pode se constituir em um "não convite" à participação.

Essa nova organização do currículo nacional propõe uma configuração por meio de objetivos. E o que dizer sobre eles? Em primeira instância nos

pareceram objetivos amplos, na medida em que possibilitam um movimento de transcriação por parte das escolas e dos docentes. É uma proposta com aberturas que possibilitam um docente protagonista, com entradas curriculares que podem ser moventes, dependendo das escolhas que a equipe escolar realizar, com vistas também ao protagonismo discente.

Apenas *clics*, entradas, pistas, problematizações que deixamos no ar, para que se espalhem e que o pensamento possa mobilizar pensamentos outros.

Considerações finais

Ao retomar algumas teorias que nortearam organizações curriculares, percebemos o quanto o currículo envelheceu, embora nunca tenha deixado de existir. O currículo já foi criança, "recebeu nome", tornou-se adolescente, sofreu alguns processos de maturação, tornou-se adulto e agora entra em cena com holofotes mais fortes iluminando o palco. Há um interesse inegável no currículo. E então voltamos a questionar: Quando e com que roupa ele entra em cena? Quais marcas de nascença, de cirurgia, de velhice marcam-no a olho nu? Quem insiste em acompanhá-lo? Em usufruir de sua companhia? Ou: quem se sente implicado em cuidá-lo, auxiliá-lo em suas angústias e dificuldades? Quem é fiel ao currículo? É possível sê-lo diante de "alguém" que sofre tantas mudanças, cuja personalidade pode se reconfigurar ano após ano? Ou será que é aí mesmo que está a sua potência?

Ao discorrermos acerca do currículo escolar, procuramos realizar alguns atravessamentos que provocaram nosso pensamento, trazendo para a problematização diferentes elementos que puderam nos auxiliar nesse exercício. Embora não tenhamos aprofundado algumas temáticas, compreendemos que as discussões acerca delas não se findam nessa escrita, pois há inúmeras possibilidades de abordar a mesma noção ou conceito.

Desse modo, a contextualização inicial procurou situar o leitor acerca de alguns elementos que seriam abordados ao longo do texto. Em seguida, trabalhamos com as teorias de currículo em seu período histórico, bem como suas contribuições para que pudéssemos perceber os movimentos que o conceito de currículo foi percorrendo nos últimos tempos, até chegarmos em uma discussão mais atual, a Base Nacional Comum Curricular, que tem sido foco de grandes discussões. Por fim, procuramos articular as ideias discutidas anteriormente com o termo criado por Sandra Corazza para pensar em outros modos de fazer escola, a partir da ação de "transcriar".

O currículo sofre alterações, se movimenta, como também o fazem os sujeitos que por ele circulam. Nenhuma teoria, nem prática proporciona um ponto de referência estável para o estudo do currículo, o que é uma possibilidade de exploração para o professor, mas também um espaço de repetição dele e comodidade. Nesse cenário o professor deve refletir sobre discurso e seu contexto em relação ao processo educativo.

O estudo das diferentes teorias de currículo interessou-nos especialmente para pensar o currículo como algo multifacetado, com suas várias formas de apropriação, negação e transcriação - e nesta diversidade pesquisar, mapear e analisar suas possibilidades de emergência e permanência sob determinados contornos.

Referências

BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Sílvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002, p. 368-385.

BRASIL, Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 16 nov. 2015

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre, RS: UFRGS, Doisa, 2013.

CURRÍCULO, Espaço e Movimento. Edital Universal - MCTI/CNPq Nº 14/2013. FAIXA A. Texto enviado e aprovado em edital CNPq no ano de 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola: São Paulo, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth**. Teorias de currículo**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) (2001). **Currículo, cultura e sociedade.** 5. ed. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de. **Processo de insdustrialização: do capitalismo originário ao atrasado.** São Paulo, SP: UNICAMP, UNESP, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: entre teorias e métodos. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p. 383-400, mai/ago.2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Porto Alegre, RS: Autêntica, 3ª edição, 2003.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: O que é e para que é importante. Tradução: Leda Beck. **Cadernos de Pesquisa**. Volume 44, n.151. p. 190-202 jan./mar. 2014.

CURRÍCULO ENTRE LINHAS DANÇANTES

Angélica Vier Munhoz[1]

Introdução

Este artigo refere-se, de modo geral, às intersecções entre os campos do currículo e da arte. É em meio a essas aproximações que se buscam algumas noções para pensar o currículo em sua imanência com a arte, pois "só um plano de imanência pode botar o currículo para dançar" (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 60). Essas noções dizem respeito aos conceitos de *liso* e *estriado* (DELEUZE, 1968[2]; DELEUZE; GUATTARI, 1980[3]) e de *transversalidade* (GUATTARI, 1974[4]; DELEUZE; GUATTARI, 1970[5]; DELEUZE; GUATTARI, 1975[6]). Por outra via, tomam-se as obras do coreógrafo francês Jérôme Bel. Acredita-se que, ao buscar algumas obras desse coreógrafo e aproximá-las das noções de liso e de estriado e transversalidade, torna-se possível agenciar e compor outros movimentos do currículo e conectá-lo às linhas e matérias que se estendem e se comunicam em diferentes sentidos.

Dos agenciamentos possíveis

A aproximação com um coreógrafo não se dá com o intuito de analisar suas obras, mas de agenciá-las ao currículo enquanto um corpo que, ao dançar

---

1 Doutora em Educação; Docente do Centro Universitário Univates; Coordenadora do Grupo de Pesquisa CEM/CNPq/Univates"; angelicavmunhoz@gmail.com.

2 DELEUZE, Gilles. **Différence et Répétition**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968, 1ª Édition.

3 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille plateaux**. v. 5. Paris: Éditions de Minuit, 1980, 1ª Édition.

4 Esta obra foi publicada pela primeira vez em 1974, na Coleção *Text à l'appui/ série Psychiatrie, Éditions François Maspero.*

5 DELEUZE, Gilles. **Proust et les signes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1970, 1ª Édition

6 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **kakfka por une littérature mineure**. Paris: Èditions de Minuit, 1975, 1ª Édition.

entre linhas, afasta o adestramento, o enrijecimento, efetuando suas próprias variações e produções de sentidos. É nessa perspectiva que se justifica a escolha deste coreógrafo, pois "Jérôme Bel não parece ter outro propósito que não seja libertar o corpo da servidão imposta pelos sentidos nele marcados, estratos a partir dos quais se movimenta, pode ser nomeado e organizado" (MUNHOZ; COSTA, 2015, p. 38).

Acredita-se que um currículo pode ser o movimento decalcado da representação ou um movimento de linhas dançantes. Um programa que visa a atingir resultados, um roteiro de execuções que se encontra associado às práticas disciplinares, por meio do qual se coreografam os corpos treinados – professores, alunos, instituição, escritas –, que se tornam somente dançantes no ato de dançar. Um currículo pode ser a criação de si e, ao ser colocado em movimento, pode desescolarizar. Encontrar-se com outros corpos e, em vez de nomeá-los, mensurá-los, perder-se em linhas dançantes. Pode encontrar-se em fronteiras fixas com muros sólidos, mas vazar pelas frestas e rachaduras que desestabilizam seus alicerces e criam contornos e linhas mutantes. Essas linhas cortam o espaço do currículo, desenham traços singulares, transversalizam a heterogeneidade de elementos e dos trajetos, conectam-se a outros movimentos.

Nessa perspectiva, o bloco curricular – estático, homogêneo e monolítico – torna-se um arranjo polifônico, feito de movimentos descontínuos traçados sobre uma superfície lisa, em meio à qual se abre um espectro de agenciamentos que modifica seus limites e paragens. Assim, o currículo pode ser entendido como uma máquina de estado, instauradora de espaços estriados e sedentários, ou uma máquina de guerra, produtora de espaços lisos e nômades. Não uma ou outra, mas uma e outra. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 180), "os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso". Passa-se ora do liso ao estriado, ora do estriado ao liso, em movimentos que são inteiramente diferentes e, no entanto, se encontram e se misturam (DELEUZE; GUATTARI, 1997). O espaço estriado é demarcado por muros, caminhos cercados, terrenos regulados, indicando direções divisíveis por fronteiras; o espaço liso, apenas por traços que se deslocam no próprio trajeto. Não localizado, não delimitado, o espaço liso torna-se nômade em suas variações, intensidades, afectos, polivocidades e multiplicidades de direções. "O que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos, os ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 185). Entre essas multiplicidades de linhas – lisas, mutantes, errantes; duras, segmentadas, estriadas, reguladas –, o currículo compõe-se como elemento ativo de um processo de produção.

É enquanto movimento de linhas que se busca aproximar a experiência do currículo da experiência da obra de Jérôme Bel. Mais pretensiosamente, busca-se pensar o currículo a partir da obra de Jérôme Bel. Mas como aproximar uma obra coreográfica da noção de currículo? Para efetuar essas aproximações, além da noções de liso e estriado, já mencionada aqui, busca-se também operar

com o conceito de transversalidade. Em Sauvagnargues (2006), encontramos que Guattari cria o conceito de transversalidade, após 1965, para compreender as relações do inconsciente e aprofundar seus estudos sobre a psicanálise. Por sua vez, Deleuze, na segunda versão da obra *Proust e os signos*, publicada em 1970, afirma "a importância de uma dimensão transversal nas obras de Proust" (SAUVAGNARGUES, 2006, p. 116) e utiliza o conceito de transversalidade "livremente para elucidar isso que ele chama de 'a estrutura formal da obra de arte', fazendo comunicar crítica literária e psicoterapia institucional" (SAUVAGNARGUES, 2006, p. 116). Deleuze e Guattari retomam essas noções mais adiante na obra *Kafka: por uma literatura menor* (1975), referindo-se à transversalidade como um princípio de entradas múltiplas.

> Poder-se-á apenas procurar com que pontos se liga aquele por onde se entrar, por que cruzamentos e galerias se passa para ligar dois pontos, qual é o mapa do rizoma e como é que este, de repente, se modifica se se entrar por qualquer outro ponto. […] (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 19).

Assim, tanto na obra de Jérôme Bel quanto na noção de currículo, não há um centro, mas uma zona de transversalidade que conecta matérias, temporalidades, sentidos, espaços provisórios de variações. É, pois, a transversalidade que "permite a transmissão de um raio de luz entre dois universos tão diferentes quanto o são os mundos astronômicos" (DELEUZE, 2003, p. 160). Nessa zona, os limites tornam-se maleáveis, os cortes geram criações. Não há a fixidez constitutiva das representações, mas fluxos-desejos que se tornam incomensuráveis e incomparáveis porque não há mais modelos de corpo, currículo, espaço, movimento, já que "é através do agenciamento de um corpo expressivo que o território demarca seus limites, estabelecendo então as molduras através das quais o corpo orgânico irá organizar seus cantos, seus trajetos, suas posturas" (COSTA; MUNHOZ, 2015, p. 80). Assim, não há mais muros que guardam essências, mas sim contornos mutantes, dobras movediças, linhas que se estendem e se comunicam em diferentes sentidos, pois "a transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade" (GUATTARI, 2004, p. 111).

Jérôme Bel (2007) também nos ajuda a lembrar que os muros podem desaparecer não só dos eventos teatrais, mas de nossa própria existência, que, assim como o teatro, está predestinada ao desaparecimento. Em *Véronique Doisneau* (2004), obra de Bel concebida em resposta a um convite do Balé de *l'Opéra de Paris*, trazia-se para a cena o depoimento de uma bailarina de meia-idade, que não era uma étoile, oito dias antes de sua aposentadoria. "Queria fazer um solo para alguém que é... ninguém" (BEL, 2007, p. 94). Em um momento particularmente tocante, *Véronique* dança pela última vez o que ela mais odiou em toda a sua longa carreira: um trecho de *O Lago dos Cisnes* no qual o corpo de baile passa muito tempo imóvel, compondo o que ela chama de "cenário humano" para dar destaque à primeira-bailarina. Ela pede para o técnico colocar a música

para fazer sua parte da coreografia. Ela então fica, em sua pose, imóvel no canto do imenso palco da Ópera de Paris, mas dessa vez sozinha e nua (UHIARA, 2013). Segundo Bel (2007, p. 95), "através de suas palavras essa mulher se coloca a existir diante de mim outramente. Ela marca um silêncio e depois retoma a dança, obliquamente na cena". Nesse momento, para Bel, o nascimento do espectador substitui a morte do autor, na medida em que cada um deve reativar o que vê (FONTAINE, 2004). Assim, o que resta de um espetáculo para cada espectador são apenas fragmentos, ficções ou algo que transcenda a realidade, que esvazie o espaço ou se arraste por seus limiares.

> Se uma obra de arte entra em comunicação com o público e, mais que isso, se entra em comunicação com as outras obras do mesmo artista e as suscita, se entra em comunicação com outras obras de outros artistas suscitando-lhes o despertar, é sempre nessa dimensão de transversalidade, em que a unidade e a totalidade se organizam por si mesmas sem unificar nem totalizar objetos ou sujeitos (DELEUZE, 2003, p. 161).

São justamente essas possibilidades, de criar no palco um corpo que se movimenta transversalmente por um espaço liso e nômade, que interessam a Bel. São também essas possibilidades que talvez aproximem Jérôme Bel da noção de um currículo que opere mediante relações oblíquas, transversais, e que se proponha a olhar para novas ficções geradas pelos espectador – aluno, professor, instituição – a partir de um espetáculo cuja fragilidade do desaparecimento seja a sua grande força de criação. Desaparecimento, efemeridade, deslocamento, esvaziamento. "Um ponto de contato com um espaço externo que deve permanecer vazio" (AGAMBEM, 2013, p. 63). Esvaziar a cena, o corpo, o currículo, para encontrar a totalidade de suas possibilidades – o passo, o movimento, a linha – e depois abandoná-los, pois só assim um gesto – nem que seja somente um – poderá ser digno de ser dançado.

Do último espetáculo

Jérôme Bel, *Gala* (2015)[7].

Gala (2015) é o último espetáculo de Jérôme Bel, no qual o coreógrafo busca desconstruir a representação institucional da dança. "Olhar outramente a dança. Abrir o teatro àqueles que não representam jamais"[8] (BEL, 2015, s/p). Nesse espetáculo, Bel mistura profissionais da dança e amadores e faz um inventário de uma "dança sem qualidades" (BEL, 2015, s/p), em meio à multiplicidade de modelos estéticos, que nos fazem interrogar as ausências, os silêncios fortuitos, os esquecimentos voluntários. "Um grupo de amadores rendidos ao seu amadorismo, tomados apenas por um sentido de uma prática amorosa da arte", nos diz Bel (2015, s/p).

O espetáculo é uma celebração coletiva não profissional que autoriza o "dançar em proveito do prazer de se produzir" (BEL, 2015, s/p). Um desejo de exprimir, por meio da dança, a capacidade de experimentar, mesmo que minimamente, um saber coreográfico. Talvez um lugar de poder, passível de ser experienciado para si, sem mestre ou técnica, no qual os saberes intuitivos e os gestos bricolados produzem uma multiplicidade de maneiras de dançar,

7 Imagem extraída do site <www.jeromebel.fr>.

8 As traduções do francês foram feitas pela autora.

anulando as hierarquias entre os estratos culturais. Desse modo, assim como em todos os espetáculos de Bel, esse lugar apresenta-se como uma nudez, um vazio a ser investido por esses intérpretes improvisados. Bel (2015, s/p), então, pergunta: "a dança é necessariamente condicionada pela aquisição de um saber?" E, em seguida, lembra o quanto os passos e as atitudes próprias de cada gênero da dança constituem uma memória coletiva, um saber cultural incorporado de tal forma que, "quando alguém diz 'eu não sei dançar', isso quer dizer alguma coisa de sua relação com o corpo, com sua cultura, com sua história pessoal" (BEL, 2015b, s/p).

Gala assim decorre: na primeira parte da peça, os *performers* interpretam a assinatura de um gesto de uma determinada época da dança – do balé clássico à dança contemporânea. Nesse momento, o coreógrafo parece tentar tornar visíveis os processos inconscientes com que cada um incorpora a história oficial da dança. A presença de intérpretes profissionais em meio ao grupo tem por objetivo, segundo Bel (2015), possibilitar ao público um estranhamento, de maneira a arrancá-los de uma lógica de julgamentos e expectativas. No confronto com diferentes tipos de dançarinos, em diferentes níveis, produz-se uma indiferenciação que, se no primeiro momento remete a comparações, ao longo da peça coloca o espectador a rever seu olhar crítico.

Na segunda parte, *Gala* inverte o dispositivo: os artistas já não têm de encarnar os passos e as formas emblemáticas, mas tornam-se eles mesmos o modelo pelo qual se dança a coreografia. Nesse momento, cada um executa uma dança-solo, a qual costuma praticar na vida real, enquanto o resto do grupo é convidado a imitar os gestos. Então, dançarinos profissionais, perturbados em seu conforto técnico, são convidados a desfazer sua automação, a desaprender a técnica para redescobrir o prazer de dançar a nudez. Por sua vez, o grupo de amadores mostra, mediante sua inexperiência técnica e por meio de um virtuosismo não formatado, uma singularidade de gestos desprendida de uma formação acadêmica que tende a criar homogeneidade e uniformidade de comportamentos. É dessa maneira que Bel desloca o amador de sua imagem de impotência. Para Bel (2015b), amador não quer dizer somente não-profissional, mas, por definição, quer dizer pessoa que gosta, que aprecia, que ama fazer alguma coisa, nesse caso, a dança. Bel (2015b) também lembra que os amadores fazem outra coisa na sociedade; o espetáculo não é seu trabalho, mas um direito de liberdade, de puro desejo. Barthes também nos ajuda a pensar nessa figura do amador. "O amador não é obrigatoriamente definido por um saber menor ou uma técnica imperfeita [...], mas, sim, por isto: ele é o que não mostra, o que não se faz ouvir" (BARTHES, 1995, p. 01). Dessa forma, para o amador, não tem ensaio, acerto ou erro, técnica ou ofício – ele apenas exerce algo por gosto, por puro prazer.

> O Amador (aquele que pratica a pintura, a música, o esporte, a ciência, sem espírito de maestria ou de competição), o Amador reconduz seu gozo (*amator*: que ama e continua amando); não é de modo algum um

> herói (da criação, do desempenho); ele se instala *graciosamente* (por nada) no significante: na matéria imediatamente definitiva da música, da pintura; sua prática, geralmente, não comporta nenhum *rubato* (esse roubo do objeto em proveito do atributo); ele é - ele será, talvez - o artista contraburguês (BARTHES, 2003, p. 65).

Talvez Bel queira nos provocar a pensar que o valor do fracasso não reside na inabilidade técnica, mas na incapacidade de desconstruir os modelos e de beneficiar-se de suas deformidades, fragilidades, indisciplinas.

Novamente, é possível relacionar a experiência de Jérôme Bel com a experiência de currículo. A uniformidade, a padronização de uma formação acadêmica e a sincronização de gestos resultam em um endurecimento das atitudes, movimentos e discursos de corpos que opõem a inventividade à mobilidade. O currículo efetua-se em relação a um conjunto de referências e a certa cultura. Desse modo, tal qual a experiência de Jérôme Bel, trata-se de um campo social, político e estético. E, exatamente por isso, o currículo carrega uma potência, um espaço-tempo capaz de ser arrancado das coordenadas, de maneira a "arrastar consigo um fragmento de céu, de paisagem ou de apartamento, um retalho de visão, com o qual o rosto se compõe em poder ou qualidade" (DELEUZE, 2009, p. 161).

Considerações finais

Acredita-se que, abordando o currículo por meio das noções de transversalidade e de espaços lisos e estriados, pode-se tomá-lo como uma zona intersticial entre aprender e saber, aprender e pensar, experienciar e dançar, experimentar e viver, assim como pensa Deleuze: "aprender é penetrar no universal das relações que constituem as ideias e nas singularidades que lhes correspondem" (DELEUZE, 2006, p. 237). Por outro lado, aproximar o currículo dos movimentos artísticos de Jérôme Bel implica colocar em xeque suas verdades e estriamentos, interromper seu cotidiano, os quadros de referências, as atitudes pré-formatadas. Mais do que isso, implica desestabilizar seus alicerces e transversalizá-los de gestos singulares e poéticos que permitissem experimentar uma parcela de intensidade ainda não vivenciada ou uma pequena sensação que não tenha se prestado ao esgotamento. Enfim, tal qual o amador, praticar um currículo simplesmente por um desejo de manter-se vivo.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BARTHES, Barthes. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes artista amador**. Coleção Romaric Surger Buel. Rio de Janeiro, CCBB, 1995.

BEL, Jérôme. Véronique Doisneau. Entretien Jérôme Bel & Cristophe Wavelet. In: **Catalogue Raisonné 1994 -2005**. Le Journal des Laboratoires d'Aubervilliers. Paris, 2007.

BEL, Jérôme. Gala. Traverser différentes possibilites de la danse. Entretien avec Jérôme Bel. Propos recueillis par Gilles Amalvi. In: **Festival d'Automne à Paris.** Paris. Théâtre des Louvrais/Pontoise, 13 out., 20h30. 2015b. Folheto.

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

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. vol.5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka por uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

COSTA, Cristiano Bedin da. MUNHOZ, Angélica V. Liberdade em movimento: extratos para a construção do corpo em um ensino à deriva. **Revista contemporânea de educação**. Rio de Janeiro: RCE/FE/UFRJ, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

FONTAINE, Geisha. **Les danses du temps.** Centre National de La danse. Pantin, 2004.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e Transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano Bedin da. Jérôme Bel e o folhear do corpo. In: SALES, José Albio Moreira de.; SILVA, Bruno. **Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas.** Ceará: EdUECE, 2015.

RB Jérôme Bel. **Spectacles Gala (2015).** Disponível em: <http://www.jeromebel.fr/spectacles/presentation?spectacle=Gala>.

SAUVAGNARGUES, Anne. **Deleuze et l'art**. Paris: Presses Universitaires de France, 2006.

UHIARA. Rafaella. Sobre o legado de uma arte efêmera: breve reflexão sobre a fugacidade do evento teatral e sua perenidade na memória do espectador a partir do espetáculo "Cour d'honneur", de Jérôme Bel. São Paul/USP: **Revista de Artes Cênicas Sala Preta**. v. 13, n. 2, 2013.

CURRÍCULO, GOVERNAMENTO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Morgana Domênica Hattge[1]
Cláudia Inês Horn[2]
Henriqueta Althaus[3]
Francine Nara de Freitas[4]

Este texto, caracterizado como um ensaio para pensar sobre o nosso próprio pensamento, parte de uma concepção de currículo como um dispositivo que torna possível determinados modos de existência. Assim, "o currículo é sempre a produção de um estilo de vida a ele implicado, de modo que todo empreendimento crítico aí efetuado é também um gesto de resistência e apelo à construção de novos territórios existenciais" (COSTA; HATTGE, 2014, p. 2).

Entendemos o currículo como um conjunto de práticas que é produzido e produz o sujeito e, desse modo, pode ser percebido como algo além do que discursivamente se diz acerca do conceito, pois é ele mesmo – currículo – uma linguagem que fala e indica caminhos a serem seguidos. Nesse sentido, como linguagem que produz algo podemos considerá-lo como dispositivo, assim como já dizia Foucault (2013), uma rede de relações.

> Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2013, p. 364).

1 Doutora em Educação. Docente na Univates. mdhattge@univates.br

2 Mestra em Educação. Docente na Univates. cihorn@univates.br

3 Graduanda do Curso de Psicologia – Univates. queta.althaus@hotmail.com

4 Mestra em Ensino – Univates. freitasfran14@gmail.com

Desse modo, quando o autor fala do dispositivo como uma rede entre elementos, entendemos o currículo como um dispositivo, como um artefato que "dispõe" saberes, poderes e resistências; que, ao compor com diferentes elementos, movimenta-se e ressignifica a sua própria existência, possibilitando assim a compreensão de sua dimensão de governamento no interior de determinada instituição. Importa dizer aqui que as estratégias de governo e governamento que operam nas instituições escolares produzem subjetividades, ou seja, produzem modos muito particulares de praticar a vida nesse espaço e tempo.

As práticas nunca são realizadas isoladamente; sempre estão relacionadas a outras práticas e possuem funções específicas, que, nesse sentido, podem ser caracterizadas por dispositivos. Os dispositivos em Foucault apresentam duas características: têm uma função de estratégia e têm a capacidade de integrar práticas discursivas e não discursivas. (CASTRO-GOMÉZ, 2010).

O dispositivo como prática discursiva pensado por Foucault caracteriza o modo como temos percebido o currículo, pois inventa sua existência por meio da linguagem, mas, ao mesmo tempo, nos aproximamos das ideias de Agamben (2009), que nos leva a pensar no conceito de dispositivo sob outra perspectiva:

> Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2009 p. 40).

Nessa perspectiva, o currículo pode operar como um dispositivo, fazendo movimentar estratégias e técnicas específicas para que a maquinaria escolar coloque em funcionamento as suas engrenagens, de modo a incluir nesse processo os sujeitos que a ele – currículo – estão relacionados, acionando processos de subjetivação. Capturados pelo dispositivo currículo, os professores delimitam o tempo para que os alunos terminem a leitura de um livro; os alunos interceptam o processo avaliativo ao não comparecerem à escola no dia marcado para a realização da prova. Um a um, sujeito a sujeito, cada um dos envolvidos com a escola, dispõe de elementos e oportunidades para que, de modo consentido ou não, se apresente como parte do sistema educacional, a partir de sua relação com o currículo.

Nesses primeiros parágrafos está exposta a argumentação central deste texto, que é desdobrada nas páginas que seguem. Na primeira seção apresentamos a pesquisa inicial da qual decorre esta reflexão. A seção seguinte é dedicada a pensar acerca da escola e alguns de seus movimentos escolarizados. Por fim, na última seção, fazemos uma discussão (e diferenciação) de dois conceitos caros à compreensão de nossa análise: governo e governamento e sua articulação com os processos de subjetivação.

O currículo em espaços escolares e não escolares

O presente ensaio parte dos resultados parciais produzidos a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa "Currículo, Espaço, Movimento - CEM", que iniciou suas atividades no ano de 2013 e desenvolve atualmente a pesquisa intitulada "O currículo em espaços escolares e não escolares no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar". O Grupo está vinculado ao Mestrado de Ensino do Centro Universitário UNIVATES/ Lajeado, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo central problematizar as especificidades do currículo, bem como os movimentos escolarizados e não escolarizados que ocorrem em quatro distintos espaços: dois espaços escolares – uma Escola da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental localizada no Vale do Taquari/Brasil e uma Escola da Rede Privada localizada na cidade de Bogotá/Colômbia e dois espaços não escolares – uma Organização Não Governamental localizada na cidade de Lajeado e uma Fundação de Arte da cidade de Porto Alegre, ambas situadas no Brasil.

Tomamos neste ensaio, bem como nos estudos e debates realizados no grupo de pesquisa, as expressões "espaços escolares e não escolares" e "movimentos escolarizados e não escolarizados".

> O espaço escolar refere-se às instituições formais de educação que são dirigidas e organizadas a partir de diretrizes nacionais; já os espaços não escolares compreendem outras organizações que não possuem objetivos formais de ensino podendo este acontecer na rua, em ONGs, projeto sociais, teatros, museus, entre outros. Já os movimentos compreendem os modos de ocupar os espaços (CRIZEL; HATTGE, 2015, p. 213).

Quando fazemos referência aos movimentos escolarizados, tomamos como objeto de análise as projeções, os programas, os planejamentos, as arquiteturas, os currículos que produzem efeitos nos sujeitos que circulam por esses espaços. Dito de outro modo, a escolarização contempla um currículo planejado e prescrito a partir de uma seleção de objetivos, conteúdos, competências, habilidades, ou seja, uma sequência gradual e linear no tempo e espaço, contemplando um planejamento minucioso para acionar modos muito particulares de ser sujeito num determinado contexto social e histórico. O currículo é pensado a partir de conteúdos que precisam ser aprendidos pelos estudantes em tamanha rapidez, servindo como base para a avaliação do aluno e da sua produtividade (MUNHOZ, 2012). Podemos trazer como exemplo aqui a instituição escolar, que, por meio dos processos de escolarização, produz efeitos escolarizantes nos sujeitos que a frequentam.

Já os movimentos não escolarizados são potencializadores de aprendizagens, vivências e experiências (MUNHOZ, 2012), que não estão

carregados pelos processos de escolarização. Então o que queremos dizer é que os movimentos podem ser

> […] escolarizados, baseados na forma-escola, modelo inventado na modernidade (Gauthier; Tardif, 2010; Dussel; Caruso, 2003), com organização e prática da sala de aula, papéis definidos do professor e aluno, modos de regulação e controle dessas relações. Os movimentos não escolarizados são entendidos como aqueles outros modos de ocupar os espaços que possibilitam relações diferentes com o tempo e os sujeitos envolvidos, criando outros agenciamentos e composições. Mas é importante destacar que ambos movimentos podem acontecer tanto em espaços escolares quanto não escolares simultaneamente porque um é atravessado e constituído pelo outro constantemente (CRIZEL; HATTGE, 2015, p. 213).

Dito isso, reiteramos que os processos de escolarização podem ser acionados tanto nos espaços escolares quanto nos não escolares, ao passo que os movimentos não escolarizados podem operar em espaços escolares e não escolares, e o jogo que se dá entre esses espaços e esses movimentos constitui fortemente os currículos instituídos na intersecção desses conceitos.

A escola e os movimentos escolarizados

Frente ao já exposto talvez caiba reiterar que a escola não pode ser entendida como a única instituição fadada aos processos de escolarização (mesmo sabendo que a sua emergência e alargamento procuram cumprir com esta função primordial), pois o que temos percebido é que nos espaços não escolares também são desencadeados processos de escolarização que produzem efeitos escolarizantes, dependendo da forma a partir da qual estão organizados.

A instituição escolar é considerada por Foucault (1987) mais uma instituição, entre outras, que tem o poder de disciplinar os corpos. Nela existem diversas técnicas de disciplinamento que normatizam, controlam e sujeitam o indivíduo. Segundo esse autor, dentro dessas instituições de disciplinamento o corpo se torna dócil, pois é "um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (FOUCAULT, 2013, p. 132). A disciplina que o sujeito aprende tão cedo já na escola, destacada por Foucault (2013, p. 132), "só existe na medida em que há uma multiplicidade e um fim, ou um objetivo, ou um resultado a obter a partir dessa multiplicidade"; é a maneira que a escola encontrou para categorizar e produzir subjetividades, possibilitando um convívio social "saudável" e a inserção deste dentro da sociedade.

Importa dizer que o poder, para Michel Foucault, não emerge de uma fonte única ou uma instância original (como o Estado, por exemplo), mas é compreendido como uma ação sobre a ação dos outros, "é um modo de ação de

uns sobre os outros" (FOUCAULT, 2010, p. 287), uma ação que tenta governar, não de forma violenta, mas como natural, necessária e produtiva. Nas relações de poder todos estão envolvidos e são ativos, porém "o poder não é da ordem do consentimento" (FOUCAULT, 2010, p. 287). Assim, a noção de poder seria "um poder sem centro, ou antes, com múltiplos centros, poder que era produtor de significados, de intervenções, de entidades, de processos, de objetos, de vestígios escritos e de vidas" (MILLER; ROSE, 2012, p. 19).

Nesse sentido, quando fazemos referência às relações de poder, não as tomamos como violentas ou negativas, pois o poder violento age sobre o corpo e sobre as coisas, "ele força, dobra, quebra, destrói; ele fecha todas as possibilidades" (FOUCAULT, 2010, p. 287). A violência envolve passividade, resistência e redução de poder, ao passo que, na relação de poder, tal como Foucault a compreende, há produção de poder que traz liberdade, um poder que seduz, "ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável" (FOUCAULT, 2010, p. 288). Para o filósofo, a liberdade aparece como condição de existência do poder, ou seja, o poder só se exerce sobre sujeitos livres (FOUCAULT, 2010). Miller e Rose corroboram com a ideia afirmando que "as formas contemporâneas de poder foram construídas sobre a premissa de liberdade" (MILLER; ROSE, 2012, p. 19).

Como nos ajuda a compreender Veiga-Neto, "nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos" (2003, p. 136). Ao visibilizar essas três instâncias que constituem os modos de subjetivação, inspirado nos estudos de Michel Foucault, Veiga-Neto (2003) nos ajuda a compreender como o espaço escolar e seus movimentos escolares estão imbricados com esse tripé que ancora os processos de subjetivação que vivenciamos nas sociedades ocidentais hoje. Somos constantemente subjetivados pelas ciências que se dedicam ao estudo deste animal singular que é o ser humano. Na escola entram em ação a Psicologia, a Medicina, a Pedagogia, a Biologia, a Psiquiatria, para citar somente algumas das áreas de conhecimento que se ocupam de dizer quem são as crianças e jovens que hoje ocupam os bancos escolares, o que desejam, como aprendem e se desenvolvem. Esses seriam os "modos de investigação" (VEIGA-NETO, 2003, p. 136) agindo na subjetivação dos pequenos infantis desde sua entrada no espaço escolar. Juntam-se a esses modos de investigação as "práticas divisórias" (VEIGA-NETO, 2003, p. 136), que nos posicionam em determinados lugares (objetiva e subjetivamente), sejam espaços físicos, como, por exemplo, escola pública ou privada, aula de balé, favela, bairro de classe alta, ou lugares sociais, como, por exemplo, as identidades de gênero, de classe, de raça, etnia, religião, time de futebol que assumimos, muitas vezes de forma herdada pelos costumes da família em que nascemos e naturalizadas no contexto social mais amplo. Mas é preciso juntar a isso os "modos de transformação que os outros aplicam a

nós e que aplicamos a nós mesmos" (VEIGA-NETO, 2003, p. 136), pois não podemos compreender os processos de subjetivação apenas como submissão ou moldagem, como se o indivíduo fosse passível de uma intervenção à sua revelia em seu processo de constituição como sujeito.

Retomando a discussão realizada acima acerca dos processos de disciplinamento, podemos dizer que a disciplina pressupõe, como já foi dito, a liberdade. Por isso entendemos que a escola, tomada aqui como instituição disciplinar, tem papel fundamental nos processos de subjetivação nas sociedades ocidentais modernas. Assim, compreendemos o currículo como dispositivo que coloca em operação refinadas estratégias de governo e governamento que produzem subjetividades. Na seção seguinte procuramos visibilizar como compreendemos esses conceitos e suas implicações nos espaços escolares e não escolares.

Governo, governamento e processos de subjetivação

Nesta seção pretendemos apresentar alguns conceitos centrais desenvolvidos na pesquisa e, especialmente, neste ensaio; entretanto, queremos deixar claro que não temos a intenção de fechar e esgotar tais conceitos, pois os compreendemos como complexos e bastante caros para as teorizações foucaultianas. Seguimos aqui na tentativa de compreender as noções de governo, governamento e subjetivação, a partir de algumas obras de Foucault, especialmente nos cursos "Segurança, Território e População" (1977-1978) e "Nascimento da biopolítica" (1978-1979) no Collège de France, mas também recorrendo aos estudos e contribuições de pesquisadores como Alfredo Veiga-Neto, Nikolas Rose, Peter Miller, Sylvio Gadelha.

O governo, numa perspectiva foucaultiana, refere-se não apenas ao governo do príncipe para o seu principado, tampouco do governo estatal e formal para os indivíduos (governo municipal, estadual e federal, por exemplo). Para Foucault, governar "é estruturar o eventual campo de ação dos outros" (FOUCAULT, 2010, p. 288), ou seja, o governo deve encarregar-se dos homens "mas em suas relações com as coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras" (FOUCAULT, 2013, p. 415). Governo seria "um modo de conceitualizar todos aqueles programas, estratégias e táticas para a condução da conduta, mais ou menos racionalizados, para agir sobre as ações dos outros de maneira a alcançar certos fins". (ROSE, 2011, p. 25). Pensando a partir dessa perspectiva, o governo seria o modo como o poder age sobre as pessoas, ou

> […] uma certa perspectiva a partir da qual se pode tornar inteligível a diversidade de tentativas feitas por diferentes tipos de autoridades para agir sobre as ações dos outros' e tudo isso com o intuito de 'atingir objetivos como prosperidade nacional, harmonia, virtude,

> produtividade, ordem social, disciplina, emancipação, autorrealização e assim por diante (ROSE, 2011, p. 49).

Como governo podemos entender os "tipos de racionalidades que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens" (GADELHA, 2013, p. 120). Trata-se de um governo que age sobre a condução da conduta de cada sujeito, da população, mas também "àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos"* (BUJES, 2008, p. 106). O governo das crianças pelos adultos – por exemplo – pode ser entendido como a arte de conduzir as condutas.

Consideramos necessário esclarecer aqui que o pesquisador Alfredo Veiga-Neto (2005) vem mostrando alguns problemas com o vocabulário técnico e propõe a ressurreição, na língua portuguesa, da palavra "governamento" para diferenciar a ideia de governo na perspectiva foucaultiana, a qual não está somente atrelada às instituições de estado (como governo municipal, Governo da República, ou seja, instâncias governamentais, administrativas, centrais, tal como destacamos acima), mas também a uma ação de governar. Veiga-Neto (2002) procura definir governo como "essa instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar" (VEIGA-NETO, 2002, p. 19) e governamento como "a questão da ação ou ato de governar" (VEIGA-NETO, 2002, p. 19) e "ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social" (2002, p. 21).

Assim, entendemos, neste texto, que tanto as estratégias de governo quanto as estratégias de governamento às quais estamos submetidos atuam nos processos de subjetivação, como já procuramos mostrar anteriormente. Ao pensarmos sobre a subjetivação conceituada em Foucault, buscamos, na escrita de Castro (2009), uma referência para melhor compreensão:

> Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de poder. Com efeito, os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros; seu desenvolvimento é mútuo (CASTRO, 2009, p. 408).

Desse modo, ao relacionar-se com diferentes campos de saberes, o sujeito passa a ser constituído a partir daquilo que lhe é atribuído como verdade. Ele pode ser considerado objeto assujeitado às relações de poder ao mesmo tempo em que opera sobre si mesmo em sua constituição e, ainda, que opera no assujeitamento do outro nessa intrincada rede de relações sociais nas quais está inserido. Esse sujeito é aquele que ocupa seu lugar, que também captura algo enquanto é perpassado por relações de forças que o constituem.

Reiteramos que a subjetivação também passa pela ação do sujeito sobre ele mesmo. Estratégias de governo (programas, projetos, leis, instituições, sistema eleitoral, entre inúmeros outros exemplos) conformam de certa forma o campo de ação possível dos sujeitos, enquanto as estratégias de governamento colocadas no currículo escolar (imposição de filas, formas de avaliação, tratamento dado aos conteúdos escolares, hierarquias instituídas aos saberes e aos sujeitos escolares) refinam essa confirmação. Porém, como já dissemos, o poder age sobre sujeitos livres, então a resistência sempre é possível. Assim, enquanto o currículo como dispositivo dispõe certas estratégias de governamento conformadas no interior de estratégias de governo, o que o sujeito faz com isso, como ele significa essas disposições e se "produz" não está previsto nos manuais. Assim, não faz sentido dizer que o currículo simplesmente "molda", que ele "submete", de forma involuntária, os sujeitos submetidos às suas práticas. Também é importante compreender que essas estratégias de governamento colocadas em ação pelo dispositivo curricular não incidem somente (o que seria possível pensar em primeira instância) sobre os alunos. Quando a professora solicita que as crianças se dirijam em silêncio da sala de aula até o refeitório da escola, não há aí apenas uma ação dela em relação aos pequenos, mas dela sobre ela mesma que supostamente também fará silêncio durante esse trajeto. Um pequeno exemplo para situarmos nosso pensamento e percebemos que somos produzidos e nos produzimos o tempo inteiro, sem muitas vezes nos darmos conta disso.

Com este texto ensaístico não nos propusemos a realizar análises empíricas, mas sim provocar o pensamento em relação a alguns conceitos e noções que permeiam o contexto educacional e nos mobilizam a problematizar as situações com as quais nos deparamos para além dos clichês, sem que precisemos lamentar ou vibrar com determinadas práticas curriculares. O que nos mobiliza é o desejo de pensar com elas, sobre elas, a partir delas, contra elas e nos permitir experimentar outras formas de viver o currículo, de governar e ser governado, de sujeitar e ser sujeitado. Se entendemos o currículo como um dispositivo de governamento que atua fortemente nos processos de subjetivação, vale a pena investir nossos esforços de pesquisa nessa questão.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In. O **que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinicius Nicastro Honesko, Chapecó, SC: Argos, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista,** Belo Horizonte: n. 48, dez. 2008, p. 101-123.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Agonística e palavra**:** as potências da liberdade**.** In: CASTELO BRANCO, Guilherme e VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault:** filosofia & política (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 153-162.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, concietos e autores; tradução Ingrid Muüller Xavier. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad**: razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

CRIZEL, Ana Paula; HATTGE, Morgana Domênica. **Dos processos e efeitos da escolarização em um espaço não escolar**. In. I SEMINÁRIO NACIONAL FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PENSAMENTO NÔMADE: experimentações curriculares, 1., 2015, Lajeado. I Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: experimentações curriculares textos completos. Lajeado: Univates, 2015, p. 213-217.

COSTA, Cristiano Bedin da; HATTGE, Morgana Domênica. Dispositivos de governamento, jogos de profanação: o currículo entre movimentos escolarizados e não escolarizados. In: XI Colóquio sobre questões curriculares/VII colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares/ I colóqui luso-brasileiro sobre questões curriculares, 2014, Braga/PT. **Currículo na contemporaneidade**: internacionalização e contextos locais. Braga/PT : Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação Universidade do Minho, 2014. v. 1. p. 2150-2156.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução por Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. 2.ed.Rio de Janeiro: Forense, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

GADELHA, Sylvio**. Biopolítica, Governamentalidade e Educação:** introdução e conexões a partir de Michel Foucault**.** 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente**. São Paulo: Paulus, 2012.

MUNHOZ, Angélica Vier. Práticas investigativas: experiências não escolarizadas. In: MUNHOZ, Angélica Vier et al. **Diálogos na Pedagogia:** Coletâneas, v. 1 – Currículo. Lajeado: Univates, 2012.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, 2005, p. 463-470.

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, p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

DAS FLANÂNCIAS DO POETA ESTRANGEIRO AOS FRAGMENTOS DO CURRÍCULO

José Alberto Romaña Díaz[1]

"Nada como o inútil para ser artístico".
João do Rio.

Para falar do artístico do inútil, do belo que está à nossa volta, mas que só se pode enxergar pelo olhar poético do cotidiano, toma-se a figura do *flâneur*, tal como criada por Baudelaire. Este ocupa a primeira parte deste escrito. Após, propõe-se um ensaio de flanâncias, fragmentos de ruas ou caminhos propostos por Tomaz Tadeu da Silva nos livros *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* e *O currículo como fetiche*. Neles, interessa pensar a poética e a política do texto curricular. Em um terceiro momento, apresenta-se o poeta estrangeiro (o homem-criança/convalescente). Finalmente, à maneira de síntese, retomamos o poema "O estrangeiro", de Baudelaire.

Flâneur

Quando se pensa no inútil como arte, remete-se ao corriqueiro, ao cotidiano, àquela beleza que está conosco o dia todo e que se faz difícil de perceber. Trata-se de um elemento perene, no sentido em que ele está na frente de nossos olhos e não o percebemos, talvez porque a nossa concepção de beleza quase sempre está lá fora. A respeito disso, Baudelaire diz que "o belo é constituído por um elemento eterno, invariável, cuja quantidade é excessivamente difícil determinar, e de um elemento relativo, circunstancial […] a época, a moda, a moral, a paixão" (1996, p. 10). Outra paixão de Baudelaire era a solidão, que paradoxalmente ele desfrutava na multidão, talvez porque esta atuava como disfarce, tornando-o difícil de ser encontrado. Possivelmente, a multidão era o mais atraente na cidade, principalmente em seus "*mauvais lieux*, por onde se deixava levar em suas andanças erráticas" (MASSAGLI, 2008, p. 55). Era precisamente por esses "maus" lugares que o artista poderia encontrar algo artístico e familiar. No seu

1 Psicólogo - UNIMINUTO. Bolsista - UNIVATES. josealbertoromanadiaz@gmail.com; jose.diaz@univates.br

cotidiano, quer dizer, nos seus recorridos cotidianos, ainda que pelos *mauvais lieux*, todos esses espaços que se apresentavam como familiares, possibilitavam-no "'sentir-se em casa em todas as partes', e que não 'exibe' ante os outros sua atitude refletiva, necessária para sua criação artística: faz-se passar por um transeunte ou consumidor qualquer. Mantem dessa forma sua reflexividade em segredo (incógnito)" (GARCÍA, 2012, p. 92). É precisamente o transeunte que se sente à vontade, que se incorpora no magote e que se encontra ou abre espaço para manter sua privacidade, ao mesmo tempo em que conserva sua liberdade de pensamento. Livre como o sol, que é precisamente o nome de um poema que está no livro *As flores do mal*, Baudelaire refere:

> E quando vai à rua, à maneira de um poeta,
> Ele sabe aureolar a coisa mais abjeta.
> Sozinho e sem rumor, como um rei se introduz
> Nos hospitais da mágoa e nas mansões da luz!
> (BAUDELAIRE, 1985, p. 48).

Pois bem, o poeta da rua é chamado de "observador, *flâneur*, filósofo, chamem-no como quiserem, mas, para caracterizar esse artista, […] é o pintor do circunstancial e de tudo o que este sugere de eterno" (BAUDELAIRE, 1996, p. 13).

A *flâneurie* ou o flanar constituiu-se no *hobby* daqueles que gostavam de perambular pelas ruas, movimentados pelo prazer de observar, desprovidos de propósitos "sérios", só pelo simples prazer, que não estava sujeito ao tempo (PASSOS et al., 2003; MASSAGLI, 2008). No mesmo sentido, uma das melhores definições não teóricas do flanar é apresentada por um "ateórico" e também poeta de rua, João do Rio: "Flanar! Aí está um verbo universal sem entrada nos dicionários, que não pertence a nenhuma língua! [...] é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem. Flanar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite" (RIO, 1995, p. 3). O *flâneur* se locomovia a pé, livre do tempo e do espaço, um movimento bastante revolucionário e resistente em plena era da revolução industrial. Como dado curioso do ser do *flâneur*, Benjamim vai destacar que "Os *flâneurs* gostavam de ter tartarugas para definir o ritmo para eles" (BENJAMIN, 1985, p. 54).

Então, quem é o *flâneur*? Tomemos três aproximações: "É um observador que caminha tranquilamente pelas ruas, apreendendo cada detalhe, sem ser notado, sem se inserir na paisagem, que busca uma nova percepção da cidade" (PASSOS et al., 2003, p. 6); é alguém que fica "protestando assim contra a divisão do trabalho que transforma as pessoas em especialistas" (BENJAMIN, 1994, p. 50); "O *flâneur* nos oferece a imagem movente, resultado da apreensão de uma fugidia profusão de imagens instantâneas, cuja essência reside nas fantasmagorias de um cotidiano vivido nos subsolos do consciente" (MASSAGLI, 2008, p. 63). Assim, a figura do *flâneur* nos convida a pensar naquele que faz pelo desejo de experimentar e que apresenta um olhar poético, em um tempo de poesia, para e

no cotidiano, questão essencial para todos nós, principalmente quando se pode extrair pérolas estéticas em meio à diversidade, das coisas mais corriqueiras do dia a dia. Nesse sentido, nosso passeante é "um eu insaciável do não-eu, que a cada instante o revela e o exprime em imagens mais vivas do que a própria vida, sempre instável e fugidia" (BAUDELAIRE, 1996, p. 22).

O silêncio nesse personagem é crucial, pois é seu silêncio que possibilita o desdobrar da palavra, a apreciação da beleza que tanto a paisagem humana como os outros permitem apreciar e flanar no(s)/pelo(s) espaço(s). O filósofo enxerga com cuidado ou não, e por esse meio consegue escutar o que o entorno passa para ele, ora com palavras, ora sem palavras. É esse movimento que permite ao *flâneur* registrar tudo o que vê e logo reconstruí-lo. Mesmo a partir de registros fúteis, insignificantes, ele pode refletir sobre esses fatos, pois o que o movimenta é sua extrema curiosidade. Ele é diletante e apaixonado pela poética da observação, e sem tédio nenhum quando se entrega ao seu desejo: "a gastronomia do olho", como menciona Benjamim. No mesmo sentido, agrega Baudelaire (1996, p. 20) que, "para o perfeito *flâneur*, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência [...] no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito. O observador é um príncipe que frui por toda parte do fato de estar incógnito". O flâneur - filósofo; observador; príncipe; poeta - é também considerado "um homem-criança, como um homem dominado a cada minuto pelo gênio da infância, ou seja, um gênio para o qual nenhum aspecto da vida é indiferente [...] que é dominado por uma paixão insaciável, a de ver e de sentir" (BAUDELAIRE, 1996, p. 19).

É a paixão insaciável que permite a nosso personagem estar flanando, deambulando, passeando, refletindo, perambulando, brincando, percorrendo, trilhando, rachando, andarilhando, divagando, andando, gozando, desvairando, parando, enxergando, perguntando, vagabundeando, curtindo, basbaqueando, devaneando, errando, palmilhando, peripateando, almejando, esmando, instigando, imaginando, pensando, poetizando, filosofando, rindo, deliciando-se, gostando, observando, presenteando, reformando, comentando, fantasiando, delirando, questionando, farejando, paquerando, inebriado nos/pelos fragmentos sinuosos do currículo.

Flanando nos/pelos fragmentos sinuosos do currículo

Os caminhos sinuosos do currículo constituem, para o divagador ou filósofo estatelado, uma perfeita estrada a percorrer. Submergíamo-lo na cidade, que poderia ser escolar ou não, e que também poderia ter movimentos escolarizados ou não. Inseríamo-nos nos caminhos labirínticos do currículo. Convidemos o filósofo a flanar pelos fragmentos de ruas ou caminhos propostos por Tomaz Tadeu da Silva, em seus livros *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* e *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*, tendo presente que o *flâneur*, por estar inserido na gastronomia do olho, não tem neutralidade e distanciamento na sua observação. De igual modo, a configuração

de sua atuação contempla a premissa de que se pode prescindir de sua presença. Sua permanência nas estradas dos fragmentos do currículo não está limitada, quer dizer, ele pode ter uma estadia gritantemente desproporcional na periferia do currículo, nos *mauvais lieux*, ali onde se percebe o "conhecimento corporificado do currículo" (SILVA, 2013). Também é importante esclarecer que a etimologia da palavra currículo vem do latim *curriculum vitae*, literalmente corrida da vida, ou pista da vida, por isso trocaremos[2] a palavra currículo por rua ou estrada, ou pista; ou alameda; ou trilha; ou caminho; ou qualquer outra palavra.

Para deambular pela *alameda* proposta, não basta, como indica João do Rio (1905, p. 5): "gozar das delícias como se goza o calor do sol e o lirismo do luar. É preciso ter espírito vagabundo, cheio de curiosidades malsãs e os nervos com um perpétuo desejo incompreensível, é preciso ser *flâneur* e praticar o mais interessante dos esportes – a arte de flanar".

> [*caminho*] visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política [*caminho*]cular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por sus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2003, p. 22).

Meter-se nas trilhas de discussões de macrotextos, refletir a respeito, questionando e reformando, ou lançando um olhar sobre um trecho de cotidianidade da escola, em que o *flâneur se* dispersa no tempo cuja ordem ele ignora, pois, mesmo estando em toda a cotidianidade da escola, já tem algo que não é cotidiano toda vez que se mostra ao observador. Então, vai-se na procura de outra relação com o novo no *caminho*. Ao mesmo tempo, gozar nas praças em que encontra os traços das lutas culturais, conversar com diversos atores, escutando os saberes oficiais e os relegados, vendo a paisagem e misturando-se com ela, após ter acompanhado toda uma jornada de caminhada refletindo sobre todo o observado e os diferentes discursos escutados.

Há naqueles diversos discursos sobre *trilho* algumas noções, que mesmo que pretendam apenas "descrevê-lo 'tal como ele realmente é', o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de *trilho* [...] ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta" (SILVA, 2013, p. 12). Nesses casos, enquanto nosso trilhador questiona essa necessidade de enquadrar, encaixotar as definições, ao mesmo tempo furunga na resistência ao fechamento do processo de significação,

2 Cada vez que a palavra currículo for trocada por outra, esta será grafada em itálico.

por meio de um olhar flanerístico àqueles conceitos que a linguagem não pode definir senão toscamente. De igual forma, o fato que a *rua*, em palavras de Silva (2003, p. 22), "apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, a [*rua*] como outros conjuntos de matéria significante, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais". Na seleção darwinista dos conhecimentos, em que os conhecimentos mais fortes engolem os conhecimentos mais fracos, assim passa a ser mais importante o ponto que se fixa (baseado no conhecimento "forte"), que delimita a *rua*, mais que o trajeto, mais do que a experiência, pois precisa-se do vazio (suportado pelos dados mortos) entre o que se quer e o que se apresenta para a *flâneurie*. Dessa forma, o *flâneur* corre, procura tirar da moda "o que esta pode conter de poético no histórico, de extrair o eterno do transitório" (BAUDELAIRE, 1996, p. 24), para transformá-la naquilo que nos constitui, a *rua* nos determina.

Ante esse dever ser ou converter-se, baixo o julgo determinístico do protótipo, ou seja, a prevalência de conhecimentos fortes x fracos na configuração da *rua*, estabelecidos para ser o mais apto, o ideal de sujeito. Diante daquilo, o perfeito divagador pergunta: quem pode ainda dizer com confiança qual é o ideal de sujeito? No esporte da *flâneurie*, ganha quem procura o prêmio estético, como por exemplo no livro As flores do mal (o sol):

> Farejando por tudo os acasos da rima,
> Numa frase a tombar como diante de obstáculos,
> Ou topando algum verso há muito em nossos cálculos
> (BAUDELAIRE, 1985, p. 48).

O que movimenta então o *flâneur*? É o ideal? O apto? Pois bem, na *peripatêsis* solitária do *flâneur* há um elemento que mexe com o passeador filósofo: é a curiosidade (algumas vezes uma curiosidade malsã, como o propôs João do Rio). A curiosidade faz com que ele sorteie toda classe de obstáculos, ao sentir o prazer de percorrer, em procura do gozo que ocasiona a singularidade, ali radica a sua genialidade, na raridade. Aqui encontramos a paixão insaciável e irresistível até a saciedade pelas curiosidades. Todos os materiais curiosos "atravancam-se na memória, classificam-se, ordenam-se, harmonizam-se e sofrem essa idealização forçada, que é o resultado de uma percepção infantil, isto é, de uma percepção aguda, mágica à força de ser ingênua!" (BAUDELAIRE, 1996, p. 24). O *flâneur*, o homem-criança, é uma criança absorta ante o que vê e o que sente. O que pode experienciar é esse absorvimento que a leva a estar tomada por sensações intensas: ora de alegria, ora de medo, ora de prazer vivíssimo causado pela grande admiração, pelo enlevo ou espasmo, ou melhor, pelo êxtase que a curiosidade lhe produz. Nesse ponto, pode-se vislumbrar a genialidade ou inspiração, poderia-se dizer que a curiosidade é a inspiração de nosso pequeno poeta, que lhe permite absorver o mundo que tem pela frente. Então, só se goza dessa qualidade quando se é criança? Não, o homem-criança, o *flâneur*, redescobre a sua infância e a potencializa para destravar e deixar fluir

a infinidade de ideias que outrora estavam embrulhadas. Porém, Baudelaire (BAUDELAIRE, 1996, p. 18) traz uma imagem atravessada pelo contrassentido, para indicar a genialidade do homem-criança, "uma criança e um convalescente, o primeiro cheio de vida e o segundo grudado ao fôlego de vida que ainda tem, mas os dois encontram-se na curiosidade, na sede de novidades, a atitude criança/convalescente".

Então, o homem-criança/convalescente é consumido pelo interesse genuíno pelas coisas que estão ao seu redor, sem importar quão corriqueiras ou quanto triviais apresentem-se, *verbi gratia* nas discussões cotidianas. Quando se pensa em *estrada*, o pensamento centra-se só em conhecimento "forte", necessário para formar um sujeito apto, "talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, a [*estrada*] é também uma questão de identidade" (SILVA, 2013, p. 15), de subjetividade, de subjetividades que se fazem perceptíveis por meio do olhar refratado do outro (o outro se vendo como os outros o veem); o olhar acadêmico (SILVA, 2013, p. 15), e o passeador homem-criança/convalescente tropeça com o desejo de querer ser visto principalmente pelos não vistos, sobretudo quando se sabe que "a [*estrada*] envolve a construção de significados e valores culturais. A [*estrada*] não está simplesmente envolvida com a transmissão de 'fatos' e conhecimentos 'objetivos'. A [*estrada*] é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais" (SILVA, 2013, p. 55). Apresenta-se a *estrada* como espaço potente de criação de subjetividades por meio dos diferentes significados sociais impregnados nos sujeitos. Esses sujeitos têm a tarefa de ocupar-se na sua trajetória, de sua viagem, do seu percurso até o espaço, ao lugar, ao território, àquele lugar que não é fixo senão o que está regido pela cinemática.

No percurso poético do caminho, no olhar poético do cotidiano, condição *sine qua non* do homem-criança/convalescente, ele capta "a beleza misteriosa que a vida humana involuntariamente lhe confere" (BAUDELAIRE, 1996, p. 26). É a essa tarefa que o *flâneur* se dedica em particular, a percorrer o caminho da inspiração, em que aqueles pensamentos mais inspiradores são acompanhados. Segundo Baudelaire (1996, p. 18), de "um estremecimento nervoso, mais ou menos intenso, que repercute até no cerebelo".

Em definitivo, "a [*corrida*] é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: na [*corrida*] se forja nossa identidade. A [*corrida*] é texto, discurso, documento. A [*corrida*] é documento de identidade" (SILVA, 2013), é a *corrida* da vida.

Do poeta estrangeiro

Homem-criança/convalescente, o *flâneur*, o poeta estrangeiro que se locomove pela corrida da vida usando seus pés, ao ritmo do deleite dos seus olhos, aliás, o ritmo, o compasso dele não está sujeito ao tempo de produção, às vezes sua condição de estrangeiro lhe torna atemporal talvez para regular a velocidade das emoções suscitadas pela ampla gama de imagens (também sonoras); sensações, mensagens. De igual forma, materializar o desejo de desdobrar seu fascínio pela beleza barata, aquela que desperta sensações e sentimentos no observador,

a partir de suas experiências cotidianas, como podem ser: o brilho do sol, ou da lua; um rosto, as cores da paisagem, a beleza dos lugares ruins, e de seus moradores, pela solidão que lhe seduz a refletir as obviedades naturalizadas. O estar no mundo do poeta estrangeiro está suportado pela sua ociosidade inútil e artística, sobretudo quando se diz não ter mais tempo para sair a deambular sem rumo fixo, só com a pretensão de observar o que se passa no passeio.

O poeta estrangeiro tem a qualidade de deixar atravancadas algumas ideias como estratégia para deixar solto o pensamento, movimento que possibilita outras configurações, não convencionais. É essa qualidade que permite que o poeta (filósofo; flâneur; homem-criança/convalescente, quer dizer, o poeta estrangeiro) possa flanar no/pelo *caminho*, sem a pretensão de orientar-se em um currículo, mas sim com a intensão de se perder em um currículo como quem se perde em uma grande floresta asfaltada, ou em um bosque, pondo em ação a inspiração criadora de uma realidade própria. Pois, para o poeta estrangeiro, tudo está aberto e disponível para o deleite diante do inigualável privilégio de poder ser, conforme desejar.

Ele não cessa de brincar, passear, pensar, questionar e ser questionado; refletir, sentir e ser percebido; assombrar e deixa-se assombrar. Flanando, poetizar. Sendo poema, sendo paisagem, intervindo, observar e ser observado, captar e ser captado, percorrer com um olhar de curiosidade e de novidade próprio, o caminho do estrangeiro.

O ESTRANGEIRO

> — Quem mais amas, homem enigmático, responde: teu pai, tua mãe, tua irmã ou teu irmão?
>
> — Não tenho pai, nem mãe, nem irmã, nem irmão.
>
> — Teus amigos? — Você emprega uma palavra cujo sentido até hoje desconheço.
>
> — Tua pátria? — Ignoro a que latitude está situada.
>
> — A beleza? — Eu gostaria de amá-la, deusa e imortal.
>
> — O ouro? — Odeio-o tanto quanto você a Deus.
>
> — Que amas então, extraordinário estrangeiro? — Amo as nuvens... as nuvens que passam ao longe... as nuvens maravilhosas!
>
> (BAUDELAIRE, 2007, p. 37)

Referências

BAUDELAIRE, Charles**. Sobre a modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUDELAIRE, Charles. **Pequenos poemas em prosa**. São Paulo: Herda, 2007.

BENJAMIN, Walter. O Flâneur. In: Obras Escolhidas Volume III – Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire:** A Liryc Poet in the Era of high Capitalism. 2nd edition. London: Verso Editions, 1985.

GARCÍA, Dorde. C. **el flâneur en las prácticas culturales, el costumbrismo y el modernismo**. Paris: Publibook, 2012. Disponível em: <http://www.publibook.com/librairie/images/9782748390988_d.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2015.

RIO, João do. **A Alma encantadora das ruas: crônicas**. Rio Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura Dep. General de Doc.e inf. Cultural, 1995. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/arquivo/pdf/biblioteca_carioca_pdf/alma_encant_ruas.pdf>. Acesso em: 09 mar 2015.

MASSAGLI, Sergio. R. Homem da multidão e o flâneur no conto "O homem da multidão" de Edgar Allan Poe. **Terra roxa e outras terras** - Revista de estudos Literários, Londrina, v. 12, p. 55-65, Jun. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol12/TRvol12f.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2015.

PASSOS, Fernanda; GOUVÊA, Mariana; TOSTI, Raphael; POLITO, Rodrigo. O novo Flâneur. **Eclética**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 6-10, Julho/Dezembro. 2003. Disponível em: <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/ecletica%20n%C2%BA17%20completa.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche, a poética e a política do texto curricular**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ESCULTURAL COMO SOMENTE O HUMANO PODE SER: QUANDO O HIPER-REALISMO NOS CONVOCA A PENSAR O CURRÍCULO

Suzana Feldens Schwertner[1]

Imagine-se em um bote, sobre um rio... singrando as margens de águas escuras e profundas, nada cristalinas. Você está nu, cansado, destituído dos remos e parece não ter nada mais a fazer senão resignar. Olha à frente, ao longe, cruza os braços e espera. Agora imagine que está sobre uma boia de piscina, daquelas infláveis e cheia de gomos, óculos de sol, roupa de banho, braços abertos, mãos rasgando a água. Agora guarde essas duas cenas na sua imaginação. Precisaremos delas mais adiante.

Com o objetivo de pensar e imaginar o currículo, propomos, neste escrito, diferentes "conversadores" e "perguntadores" que se põem a produzir diálogos com o currículo que queremos nos espaços de aprendizagem em que vivemos. No caso deste capítulo, a proposta é conduzir, por meio de esculturas produzidas pelo artista australiano Ron Mueck e seus colaboradores, trilhas para provocar ensaios sobre o currículo. Mais especificamente, destacar como algumas das obras do escultor, em exposição, durante os meses de novembro/2014 a fevereiro/2015, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, conversam com a proposta de passear pelas teorias de currículo, articulando outras formas de se pensar os currículos nos espaços de ensino e aprendizagem.

A exibição, concebida em 2013, em Paris, na Fondation Cartier (curadoria de Hervé Chandés e Grazia Quaroni), foi inicialmente apresentada na capital francesa e em seguida perambulou por Buenos Aires, Rio de Janeiro e São Paulo – tendo registrado mais de 700 mil pessoas nas três primeiras capitais. Popular e muito comentada, especialmente quando de sua passagem pelo Brasil, foi considerada uma exposição de grande potência e alcance, atingindo todos os públicos. A condição humana é por Mueck destacada, ou hiperdestacada, e é por meio de suas esculturas que pretendo, aqui, estabelecer uma articulação – um diálogo – entre obra de arte e currículo; mais especificamente, entre as esculturas

1 Doutora em Educação - Univates. E-mail: suzifs@univates.br

de Ron Mueck e as teorias de currículo, na proposta de ampliar o pensamento e incrementar as discussões sobre currículo.

Inicialmente, apresento o artista australiano Ron Mueck e as peculiaridades de seu fazer artístico, bem como discuto acerca da imponência e do magnetismo de suas obras. Na sequência, proponho o entendimento de currículo, caminhando ao lado de autores como Tomaz Tadeu da Silva (2009), Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). Uma seleção das peças de Ron Mueck é realizada, no coração deste capítulo, com o intuito de estabelecer discussões sobre o pensar pedagógico e o fazer artístico em meio ao currículo – ou seria o fazer pedagógico e o pensar artístico? Ou isso tudo ao mesmo tempo? As considerações finais buscam abrir ainda mais fendas na busca de responder a essa intrigante questão, apontando sugestões para se pensar os currículos a partir de entrecruzamentos com as obras de arte.

Necessário destacar que este texto parte das interrogações persistentes oriundas da pesquisa "O currículo em espaços escolares e não escolares no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o ensinar e o aprender", vinculado ao Mestrado em Ensino da Univates e ao subprojeto Espaços e movimentos do currículo: entre o escolar/não escolar e o escolarizado/não escolarizado (Edital Universal MCTI/CNPq 14/2013), além das discussões e dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento, do qual faço parte desde 2013 – coincidentemente, ou não, mesmo ano de inauguração da exposição de Ron Mueck, esta a partir da qual iremos articular nosso pensamento.

Histórias do escultor e suas produções – e de meu encontro com elas

Figura 1 - The Boy (1999) – Ron Mueck

Fonte: <http://mundo-e-arte.blogspot.com.br/2014/12/escultura-ron-mueck.html>.

A figura de um menino em proporções volumosas, acocorado, mais parece um gigante, com seus quase três metros de altura. Trata-se de *The Boy* (FIGURA 1), a primeira escultura de Ron Mueck com a qual me deparei, por meio de fotografia, nos idos de 2005. Insidiosa, a imagem me convocava, à época, a repensar a figura da criança, este "serzinho tão ingênuo, doce, infante" que se agigantava e se tornava indomável, impossível, intratável, por meio de inúmeras reclamações provindas dos mais variados espaços: seja da escola, das famílias, das mídias, dos *experts* nas mídias, das ruas. A imagem, que me acompanhou por muitos anos em disciplinas, encontros, palestras, seminários se tornou "escultura" apenas dez anos depois, ao me deparar com a exposição realizada por Mueck na Pinacoteca em São Paulo.

Ron Mueck, australiano, nascido em 1958 na cidade de Melbourne, é conhecido por suas esculturas figurativas desproporcionais que causam estranheza e admiração. Casal de idosos que remetem a um descanso à beira-mar, mulher grávida no momento do nascimento de seu bebê, um rosto imenso que dormita em meio ao nada: trata-se sempre de corpos moldados à mão (MARTÍ, 2014). Com algumas peças que chegam a medir mais de cinco metros de altura, produz também miniaturas que desconcertam por seu realismo em perfeita escala. Sinais, rugas, manchas, veias tornam as esculturas muito mais "humanas": impossível não se assombrar com o realismo que elas nos provocam. Como bem destacou Storr (2014):

> [...] pensem num elenco de personagens totalmente comuns realizados com extremo naturalismo até o mínimo detalhe, exceto pelo fato de serem grandes ou pequenos demais para serem reais [...] como as estátuas de cera ou os cadáveres embalsamados os quais não ousamos tocar apesar de sabermos estarem mortos (p. 19).

Mueck trabalha com peças inteiriças e ocas, cujas matérias-primas são a fibra de vidro, resina, silicone e argila. São esculpidas sem roupas e sem cabelos – tudo começa com um monte de resina que vai sendo moldada com meticulosa paciência. O destaque também é produzido pela iluminação na cor da pele de cada escultura humana: a luz que atravessa as camadas de plástico e é refletida de volta, em nossos olhos; a participação do espectador é fundamental para tornar a escultura algo vivo, intenso e presente: nas esculturas "[...] a representação fidedigna da carne, a insinuação da suavidade da pele, lhes confere uma aparência de absoluta realidade" (VIDIGAL, 2014, p. 11).

Mas o que realmente impressiona é o tamanho gigantesco de algumas das esculturas que se encontraram, em mim, com outro evento que apreciei no idos de 1999; elas se articulam com as belíssimas palavras de José Saramago, em Aula Magna proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na fala emocionante do autor português, transformada em livro por Tânia Carvalhal, a altura de cada um de nós é reverenciada, tal como Mueck a reverencia em suas esculturas gigantes:

> [...] ousei dizer, contra a mais óbvia das evidências, que cada um de nós tem três metros de altura, mas que, ou não sabemos, ou não nos apercebemos, ou simplesmente não acreditamos. E ousei dizer mais: que há algo acima de nós a que poderíamos chegar se o intentássemos. A quem me disser que acima de nós só deus, responderei: 'Não, isso que está acima de nós somos nós próprios'. Chegar a esse outro que não lográramos alcançar, mas que poderíamos tocar com os dedos, é que deveria ser o trabalho da nossa vida. Se não chegamos é porque não imaginamos que já lá estamos, se não chegamos é porque não sabemos que se pode chegar [...] (SARAMAGO apud CARVALHAL, 1999, p. 40-41).

Um pontapé para pensar sobre currículo

Pensar o currículo a partir de entrecruzamentos, tal como proposto por este livro, possibilita ampliar a ideia de currículo para além do suposto reduto de sua definição. O currículo como uma lista, como um rol, como um composto de esquemas, conteúdos e definições preestabelecidos que determinam o que se deve (ou não) saber, aprender, ensinar, ou da seleção daquilo que vale a pena ensinar (LOPES; MACEDO, 2011) está muito aquém do que aqui gostaríamos de definir como currículo. Sabemos do desafio que é responder a uma definição para a pergunta *O que é um currículo?*, e nem seria este aqui o nosso objetivo. Contudo, concordamos com Lopes e Macedo ao priorizar um aspecto em comum em quase todas as definições: "a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo" (p. 19). Mas as autoras refletem sobre o "mais-além" dos tipos de currículo com esta visão mais global, que envolveriam o formal, o oculto e o vivido.

Entendendo o currículo como discurso, também o definimos como algo que "[...] constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Ou seja, o currículo como espaço que também abriga relações de poder, que impulsiona disputas de saber, comprometido com questões sociais e que, neste processo, engendra e produz subjetividades.

A partir dessa noção de currículo, pretendemos, igualmente, pensá-lo por meio das obras de Ron Mueck, tomando-as como intercessoras desse movimento. Pensar, nessa acepção, aproxima-se daquilo que Vasconcellos destacou: "Pensar é romper com a passividade, é sofrer a ação de forças externas que o mobilizem. Pensar é, além disso, interpretar. Dito de outro modo, pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos" (VASCONCELLOS, 2006, p. 1220). Ainda além e junto com Palamidessi (1998), pensar aqui não se trata de mero procedimento técnico, e sim de "[...] um modo de estar no mundo, um processo vital. Habitar uma linguagem e um conjunto de objetos é estar implicado em um mundo de significações" (p. 35).

É embalada por esse movimento que seguimos a escrita: vital, como a relação que pretendemos estabelecer entre arte, pensamento e currículo, por meio das inspiradas esculturas de Mueck.

Currículo escultural – ou a escultura do currículo

Passemos, então, à parte central deste capítulo. Aqui, não pretendemos nem ousamos analisar as belíssimas esculturas de Mueck; em que não buscamos uma interpretação delas na busca de uma alternativa para responder o que busca um currículo; muito menos, uma ligação unívoca e direta entre obra de arte e currículo. Inventamos, sim, uma articulação, uma conversa frouxa, uma maneira de buscar relações de "avizinhamento" (SCHÉRER, 2009), de aproximação entre aquilo que o conjunto das obras de Ron Mueck (não todas, não em qualquer lugar) nos afeta e o que ele e a partir dele/com ele nos toca pensar o currículo. Buscamos, juntamente com Paz e Diehl (2011), a partir das artes visuais,

> [...] pensar a educação de um ponto de vista em que não existem certezas nem purezas, muito menos códigos a serem decifrados, especialmente a arte contemporânea, pois ela nos convida para um jogo em que as regras não são lineares, mas desdobradas em organizações de relações possíveis ou não de serem estabelecidas. [...] A partir de uma produção artística, imagem ou vivência, cada sujeito pode construir cenas particulares que apresentam a forma individual de recolher os vestígios de determinada experiência (PAZ; DIEHL, 2011, p. 66).

Proponho, assim, um encontro de afetos, experiências e pensamentos. E, como tal, partimos do pressuposto da "eleição": cinco das 13 obras da exposição anteriormente mencionada foram selecionadas; seleção que produz afinação entre afeto e pensamento. Trata-se de levar o leitor a um passeio por essas imagens e, com elas, pensar a partir de/com algumas teorias do currículo. Vale destacar, como recém-comentado, que esse conjunto eleito foi contemplado em um determinado espaço, em um determinado tempo, na companhia de determinadas pessoas, envolta em um momento específico.

Máscara – ou um currículo sonolento

Uma supersestrutura branca, em forma de quadrado, no meio de uma sala vazia, embala o sono de uma máscara humana (FIGURA 2). Rosto masculino em enorme proporção, olhos fechados, boca entreaberta, barba por fazer. Vem-se a saber, na sequência, que se trata do rosto de Ron Mueck, um autorretrato em forma de máscara. Caminha-se em volta dela: é possível perceber a abertura que o rosto convoca, por detrás, ao espectador. Rosto que dormita, que pesa em um de seus lados, que quase ressona em seu profundo descanso. Parece, por minutos, ser possível escutarmos um silencioso ronco.

Figura 2 - MASK II (2002) – Ron Mueck

Fonte: <https://catracalivre.com.br/sp/agenda/barato/ron-mueck-leva-suas-esculturas-hiper-realistas-a-pinacoteca/>.

Ao contrário do assombro que a escultura produz, a máscara nos faz pensar em uma teoria tradicional do currículo. Máscara como aquela que vestimos, que está lá, pronta para ser utilizada, foi por outros produzida e que, muitas vezes, não se encaixa em nossas feições, seja por seu olhar mais fechado, por suas narinas mais abertas, pela boca que impede a comunicação. Na perspectiva tradicional do currículo (em que nomes como Bobbit e Tyler se destacam), a tarefa principal de um especialista neste estudo seria a organização e a padronização: das habilidades, dos conteúdos, da avaliação (SILVA, 2009): "O currículo é simplesmente uma mecânica. [...] não passa de uma atividade burocrática" (p. 24). Como uma máscara pré-elaborada, serve apenas para um encaixe a partir de determinado padrão.

Convidamos o leitor para contemplar The Mask II e pensar em seu estado letárgico: como um rosto que não encanta, que não empolga, que chega a babar pelo canto da boca. Um currículo que não ativa, que não movimenta, que não engendra encontros: que é elaborado, quem sabe, por uma outra entidade, acima e além, que supõe o que se deve e o que se pode aprender. Aqui buscamos a relação com as ditas teorias tradicionais – ou conservadoras – do currículo, como apontado por Silva (2009).

Mas o convite do escultor Mueck nos solicita a abandonar a visão estática, frontal, desta máscara: convoca-nos também a circular por ela e a perceber,

em seu entorno, os espaços vazios. Seria possível, assim, acrescentar outras possibilidades no pré-moldado?

Um jovem casal – ou um currículo que oculta, misterioso

Eis a segunda eleição: um casal jovem, de mãos dadas (FIGURA 3). Um menino de camisa listrada, olhar de veludo; uma menina cabisbaixa, tímida (?). O chinelo da menina nos convoca o olhar, os dois pés estão envolvidos no chinelo cor de rosa. Em pé, a dupla se encontra muito próxima, abdomens e quadris colados um ao outro, lembrando a figura do casal enamorado: aquele para o qual olhamos com ternura e que de longe nos convoca ao "ah..." amoroso. Aquele que tudo parece contemplar, exibir, exaltar... mas que, ao virarmos a curva, a página, o volume, a esquina, nos deparamos com seu extremo oposto: ali onde se lia exibição, leia-se oculto; onde se via exaltação, encontra-se o denegrimento; na contemplação, o mistério; no amor, o ódio.

Figura 3 - Young Couple (2013) – Ron Mueck

Fonte: <http://pazamorelapisdecor.com/2014/04/27/real-em-escalas-ron-mueck/>.

Carinho ou ato violento? Proteção ou repressão? Binômios que nos levam à noção de "currículo oculto", que parece vir para nos mostrar que há um "além", que forças por detrás daquele currículo denotam outras artimanhas, centelhas de armadilhas, um sem-número de ameaças. As primeiras discussões sobre as teorias críticas do currículo foram também envolvidas pelas artimanhas de um currículo oculto pela força das ideologias. Conforme Silva (2009), tiveram seu poder de atração ao destacar uma "preocupação sociológica permanente com os processos 'invisíveis', como os processos que estão ocultos na compreensão comum que temos da vida cotidiana" (p. 80).

Não precisamos, contudo, por essa ótica adentrar: basta entendermos esse currículo naquilo que se propõe. Basta analisarmos a imagem naquilo que nos convoca, tal como sugeriu Michel Foucault (2000, p. 05), pois, "Aparentemente, este lugar é simples. [...] E, no entanto, essa tênue linha de visibilidade envolve, em troca, toda uma rede complexa de incertezas, de trocas e de evasivas".

Figura 4 - Detalhe Young Couple (2013) – Ron Mueck

Fonte: <http://www.artishock.cl/2013/12/17/fundacion-proa-presenta-la-primera-exhibicion-de-ron-mueck-en-sudamerica/>.

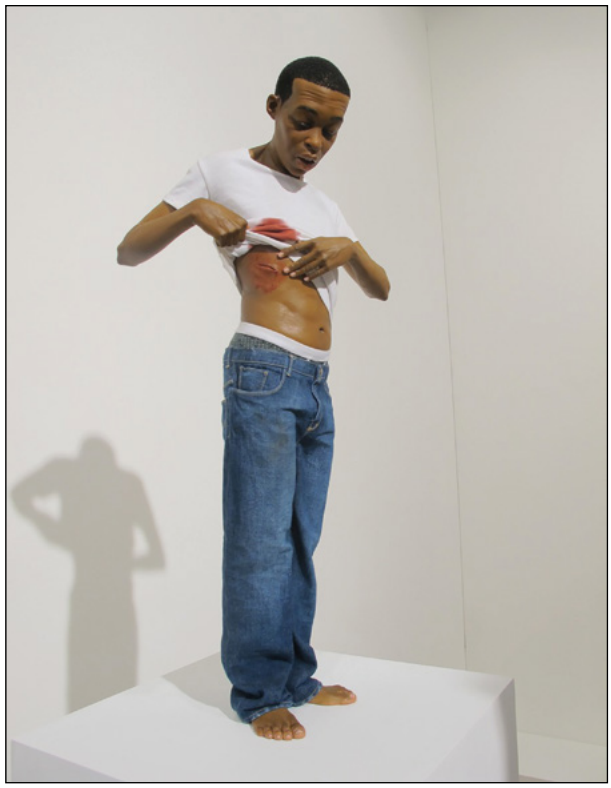
Não se trata, pois, de analisar o que está por trás da cortina. De mais próximo, ainda que sem olhar por trás (FIGURA 4), a imagem nos convida a observar com atenção as expressões da jovem moça: ela não se mostra à vontade, ela não parece apaixonada, dá mostras de um desconforto, de um estado de

incomodação por meio da expressão de seu próprio rosto. O jovem tem a cabeça baixa, mas firme: percebemos uma certa força que constrange em seu antebraço. Se dermos a volta na escultura, conferimos o que o encontro do jovem casal sugeria – não há um oculto a ser desvendado, mas, sim, um passo a mais na caminhada em torno da escultura (ou seria do próprio currículo?).

Juventude – ou um currículo que sangra

A partir das Teorias Culturais do Currículo, parece que iniciamos nova viagem que nos permite adentrar possíveis encontros com as vísceras, carne e sangue do que se julgava sem vida, asséptico, "domado". Outros tópicos entram em cena nos espaços de aprendizagem: gênero, raça, cultura, migração. O aspecto cultural do currículo é destacado e passa a gerir também aquilo que hegemonicamente era estruturado. O currículo multiculturalista proposto pelas teorias pós-críticas pode ser aqui articulado. Teorias do currículo que nos convocam a pensar mais além, produzindo articulações entre currículo e narrativa étnica e racial: "É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular" (SILVA, 2009, p. 101).

Figura 5 - Youth (2009) – Ron Mueck



Fonte: <http://bizarrebeyondbelief.com/2012/04/24/ron-mueck/>.

A escultura que aqui realça a "Juventude" (FIGURA 5) é a de um jovem negro que nos mostra seu corte no abdome, por onde o sangue escorre. Sangue que contrasta com sua pele amarronzada e com sua alva camiseta, todos eles com histórias para contar. Trata-se da única pessoa negra "esculturada" nas 13 peças da exposição – é a menor delas também. Estaria Mueck despertando nosso pensamento para o espaço pouco destacado à teoria multicultural?

Os movimentos identitários que marcam o mundo contemporâneo (entre eles, os feministas, indígenas, negros), ainda que passem por momentos de crise na atualidade – e, muitas vezes, sejam marcados eles mesmos por um discurso "essencializador" (LOPES; MACEDO, 2011) –, são importantes para implodir as identidades únicas. Contudo, como realçam Lopes e Macedo (2011), as "[...] identidades são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais" (p. 224), destacando, assim, muito mais o processo do que a fixação em identidades. Dessa forma, essas autoras defendem a necessidade de uma abertura do currículo à diferença, o que solicita "[...] recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação" (p. 227).

À deriva, dentro de um bote: ou um currículo que espreita e que desafia

Eis uma eleição que se produziu dupla. Como finalizar esta discussão sobre currículos e arte com apenas uma obra do consagrado artista? Como esboçar uma conclusão a partir de apenas uma escultura? Talvez isso já nos aponte para as durezas e impossibilidades tanto de definir o que é um currículo – como já apontado inicialmente – quanto de finalizar a discussão sobre suas interpelações, intercruzamentos e encontros. Voltemos, então, às duas cenas que abrem este texto e nos convocam à imaginação. Ficaram bem guardadas? Hora de retomar...

Figura 6 - Drift (2009) – Ron Mueck

Fonte: <http://pazamorelapisdecor.com/2014/04/27/real-em-escalas-ron-mueck/>.

Figura 7 - Man in a Boat (2002) – Ron Mueck

Fonte: <http://imageobjecttext.com/2012/05/02/frozen-moments/>.

O currículo cortado pelo desenho de um bote à deriva (FIGURA 6)... ou de uma boia na vertical (FIGURA 7). Um imenso e agigantado; outro, minúsculo e detalhista. Eis as imagens que queremos – seria o currículo que buscamos? Postamo-nos ao lado do homem à deriva (FIGURA 6): o que ele olha, o que contempla, o que espera? Ele busca o horizonte, olha para além e sempre além, ainda que não esteja com um olhar repleto de expectativa; na verdade, parece até mesmo aborrecido. Largou os remos, cruzou os braços, mas não abandonou o barco. E mais: seu olhar possui um brilho que surpreende e nos convida a seguir. Olhamos com ele, buscamos com ele sempre o "a mais" que o currículo nos convoca. Tal como Lopes e Macedo (2011), parece nos ativar ao "[...] movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou reconfigurá-los [...]" (p. 20).

Figura 8 - Man in a Boat (2002) – Ron Mueck

Fonte: <http://papoentremulheresbrasil.blogspot.com.br/2014/05/arte-e-cultura-exposicao-de-ron-mueck.html>.

O homem na boia inflável nos desafia e reconfigura uma posição (FIGURA 8). Em linha vertical, descansa na parede do museu como se nos questionasse, de sua posição "crucifixo": isso é possível? Em trajes de banho, calção floreado, óculos de sol, corpo despreocupado em uma boia azulada, alude ao lugar que sonhamos em estar: luz ambiente que lembra um sol gostoso e acalentador no rosto – com destaque para a corrente no pulso, que paira misteriosamente (impossivelmente?) no ar.

Escultura que nos remete a um "currículo das delícias", um lugar que parece não ser possível articular com a produção discursiva curricular. E talvez seja exatamente desses dois diferentes lugares que devemos nos colocar: à deriva, sobre o bote; de cima da boia, singrando as águas em horizontal e vertical: um currículo-fluxo, que margeia em todas as direções, que leva consigo o desconfiado e o descansado, que nos atormenta e nos delicia, que mobiliza à frente e abaixo, à margem e ao meio.

E por fim... ao escultural!

As esculturas pelas quais percorremos nos levam a pensar. Pensar o currículo, aqui desenhado a partir de suas teorias e de teóricos que por ele enveredaram seus pensamentos. Currículo que sangra, que respira, que dorme, que se enverga, pesado das labutas diárias do cotidiano (não apenas) escolar. Vai sendo moldado à mão, de forma artesanal, meticulosa, ganha requintes de obra de arte. Escultural como somente o ser humano pode ser, seja em seu pensamento mais formal, seja em seu fazer mais artístico – ou, quem sabe, em seu pensamento

mais artístico ou em seu fazer mais formal. O importante é entender, aqui, que a participação do sujeito que este currículo busca (de)formar é fundamental – tal como a presença e a participação do espectador na exposição das obras de Ron Mueck, intensificando a luminosidade e o brilho no olhar que atravessa as esculturas.

Partir de uma peça única, inteiriça (ao relacionar com a integralidade e singularidade do sujeito), oca (nunca no sentido de uma tela em branco, mas na pressuposição de que há, nesse sujeito, muito espaço para produzir efeitos) e em outras dimensões (imensas ou minúsculas, mas sempre diferentes do que nos acostumamos a ver), como propõe Mueck, é partilhar com as pessoas as suas obras. Como nos sugeria Saramago, é apostar naquilo de "mais alto" que podemos nos elevar. É produzir encontros entre os sujeitos que compõem as instituições e os currículos. Que estes, afinal, possam eles mesmos se tornarem esculturais, pois produzidos no e com o ser humano – embalados com as mãos sempre sensíveis da arte.

Referências

CARVALHAL, Tania Franco (Org). **Saramago na Universidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

MARTÍ, Silas. Saiba por que obras de Ron Mueck têm semelhança com gente de verdade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19/11/2014. Folha Ilustrada. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/11/1549910-saiba-por-que-obras-de-ron-mueck-tem-semelhanca-com-gente-de-verdade.shtml>. Acesso em: 14 nov. 2015.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. Curriculum, disciplina y objetividad: Heydegger y las consecuencias del giro linguístico. **Educação & Realidade**, v. 32, n. 2, p. 27041, jul./dez. 1998.

PAZ, Tais Raquel da Silva; DIEHL, Viviane. O corpo nas artes visuais contemporânea e a formação docente em educação especial: experiências de deslocamento nas práticas do ver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 1, p. 55-72, jan./jun., 2011.

SCHÉRER, René. **Infantis:** Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STORR, Robert. Notas sobre Ron Mueck, Londres e Paris. In: **Ron Mueck – catálogo**. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2014. p. 19-27.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

VIDIGAL, Roberto. A exibição. In: **Ron Mueck – catálogo**. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2014. p. 10-11.

LA EPE: VERSIÓN PEDAGÓGICA DE LA ECONOMÍA AZUL

Dino Segura[1]

Resumen: La destrucción del planeta como ecosistema adecuado para la vida de la especie humana y el agotamiento de las fuentes de energía. Exigen que la vida de la especie sobre el planeta se asuma desde criterios y valores distintos a los usuales y nos llevan a considerar la conveniencia de planteamientos como los de Gunter Pauli con La Economía Azul y a resumir algunas de las conquistas que hemos logrado mediante una versión escolar (pedagógica) de la economía azul en la Escuela Pedagógica Experimental.

El presupuesto fundamental de la Economía azul es una mirada optimista frente a lo que está sucediendo. Si bien debemos alarmarnos por la depredación de que es objeto el planeta, reconocemos que es mucho lo que podemos hacer para mitigar los daños y, si se quiere, evitar la catástrofe. Esta mirada está acompañada por un conjunto muy grande de experiencias que se han adelantado en todo el mundo que muestran que las cosas pueden ser de otra manera. En su libro, Gunter Pauli (2010), muestra y documenta 100 experiencias (innovaciones) que se están adelantando, entre ellas varias de Colombia y en el portal de Zeri.org, se incluyen permanentemente noticias halagadoras sobre procesos nuevos que se adelantan en todo el mundo. En general, los planteamientos de la economía azul son muy atractivos y seductores. Aprender de la naturaleza la manera de solucionar los problemas, empezando con que desaparecen las basuras en cuanto los residuos de un proceso son siempre los insumos para otro. La eficacia al utilizar la energía y la utilización de fuentes de energía diferentes a los combustibles fósiles y la urgencia manifiesta por soluciones como fuentes de empleo, asociadas a lo que existe en el entorno, son asuntos que realmente nos llenan de entusiasmo.

Fue el entusiasmo que surgió de estas posibilidades y el reconocimiento de que eso que planteaba Pauli en su libro y en el portal de INTERNET, eran asuntos con los que estábamos comprometidos en la Escuela Pedagógica Experimental desde hace años, a propósito de los proyectos ambientales lo que nos llevó a la estructuración de proyectos que se concretaron con los estudiantes de todos los niveles y edades y que trascendieron las fronteras de la escuela en cuanto incorporaron no solamente a "sabedores" del entorno sino sus problemas, las quebradas abandonadas, la necesidad de las reforestaciones, el cuidado de las fuentes de agua, etc. Los proyectos estaban entonces comprometidos con la recuperación de las quebradas, la colección y uso de aguas lluvia, el tratamiento de residuos sólidos, la huerta con la proyección hacia las yerbas medicinales y la fabricación de cremas, por ejemplo; o el cultivo de hortalizas, la cría de animales (conejos, gallinas y cuyes), la organización de lumbricultivos y biodigestores, la captación de energía solar en hornos y estufas parabólicas, la elaboración de juguetes y de piezas de alfarería, el uso de fibras vegetales (fique, algodón) o animales (lanas) con apoyo de campesinos y miembros de comunidades indígenas, en la elaboración en telares de tejidos y tapices. El asunto es que se conjugan en estas experiencias los saberes académicos con los saberes populares a la hora de solucionar los problemas o de orientar los desarrollos. Por otra parte se insiste en la conveniencia de que se conviertan en proyectos productivos, asunto que no siempre es posible. Se insiste también en el vínculo de los

1 Fundador da Escuela Pedagógica Experimental – EPE (Colômbia). dino.segura@epe.edu.co

proyectos con la comunidad externa a la escuela, los estudiantes y maestros de diferentes áreas de formación, así como entidades externas nacionales e internacionales, públicas y privadas[2].

Estas actividades le valieron a la EPE en 2014 un segundo premio como reconocimiento al manejo ambiental racional y eficiente (Reconocimiento BIBO) otorgado por El ESPECTADOR, WWF, Humboldt-Colombia y otras entidades públicas y privadas, nacionales e internacionales.

Introducción

Esta es una anticipación a exposiciones que muestran cómo en la EPE estamos elaborando la versión pedagógica de la propuesta denominada la Economía Azul.

Esta propuesta se relaciona en su aspecto pedagógico con los procesos y circunstancias en las que se da el aprendizaje y la elaboración de conocimiento. De acuerdo con nuestros planteamientos el aprendizaje es una emergencia en las interacciones que se dan entre los sujetos que aprenden y los problemas que abocan.

Es bueno puntualizar que cuando en las actividades de aprendizaje no está de por medio la acción estamos ante la transmisión de información, no ante un evento de conocimiento. Se pueden aprender informaciones, pero, frente al conocimiento lo que hay es que HACER en contextos concretos, específicos y comprometidos. *El conocimiento no se aprende.*

Ustedes pueden aprenderse de memoria los datos de las experiencias y proyectos que se han dado en el mundo sobre la economía azul: eso es información.

Ustedes pueden "saber" y repetir los procedimientos para la extracción de aceites esenciales, o para factorizar un polinomio, o para construir una cometa: eso es información.

Cuando contando con la información se es capaz de adelantar un proyecto, extraer un aceite esencial o construir una cometa considerando las características del contexto mediante la imaginación, la creatividad, la conversación, el razonamiento y en medio de las exigencias de los principios y valores, estamos en el ámbito del conocimiento.

Este documento está elaborado en cuatro partes: (1) sobre la economía en nuestros días, (2) sobre los planteamientos pedagógicos de la EPE, (3) acerca de la articulación EPE – Economía Azul y (4) Estado en que se encuentra el desarrollo de la propuesta.

2 Ver informe de economía azul en la EPE y los artículos pertinentes en <www.wepe.edu.co>.

Planteamiento sobre la importancia de la economía en la estructuración del mundo en nuestros días

En la actualidad, lo que determina los acontecimientos en el mundo, las guerras, las barbaries, la inequidad y también las orientaciones acerca de lo que se investiga en el ámbito de la ciencia, en qué se gasta o en qué invierte a niveles individual y colectivo es la economía. Es tan imperativa la concepción económica que prime en una sociedad, que de ella dependen incluso las concepciones de lo que es bello o de lo que significa ser felices.

Desde hace unos años se hizo importante el capitalismo, que en nuestros días se ha proyectado como una realidad en todo el planeta en términos de neoliberalismo y de manera puntual como economía de mercado. Dentro de esta concepción de economía se concibe como un factor importante en el crecimiento de una sociedad, el consumo. Y ello porque el consumo pone en movimiento el dinero, la compra, venta y la generalización de los movimientos financieros. Y como el consumo se convierte en una meta importante, para incentivar el consumo se cambian los estándares de calidad, por ejemplo, ya lo conveniente no es que las cosas duren mucho sino que haya necesidad de estar cambiando permanentemente, por ello la insistencia en la innovación. Ya lo importante no es satisfacer las necesidades sino utilizar para conseguirlo los modelos más recientes. Y las exigencias para lograr ganancias a la par que tienen que ver con las nuevas ideas de calidad, tienen que ver con la urgencia de producir barato y vender caro, de competir para ganar los mercados y utilizar en ello mano de obra barata, no pensar en los residuos y mantener la concepción anquilosada de que la naturaleza es infinita e inagotable.

Todas estas consideraciones nos llevan a comprender las angustias de quienes observan las transformaciones que se están dando, que se proyectan como una perspectiva espantosa para dentro de muy poco tiempo.

En nuestro medio se notan claramente las transformaciones que se han dado en los principios y concepciones de bienestar, belleza y realización personal con las culturas que denominamos traquetas de acuerdo con las cuales lo que antes era superficial e insignificante se convierte ahora en la búsqueda generalizada: las apariencias, la novedad costosa, el consumo por el consumo mismo y la copia de los estándares globalizados, las modas de todo, de música, del bien vestir, del baile y los comportamientos de adultos y adolescentes, etc.

Si quisiéramos hacer una lista, nos encontraríamos ante a varios niveles de preocupación. A nivel individual, el hambre, la inequidad y la pobreza crecientes en el mundo. A niveles de comunidad las crecientes guerras y las luchas en las fronteras entre quienes lo tienen todo después de haber depredado sin freno y quienes no tienen nada. A nivel planetario el agotamiento de la energía, el calentamiento global, la escasez del agua y la desaparición de especies, entre otras calamidades.

Esto que sucede en nuestro país está sucediendo en todas partes, incluso en lo que se denomina el primer mundo. Y muchas personas han tomado

conciencia de la necesidad de hacer algo. Y cada quien propone cosas desde sus concepciones, profesiones u ocupaciones. Como educadores, nosotros estamos tratando de hacer algo desde nuestra escuela. Esa es una preocupación que como veremos comenzó hace mucho tiempo. En el mundo tenemos propuestas como la permacultura, el proyecto Venus y, quien lo creyera, las formas de interacción de nuestros ancestros, nuestros originarios y nuestros campesinos, que inventaron formas de aprovechamiento y uso (y convivencia con) del entorno sobre la base del respeto y con la concepción de que nosotros no somos ajenos a la naturaleza sino que pertenecemos a ella, somos naturaleza; son propuestas puntuales que en estos momentos nos dicen mucho con respecto a lo que debemos hacer.

En ese mismo camino nos encontramos con Gunter Pauli, un economista belga perteneciente al Club de Roma quien propuso la idea de la Economía Azul. La Economía Azul que surgió hace unos cuatro años es la evolución de la propuesta ZERI (www.zeri.org) que tenemos desde hace unos 15 años. A continuación trataremos de sintetizar la propuesta de Pauli, subrayando los puntos que para nosotros son los más importantes en el momento.

> Se trata de un concepto holístico e innovador en el planteamiento empresarial: sólo tenemos que emular los ecosistemas naturales para ser eficientes en la producción de bienes y servicios que los ciudadanos necesitan para ser felices, con responsabilidad compartida y respeto para las generaciones futuras (http://www.elblogsalmon.com/economia/que-es-la-economia-azul).

1. De acuerdo con esta propuesta existen posibilidades optimistas de superar las tendencias de destrucción que son consecuencia de la economía de mercado, de la sociedad de consumo. Lo primero es pues que se trata de una posición optimista.

2. En segundo lugar debemos aprovechar, para construir una alternativa, los resultados que se han logrado en la historia de nuestra civilización, las disciplinas, la tecnología, la música, el arte, etc. Pauli afirma que la Física es muy importante en este sentido y que entre las posibilidades de energías alternativas la que está más cerca de nosotros para ser utilizada es la energía gravitatoria.

3. En tercer lugar se trata de inventar alternativas orientadas a generar empleo, posibilidades de vida, esto es, de satisfacción de las necesidades de la sociedad de manera colaborativa, no individual.

4. En el camino de construcción de alternativas son de importancia estas consideraciones.

a. Los procesos que se propongan no deben generar basura. Los residuos de un proceso deben ser insumo para otro.
b. Debemos aprender de la manera como la naturaleza ha solucionado las dificultades y utilizado la energía.

c. Deben tratarse de solucionar los problemas con lo que se cuenta en el sitio mismo evitando los transportes.

d. Debemos tener en cuenta los saberes tradicionales, ellos condensan mucha experiencia.

Y, cuando encontramos el libro La Economía Azul, que ha recogido más de 100 proyectos en el mundo, nos encontramos a nosotros mismos pues en la EPE estábamos adelantando tareas similares o al menos, compartíamos angustias similares.

Planteamiento sobre las concepciones pedagógicas de la EPE

Por problemas de espacio no podemos adelantar ahora una exposición general acerca de las concepciones y prácticas de la EPE, sin embargo es necesario puntualizar algunas aserciones pedagógicas que serán significativas luego, a la hora de comprender la articulación EPE – Economía Azul.

La EPE existe desde hace más de 35 años como innovación educativa. En esa búsqueda que iniciamos hace tanto tiempo hemos ido aprendiendo que las propuestas innovadoras no son algo que se le ocurre a alguien y ya!!. Las propuestas de innovación son iniciativas razonables que se presentan frente a las propuestas pedagógicas usuales con la intención de hacer precisamente más razonables, o eficientes, o formativos, o entretenidos, o humanos los espacios de interacción escolar. En esas búsquedas hemos logrado identificar asuntos como los siguientes.

1. **Desde la perspectiva del aprendizaje** el centro de las actividades en la escuela deben ser los proyectos, esto es, situaciones de búsqueda que requieran para su solución del conocimiento; esto es, de la información (las disciplinas) unida a la creatividad, la conversación, la experiencia, los valores, el

razonamiento la imaginación y la lógica. En estos términos, los proyectos no son para aproximarse a las disciplinas, sino son las disciplinas las que aparecen para nutrir los proyectos. Esta concepción se concreta en nuestras ACTIVIDADES TOTALIDAD ABIERTAS.

2. **Desde la perspectiva de la formación**, en el centro de las actividades está quien aprende, en especial el estudiante, aunque él no es el único que aprende. Y lo que se debe lograr en el proceso escolar es un buen ser humano, respetuoso, solidario, sincero, capaz de trabajar colectivamente, con seguridades y orgullos que le permitan afrontar exitosamente los retos. En la escuela los niños debe aprender a aprender, aprender a vivir en comunidad y aprender a ser felices.

3. **Desde la perspectiva social**, la escuela no está comprometida con la reproducción de la sociedad sino con su transformación. En ese sentido, la organización escolar desde la perspectiva del saber no camina de espaldas mirando hacia el pasado (esto es, mirando las disciplinas) sino hacia el frente construyendo con otros en el camino los saberes necesarios.

En el desarrollo de estas claves de acción hemos construido muchos proyectos, algunos que han durado varios años, otros que han sido efímeros. Para la organización de los proyectos hemos inventado una gama de posibilidades y formas de organización.

Los proyectos de aula.

Los proyectos disciplinares.

Los proyectos heterogéneos.

Los proyectos institucionales.

Entre los más visibles vale la pena señalar la construcción de nuestra granja (con hortalizas y animales de corral), el arboreto, con más de 30 especies arbóreas, desde hace ya unos 20 años, la construcción de cabañas, los cuidados de reforestación y los jardines, el cuidado de las quebradas, la preparación y realización de carnavales, las campañas por una comida sana, la organización de la cafetería con oferta alimenticia y la recolección y utilización de aguas lluvia.

Estas formas de trabajo y la concepción misma del conocimiento nos condujo a replantear las ideas de currículo, de evaluación y de exámenes, así como de las de las múltiples formas de homogeneización que caracterizan la educación en nuestro medio.

En desarrollo de estas aproximaciones y cumpliendo con la tarea que nosotros mismos nos hemos impuesto de comunicar a otros lo que hacemos y hemos conseguido, hemos avanzado en proyectos de investigación, producción escrita (escritura de artículos, ponencias y libros), de formación de maestros (cursos, participación en eventos) y de indagación disciplinaria.

Estas eran las condiciones de hace unos 4 años cuando apareció ante nosotros la propuesta La Economía Azul de Gunter Pauli.

1. De cómo se integra la economía azul con el trabajo de le EPE. Nuevos proyectos

Como lo anotamos antes, la propuesta de G. Pauli es para la concepción de empresas y alternativas económicas que generen alternativas de vida para todos en el planeta pero en especial orientada hacia comunidades marginales o con dificultades específicas. En Colombia tenemos y están incluidos en el libro de Pauli la producción de los hongos Shitake y el Proyecto de Paolo Lugari, Las Gaviotas, en el Vichada (los llanos orientales). Las Gaviotas es tal vez la promesa más grande que ha realizado Colombia para el mundo. En nuestros desarrollos hemos encontrado en la comunidad aledaña a la Escuela Pedagógica Experimental ejemplos de lo que se debiera hacer no solamente en cuanto a las propuestas pedagógicas (E*scuela Taller las Moyas* es un ejemplo) sino en cuanto al tratamiento que se hace de los cultivos, los residuos y las semillas (enseñanzas de d*oña Sarita*).

Lo que en suma se ha logrado con esta articulación se podría sintetizar diciendo que logramos:

a. La articulación de los diferentes proyectos mediante un núcleo medio-ambiental, que se constituye en un norte (debería ser un SUR) que nos orienta.
b. El reconocimiento de saberes tradicionales y ancestrales, que nos llevó a ver cómo se articulan los saberes tradicionales y las disciplinas, así como los saberes de múltiples tipos con los sabedores ya sean campesinos, indígenas o miembros de la comunidad sin certificaciones académicas.
c. La articulación de TODA la escuela (niveles, áreas, disciplinas en torno a las iniciativas de la Economía Azul).
d. El compromiso vivo de la escuela con la comunidad en torno a actividades generadoras de saberes, soluciones a problemas y eventos para compartir sueños y problemas y búsquedas.

2. Las actividades actuales en la EPE

Es por lo que anotamos antes, que la economía azul en la Escuela Pedagógica Experimental no es una cátedra común y corriente, es más bien, una **madeja de proyectos**. Cuando se aboca un problema, el que sea, ese problema no posee filiación disciplinaria; esto es, no es NI de física Ni de biología, NI de química, NI de sociales, lo que sí sabemos es que para solucionarlo requeriremos de lo que la humanidad ha logrado en su historia, esto es de los saberes, experiencias, informaciones, datos, procedimientos, etc., acumulados y sistematizados en las disciplinas (y por fuera de ellas). No solamente los problemas que se abocan requerirán de una colaboración multidisciplinaria, sino que un problema en particular que se enuncie seguramente generará múltiples problemas distintos articulados entre sí, de tal suerte que habrá secuencias, trabajos en paralelo, confluencias en puntos nodales, etc.

Tenemos entonces que en la EPE la unión con la Economía azul resultó en madejas de proyectos y es de esas "madejas de proyectos" que queremos conversar ahora para aproximarnos a lo que es y significa la Economía Azul en la EPE.

a. Existe un multiplicidad de proyectos comprometidos con la utilización de los residuos:

   La elaboración de juguetes

   La construcción de instrumentos musicales (sonidos azules)

   La construcción de la cabaña azul

   La granja y los alimentos de los animales

   El biodigestor

   Las loncheras azules

   La seguridad alimentaria

b. Existe multiplicidad de proyectos comprometidos con la energía, el uso del agua y el entorno:

   Las energías alternativas: eólica y solar

   Proyectos de reforestación

   Recuperación de la quebrada

   Calentadores

   Paneles solares

   Horno parabólico

   El uso de aguas lluvias: colección y distribución

   El uso de aguas subterráneas

   Elaboración de juguetes NO eléctricos

c. Existe multiplicidad de proyectos comprometidos con el emprendimiento (proyectos productivos):

   La granja y la elaboración de materas, aceites esenciales, vinagres, etc.

   La granja y los animales: conejos, cuyes y gallinas

   Las loncheras azules

   El biodigestor, la lumbricultura y la producción de humus

   La venta de residuos que no podemos re-elaborar

   La elaboración de textiles, con telares, carrumbas y husos

d. Los saberes tradicionales y los proyectos de soberanía:

   Las semillas y los bancos, nuestro custodio.

   Las comunidades indígenas y sus luchas

Los campesinos y sus prácticas

Lo que hacen nuestros científicos: necesitamos elementos que nos hagan sentirnos orgullosos y con seguridades en nosotros mismos.

Proyectos de alfarería

Una palabra sobre estas MADEJAS de proyectos

a) Existe un multiplicidad de proyectos comprometidos con la utilización de los residuos

A la vez que la existencia de los residuos es uno de los problemas más lamentables de nuestra sociedad, su utilización y aprovechamiento se convierten en una solución importante. Al lograrlo no solamente desaparecen las basuras sino que contamos entonces con fuentes de energía y de elaboración importantes. En este listado se aprecia la utilización de los residuos para obtener nutrientes y abonos, materiales para elaboración de instrumentos, construir nuestra cabaña al reutilizar por ejemplo las puertas de refrigeradores como ventanas. Las loncheras azules plantean que debemos usar en lo posible empaques reutilizables, que debemos evitar los consumos de preservantes, colorantes y saborizantes por su bajo contenido nutricional pero también por sus implicaciones en la salud al afectar los sistemas inmunológicos y convertirse en sustancias cancerígenas. Con las loncheras azules estamos también intentando un conocimiento y valorización de nuestros productos ancestrales (quinua y amaranto, por ejemplo), de las preparaciones tradicionales y de sus formas de siembra y aprovechamiento.

b) Existe multiplicidad de proyectos comprometidos con la energía, el uso del agua y el entorno

La energía es una de las urgencias más significativas de este siglo. No solamente las fuentes se están agotando rápidamente, sino que los combustibles fósiles son los principales responsables del deterioro ambiental. Frente a ello, debemos volver los ojos sobre las alternativas que nos plantea la naturaleza. Tenemos entonces nuestro sol y nuestro planeta mismo con la energía gravitacional. Y del sol surgen las soluciones eólicas, de hornos parabólicos, los calentadores solares. De la gravitación la utilización de aguas lluvia y las fuentes subterráneas que se mueven por gravedad. En este apartado incluimos las reforestaciones como manera de llamar la atención por la conservación de nuestra capa vegetal para conservar el agua pero también para conservar el aire. Toda construcción que se hace en la ciudad debería compensarse con la siembra de árboles y el plantado de jardines que suplan lo que le estamos quitando a los bosques, jardines y prados. Con estas exploraciones debemos vincular las habilidades para transformar los movimientos mediante el uso de veletas. El movimiento circular se obtiene del viento y el agua en movimiento, con este movimiento circular podemos hacer muchas cosas: fabriquemos posibilidades, alternativas y juguetes novedosos!.

c) Existe multiplicidad de proyectos comprometidos con el emprendimiento (proyectos productivos)

Los proyectos deben también indicarnos que existen formas de aprovechamiento que pueden convertirse en opciones económicas importantes. Las cosas que se hacen representan trabajo, iniciativa y tiempo. Nuestra granja es una granja productiva. Los huertos nos brindan materas de hierbas medicinales, condimentarias, ornamentales y aromáticas que se comercializan para recuperar insumos y mostrar que son proyectos productivos. Algo similar se presenta con la extracción de aceites y vinagres y la elaboración de cremas y pomadas. También nuestros animales que se alimentan de los residuos de la cocina y la huerta son productivos. Tenemos cuyes y gallinas. Entre los proyectos productivos están los telares y los tejidos. En este proyecto pasamos el vellón de la oveja a la bufanda que nos calienta. Para ello fue necesario esquilar la oveja y luego lavar, escarmenar, hilar, tejer y si es el caso, cardar los productos. En este proyecto se trabaja con herramientas ancestrales, carrumbas, husos, telares de cintura, verticales, aztecas, etc. Y allí está nuestra maestra que podría ser nuestra abuela, Ligia, una campesina que nos ha enseñado muchos trucos y procesos. En el proyecto de seguridad alimentaria hemos producido mermeladas, coladas y postres, que son apetecidos por padres de familia y estudiantes.

d) Los saberes tradicionales y los proyectos de soberanía

Como ya se ha mencionado reiteradamente, volver los ojos hacia las alternativas que se encuentran en la naturaleza para el uso y solución a las dificultades, significa también reconocer los saberes ancestrales y tradicionales que permitieron y permiten aún a nuestras comunidades mantenerse equilibradamente con los entornos en que viven. De ellos debemos aprender los procesos de siembra y aprovechamiento, los tipos de cultivo, el tratamiento de las semillas, los procesos de sanación y las posibilidades en frente de los dolores y enfermedades. También es importante conocer sus cosmovisiones y rituales. Es posible que en sus mitos y leyendas se puedan leer las opciones que aun tenemos nosotros y que aún tiene la humanidad para mantenerse en el planeta.

Referências

El Blog Salmón. **¿Que es la Economía Azul?**. <http://www.elblogsalmon.com/economia/que-es-la-economia-azul>.

Pauli, G., **La economía azul**. México: Tusquets, 2010.

NOTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA HETEROTOPIA SONORA

Cristiano Bedin da Costa[1]
Ana Paula Crizel[2]
Fabiane Olegário[3]
José Alberto Romaña Diaz[4]

"Not to express,
But to change my self".
John Cage, *Silence*.

Estas notas estão organizadas em três movimentos. No primeiro, são abordadas as relações entre a escuta e os modos de constituição do espaço subjetivo, sobretudo a partir dos conceitos de paisagem sonora e ecologia acústica, ambos propostos por Murray Schafer em livros como *A afinação do mundo* e *O ouvido pensante*. Em seguida, toma-se como matéria a heterotopologia, ciência prospectiva proposta por Michel Foucault durante uma emissão radiofônica no ano de 1966, na qual são anunciados os princípios iniciais dessa analítica dos "espaços absolutamente outros", unidades espaço-temporais capazes de contestar a lógica de funcionamento dos lugares aos quais se opõem e contra os quais são constituídas. Por fim, tendo como guia a crença de que o espaço não está subordinado às noções de coordenadas geográficas fixas, mas sim aberto às condições de mobilidades e experimentações sensíveis, faz-se a defesa de que o universo sonoro pode ser pensado como um arcabouço de materiais capazes de reconfigurar o horizonte de possibilidade dos espaços educacionais cotidianos.

1 Docente no Centro Universitário UNIVATES. Doutor em Educação.

2 Pedagoga e Mestra em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

3 Docente no Centro Universitário UNIVATES. Doutoranda em Educação

4 Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

Movimento #1

1.

Tal como nos lembra Roland Barthes (2009), a escuta é uma inteligência. Enquanto o fenômeno fisiológico da audição pode ser descrito por condições físicas, o ato psicológico da escuta só pode ser pensado em relação ao modo como o exercício da faculdade de ouvir se relaciona com o objeto. Uma vez que no homem, assim como no animal, a audição sempre esteve ligada a uma avaliação espaço-temporal, a escuta, construída a partir dela, constitui-se como "o próprio sentido do espaço e do tempo, pela captação dos graus de afastamento e dos regressos regulares da excitação sonora" (BARTHES, 2009, p. 236). Pela transformação do objeto bruto sonoro em signo, escutamos a partir de certos códigos, por meio dos quais a audição é decodificada. É nesse sentido que a escuta é uma inteligência capaz de filtrar e selecionar os materiais com os quais o sujeito irá se orientar e se reconhecer no espaço, criando para si um meio próprio.

2.

Antes de qualquer outra coisa, a escuta é um alerta. Nesse nível, o homem não é distinto do animal, uma vez que, para ambos, viver é orientar a audição para indícios, escutar o *possível* perigo, a *possível* oportunidade, o *possível* retorno ou presença. Trata-se de uma existência à espreita, crítica, e será preciso uma educação auditiva para que o indício disperso se transforme em signo sonoro, que escuto conforme efetivamente posso selecioná-lo e apreendê-lo.

> [...] o espaço caseiro, o da casa, do apartamento (equivalente aproximativo do território animal) é um espaço de ruídos familiares, *reconhecidos*, cujo conjunto forma uma espécie de sinfonia doméstica: bater diferenciado das portas, clamores, ruídos de cozinha, de canos, rumores exteriores [...] e é conhecida a angústia da criança hospitalizada que já não ouve os ruídos familiares do abrigo materno (BARTHES, 2009, p. 236).

Sobre um fundo auditivo indicial, a escuta é sempre um levantar-se sobre duas pernas, orientar-se na paisagem, construir um território próprio, no qual seja possível se reconhecer. Dentro dele, seu objeto é percebido como ameaça ou necessidade, o indício de algo capaz de fortalecer ou então colocar em perigo o espaço familiar e organizado. Em um conto de Cortázar (1971), é por meio de uma indicação sonora que se percebe a casa tomada, tornando-se necessária toda uma

reconfiguração espacial[5], e é também pelo som, pelo muro sonoro erigido pelos aparelhos de rádio e televisão que costumam ser demarcados os limites de cada lar – tal como nos lembram Deleuze e Guattari (1997, p. 116): "o vizinho protesta quando está muito alto", quando o muro-ruído exterior obstrui a paisagem sonora, lesa a escuta e assim impede a seleção e a inteligência do próprio habitat.

3.

O estudo da espacialidade há muito indica a importância das afecções e dos movimentos do corpo para as práticas arquitetônicas (AGUIAR, 2010). Tomado como figura em relação dinâmica com as formas que o rodeiam, ele é, portanto, medida para o duplo vínculo entre os sentidos e as construções espaciais (LE CORBUSIER, 2006). Por essa perspectiva, o espaço não é nunca algo dado de antemão, já que nossos sentidos interferem diretamente no modo como o percebemos. Da mesma forma, intervir em seus elementos, variar em sua percepção, é também reconhecer-se de outra maneira, esboçar um meio singular sob as demarcações geometricamente visíveis e computáveis.

4.

Voltar a atenção para o espaço significa atentar para o que nos constitui na cotidianidade. Em entrevista à revista *Hérodote*, Foucault (1979, p. 165), ao falar sobre o que denominava "trabalho de terreno", já defendia a ideia de que as relações entre domínios de saber e estratégias de poder são sempre uma questão espacial, de "táticas e estratégias que se desdobram através das implantações, das distribuições, dos recortes, dos controles de territórios" nos quais são produzidos efeitos de subjetividade. Nesse sentido, sob vários aspectos, questionar-se sobre os espaços diários é lançar o olhar para aquilo que ao mesmo tempo nos atravessa e nos escapa. Essa espécie de micropolítica do habitual está na base da abordagem do cotidiano feita por Michel de Certeau (1994), realizada a partir de uma distinção entre lugar e espaço. Para ele,

> Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade para duas coisas ocuparem o mesmo lugar. Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis […]. Em suma, o espaço é um lugar praticado (CERTEAU, 1994, p. 202).

5 "Andei pelo corredor até ficar de frente à porta de mogno entreaberta, e fazia a curva que levava para a cozinha quando ouvi alguma coisa na sala de jantar ou na biblioteca. O som chegava impreciso e surdo, como uma cadeira caindo no tapete ou um abafado sussurro de conversa. Também o ouvi, ao mesmo tempo ou um segundo depois, no fundo do corredor que levava daqueles quartos até a porta" (CORTÁZAR, 1971, p. 14).

Tomar o espaço a partir de uma prática significa pensá-lo enquanto "uma dimensão existencial de um lugar habitado" (DOSSE, 2013, p. 88). Assim, "a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres" (CERTEAU, 1994, p. 202), tal como a escuta é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um conjunto de indícios e signos sonoros. Ou seja: o espaço é sempre uma qualidade, um modo específico a partir do qual pode ser constituído a partir dos elementos do lugar. Esta página, aqui e agora: não se trata de tomá-la enquanto uma superfície em branco, um suporte neutro para o exercício da escrita, mas sim como o modo como a praticamos, a soma inesgotável dos enlaces, recuos, tropeços e avanços que constituem o nosso percurso escritural. É apenas no interior desse espaço praticado que se pode pensar em um meio singular, constituído em relação ao sujeito que percorre, decodifica e cria estratégias de habitação em determinado espaço (um esquimó, por exemplo, será capaz de criar em um lugar congelado um meio muito mais rico do que seríamos capazes de fazer se por acaso estivéssemos ao seu lado). Agir é sempre atribuir sentido aos dados perceptivos, é instrumentalizá-los em ressonância com a tarefa a ser realizada. Em consequência, a prática espacial, assim como o meio por ela arquitetado, nunca está dada de antemão, sendo construída por uma forma de vida da qual ela será correlata.

5.

> "Ouça!
> Ouça o som de suas pálpebras batendo!
> Que mais você pode ouvir?"
> (SCHAFER, 1991, p. 177).

6.

De acordo com Murray Schafer (1991; 2001), a escuta desempenha papel central no modo como percebemos o lugar e praticamos o espaço, uma vez que, a despeito da delicadeza das operações a eles requisitados, e "ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis" (SCHAFER, 1991, p. 67). Nesse sentido, a ecologia acústica proposta por Schafer tem como pressuposto central a ideia de que a modificação das relações entre o sujeito e o ambiente no qual está inserido depende do trabalho de constante reconfiguração da paisagem sonora em questão. Diretamente ligada ao sujeito que a vivencia, a paisagem sonora configura a totalidade do campo sonoro percebido pelo ouvinte em um tempo e espaço específicos, podendo tanto fazer referência a sons provenientes de fontes humanas, naturais ou maquínicas. Se durante os anos 60 e 70 a preocupação de Schafer era com a profunda transformação da sonoridade dos espaços urbanos operada pela revolução industrial, para nós, interessa pensar de que maneira o exercício da escuta pode intervir na constituição de sensibilidades e espaços outros dentro de uma instituição de ensino. Se quisermos seguir as

indicações schaferianas, isso implica uma verdadeira "limpeza dos ouvidos", ou seja, a configuração de uma escuta consciente e ativa, pela qual não apenas uma melhora nas relações interpessoais, mas também a ampliação do universo de referência do aprendiz se faz possível.

7.

Para ensinar, é sempre recomendável impregnar-se da matéria com a qual se trabalha. Caso contrário, indicações, movimentos e sentidos tornam-se dispersos e geralmente pouco atrativos. Em resumo, falta carne. Assim, se quisermos trabalhar com a escuta, defendendo-a em um nível verdadeiramente político, devemos começar exercitando a escuta. Para este ensaio, e para você que agora o lê, trata-se aqui de um ponto crítico: seguir ou abandonar a leitura. Para seguir em frente, por uma questão de honestidade, faz-se necessária a realização de um exercício[6] simples:

1. Em silêncio, sem movimentar-se, anote 10 sons que você escuta agora (dê nome a eles, com indicações precisas do que são ou de suas fontes);
2. Classifique cada um dos sons da lista quanto:

a) à fonte de produção: N – natureza; H – humano; M – máquinas (tecnológico);

b) à duração/presença na paisagem: C – contínuos; R – repetitivos; U – únicos;

c) à intensidade, posicionando graficamente os sons fortes no alto da folha, e os sons suaves embaixo, com graduação decrescente;

d) à posição: desenhe um círculo, colocando no interior os sons feitos por você, e no exterior os demais, posicionando-os de acordo com a distância e posição em relação a seu ouvido.

Mesmo que você tenha realizado o exercício com alguém posicionado ao seu lado, as paisagens sonoras serão provavelmente distintas. Sem dúvida muitos fatores interferem para isso, mas o mais importante é perceber que a subjetividade é constituída e também constitui o meio sonoro que a envolve. Escutar de outro modo não deixa de ser constituir-se de outro modo como sujeito, e o mesmo vale para a ação de ser escutado. De fato, tal como nos lembra Barthes (2009, p. 236), para além da escuta comprometida com a classificação de um signo, seria necessário considerar um tipo especial de escuta, na qual o "eu escuto" quer ao mesmo tempo dizer "escuta-me", onde aquilo que é dito, aquilo que ressoa, que é emitido, envolve e é envolvido pela escuta que o atualiza. Dentro do campo da arte sonora – cuja função, insiste Barthes (idem, p. 247), é muitas vezes desfazer-se das coordenadas espaço-temporais vigentes – aquilo que é escutado não é um

6 As indicações são dadas a partir do que é proposto por Murray Schafer em *Educação Sonora* (2011).

significado fechado que vem e deve ser decifrado, mas sim uma dispersão de significantes que não permite delimitar o sentido:

> […] ao 'escutar' um trecho de música clássica, o auditor é chamado a 'decifrar' esse trecho, isto é, a reconhecer-lhe (pela sua cultura, aplicação, sensibilidade) a construção, tão bem codificada (predeterminada) como a de um palácio numa certa época; mas ao 'escutar' uma composição (é preciso tomar a palavra no seu sentido etimológico) de Cage, é cada som, um após o outro, que escuto, não na sua extensão sintagmática, mas na sua significância bruta e como que vertical: ao desconstruir-se, a escuta exterioriza-se, obriga o sujeito a renunciar à sua 'intimidade' (BARTHES, 2009, p. 248).

Se a liberdade de escuta é tanto ou mais necessária que a liberdade de palavra, isso se deve também pela sua condição imparável, pela vulnerabilidade do ouvido tornada potência: a uma escuta livre, flexível corresponde o território da falha da lei, da autonomia da escuta ao se destacar do que é dito, da ação definida por uma produção, e não por uma representação[7].

8.

Schafer (1991; 2001) nomeou esquizofonia (do grego *schizo* = fendido, separado e *phone* = som) a separação entre o som original e sua reprodução eletroacústica[8]. O avanço tecnológico, ao possibilitar a transmissão e a estocagem do som, faz com que este possa se libertar da fonte original, insistindo, para além dela, em outros tempos e lugares. De acordo com Schafer (2001, p. 135), tal existência amplificada e independente do som contribui para a instauração de uma paisagem sonora cada vez mais sintética, em que a máquina encontra um lugar central na emissão de "sinais operativos que dirigem a vida moderna"[9]. No que diz respeito a uma constituição heterotópica, a prática esquizofônica assinala a um só tempo o desprendimento sonoro e a possibilidade de estocar, transmitir e reproduzir eletroacusticamente o som de modo indeterminado, tornando assim possível a ambientação de espaços por meio do jogo com uma escuta que, segundo denominação proposta pelo compositor Pierre Schaeffer (2001), podemos denominar reduzida: retirado de sua referência visual, deslocado da fonte e do meio originário no qual é constituído, o som torna-se uma matéria

---

7 "[...] querem 'tomar a palavra'; mas é 'tomar a escuta' que inebria, desloca, subverte" (BARTHES, 2004, p. 417).

8 "O rádio e o telefone nem sempre existiram, é claro, e antes que houvesse esse milagre a transmissão sonora instantânea de um lugar para outro era completamente desconhecida. A voz de alguém somente chegava até o alcance do grito. Os sons estavam ligados indissoluvelmente aos mecanismos que os produziam. Naquela época, cada som era original, repetido apenas em sua vizinhança imediata" (SCHAFER, 1991, p. 172).

9 "A vida moderna foi 'ventriloquizada'" (SCHAFER, 1991, p. 173).

válida por si só, livre para ser manipulada, prolongada e estendida. Trata-se do que Schaeffer denominou situação "acusmática" de escuta, na qual o som configura-se enquanto um objeto sonoro independente e autocontido. Profusões sonoras, curvaturas espaciais: o mundo ressoa, dura, o aqui e o agora são tocados pelo ontem e farão vibrar o hoje, o amanhã e o depois.

Movimento #2

1.

As palavras e as coisas, de Michel Foucault (2007), é publicado na primavera europeia de 1966, tendo como incipit um elogio a Jorge Luis Borges. Mais precisamente, trata-se de um elogio ao riso desconcertante e a "um mal-estar evidente e difícil de vencer" (FOUCAULT, 2007, p. XII) provocado por uma enciclopédia chinesa inventada por Borges, na qual os animais eram distribuídos nas seguintes classes:

> a) pertencentes ao imperador; b) embalsamados; c) domesticados; d) leitões; e) sereias; f) fabulosos; g) cães em liberdade; h) incluídos na presente classificação; i) que se agitam como loucos; j) inumeráveis; k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo; l) et cetera; m) que acabam de quebrar a bilha; n) que de longe parecem moscas (FOUCAULT, 2007, p. XIX).

Para Foucault, as aproximações inusitadas propostas pela enciclopédia borgeana abalam "todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a profusão dos seres" (idem, p. XI), configurando assim um arranjo disléxico que avizinha extremos sem relação, e que causa estranheza não somente por sua inviabilidade prática, mas, especialmente, por essas aproximações só encontrarem espaço para acontecerem no "não-lugar da linguagem". É a "prática milenar do Mesmo e do Outro" (idem, p. IX), a partir da qual se faz possível constituir identidades e diferenças, similitudes a analogias, classificações e organizações do mundo das coisas sobre um plano comum, que encontra no arranjo borgeano uma lógica de funcionamento outra, na qual se configura um lugar do sem-lugar, o espaço daquilo que, não se submetendo ao julgo nivelador na identidade, mostra-se, em um primeiro momento, inclassificável. Foucault denomina heterotopias esses espaços-outros, constituídos justamente a partir da perturbação de nossa noção de identidade, de nossa capacidade de definir, de traçar coordenadas lógicas de ordenação e reconhecimento.

2.

"As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo" (FOUCAULT, 2007, p. XVI), ou seja, porque nelas, os esquemas perceptivos mostram-se insuficientes

para constituição de um lugar seguro para si. Lugar da diferença, do não dito, do não pensado, do absolutamente diferente, a heterotopia é um "contraespaço" (FOUCAULT, 2013, p. 20), cuja existência acaba por colocar sob suspeita a ordem e a segurança dos espaços dentro dos quais se faz possível situar-se e reconhecer-se.

3.

O que a heterotopia garante, antes de tudo, é uma espécie de reserva de imaginação; um espaço não pensado, não dito, não explorado, mas desde já não subordinado às noções de coordenadas geográficas fixas, aberto às condições de mobilidades e experimentações sensíveis. Talvez, um espaço propenso à subversão dos modos de habitar um espaço e um tempo localizados. Aqueles que milhares de pessoas já passaram e muitas continuam e continuarão passando. Aquele tempo que nos atropela entre o deslocamento de um ponto ao outro; de um texto ao outro; entre uma aula e outra. Aquele espaço esquadrinhado, que condiciona não só nossa cadência de passos, mas também nossos sentidos.

4.

> Não se vive em um espaço neutro e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel. Vive-se, morre-se, ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas. Há regiões de passagem, ruas, trens, metrôs; há regiões abertas de parada transitória, cafés, cinemas, praias, hotéis, e há regiões fechadas do repouso e da moradia. Ora, entre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são *absolutamente* diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los (FOUCAULT, 2013, p. 19-20).

No dia 14 de março de 1967, em conferência proferida no *Círculo de estudos arquiteturais de Paris*[10], a Heterotopologia é apresentada por Foucault como uma analítica nova do espaço, uma ciência que teria por objeto o que irá denominar "*contra*espaços", espaços-outros e capazes de contestar mítica e realmente o espaço onde vivemos. Diferente das utopias (o que efetivamente não tem lugar algum), as heterotopias configuram-se então como realidades espaço-temporais precisas, mesmo que não necessariamente ligadas a predeterminações

10 As informações são retiradas do posfácio de Daniel Defert ao livro *O corpo utópico, As heterotopias*, publicado no Brasil pela N-1 Edições.

concretas[11]. Seja no caso da enciclopédia de Borges, seja na analítica dos espaços urbanos, a construção heterotópica é uma qualidade exploratória, um modo inventivo de habitar o espaço e utilizar a linguagem. Retomando o plano sonoro, vejamos o desafio proposto por John Cage (1973) aos jovens músicos (ou, em seus próprios termos, aos jovens organizadores de sons): considerando que há sempre algo para ver e escutar – um meio sonoro nunca é vazio, uma vez que o silêncio, tal como indica Arthur Nestroviski (2004), também faz barulho –, que tal experimentar, por um momento que seja, abrir mão de tudo o que diga respeito a uma construção humana, tal como o modo corriqueiro de organização dos sons que hoje consideramos música? Tal como indica o consolo cageano, em termos musicais, isso significa a constituição de um novo campo de sonoridades e escutas possíveis[12].

[atentar para as seguintes possibilidades/cuidados: subtração e/ou ampliação e/ou justaposição de sons comuns e cotidianos; tirar-lhes o solo onde cada um, isoladamente, opera; fazer com que um outro espaço sonoro e/ou visual e/ou sensível possa surgir, lançando-nos em outros movimentos, neste chão de cada dia; não querer identificar os sons que produzem e constituem uma territorialidade: ao contrário, por meio da sobreposição improvável de sons cotidianos, criar outras sonoridades, que nos levem, quem sabe, para um outro tempo-espaço, ainda não pensado. Sonoramente, ficcionar a realidade → modificar, criar a realidade através do trabalho com a matéria sonora].

5.

[interlúdio breve/notação para experimentos heterotopológicos sonoro-especulares]

É no espelho, experiência mista entre o não lugar e o lugar outro, que o corpo irá serenizar sua dispersão constituinte, organizando para si uma imagem em relação ao outro (LACAN, 1988; FOUCAULT, 2013). É no espelho, lugar sem lugar, onde o corpo irá, paradoxalmente, encontrar o seu lugar.

---

11 As relações entre as arquiteturas heterotópicas e o uso que se faz do espaço fica evidente na seguinte passagem: "As crianças conhecem perfeitamente esses contra-espaços, essas utopias localizadas. É o fundo do jardim, com certeza, é com certeza o celeiro, ou é então – na quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis; é, enfim, o prazer, pois no retorno dos pais, se será punido" (FOUCAULT, 2013, p .20).

12 Notavelmente afinado aos ideais de John Cage, o projeto *Cinco cidades* (http://www.cincocidades.com) cria um espaço virtual a partir de gravações de sons típicos de cinco cidades portuguesas, de modo que o visitante, ao entrar no site, pode operar sobreposições e paisagens sonoras inéditas.

> No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho (FOUCAULT, 2003, p. 415).

O espelho, no entanto, está lá, existe realmente em sua materialidade, parado em minha frente, operando sobre o lugar que efetivamente ocupo à sua frente uma espécie de "efeito retroativo", pelo qual me percebo simultaneamente presente e ausente do lugar em que estou: aqui e lá, uma forma, um contorno, uma espessura, um peso, um lugar constituído pelo olhar que vem do não lugar, do lugar algum, e que, no entanto, baliza e torna possível a realidade do espaço onde estou. O que a imagem do espelho dá a ver, afinal, é a inelutável relação do corpo, e dos grupos humanos por extensão, com os espaços outros.

Movimento #3

Pierrô! Meu riso
Se espedaçou!
Seu brilho é um rastro:
Passou – Passou!
Arnold Schoenberg, *Pierrot Lunaire*, Op. 21[13]

1.

Acordar em uma cama box. 2x2. Acordar em uma cama box dentro de um quarto. Ao lado do quarto o banheiro, no banheiro a imagem no espelho, no espelho quadrado o vapor do box, espaço quadrado reservado ao chuveiro. Guarda-roupa, gaveta, prateleira, do corredor à sala, sala-cozinha, microondas, mesa, televisão. Rápido, desta vez: corredor, elevador, garagem-box, automóvel, pista à esquerda, tráfego, caminhão. Linha reta, vaga, sala, aula, reunião. Quadro, tema, retroprojetor. Leia-se: página, livro, folha, fonte, borracha, *post-it*, nota-se: somos todos quadrados, porque quadrado é o molde cotidiano.

2.

"Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76), de modo que o esquadrinhamento espacial acaba por configurar os limites e as possibilidades das nossas ações mais insuspeitas. Configuramos e habitamos a casa, a cidade, a sala de aula, tomando-os como espaços regidos por códigos preestabelecidos de percepção e conduta. Neles agimos conforme as coordenadas que encontramos, e

13 Recriação de Augusto de Campos (1998) da versão alemã de Otto Erich Hartlebert.

compreendê-las é sempre aprender uma maneira certa e predefinida de viver. O estudo e a proposição heterotopológica, por sua vez, entendem a cognição como um procedimento capaz de inventar mundos, e não simplesmente fazer o mapeamento de um mundo já existente. Assim sendo, pergunta-se: de que maneira a matéria sonora pode contribuir para a construção de outros modos de perceber, habitar e constituir-se enquanto sujeito? De que modo o trabalho com o som pode contribuir para uma aprendizagem dos sentidos, comprometida em cada movimento com a criação de novas maneiras de ouvir, de ser e sentir? Em suma: o que fazer para construir uma paisagem sonora dentro da qual seja possível, pelas texturas que a compõem, escutar de outra maneira?

3.

Outra vez o som roda
Outra vez o som roda
Outra vez o som roda
o som roda
o som roda
o som roda
Falo outra vez e o som roda
Falo outra vez e o som roda
roda
roda
roda e vai[14].

4.

Um punhado de notas não se encerra, tampouco vai além. Notas são apenas notas, e, como tal, valem por si. Nascem, vivem e morrem, dando lugar ao trabalho futuro. De qualquer maneira, até mesmo na imperfeição e na incompletude alguma coisa se faz ouvir.

Algo próximo do salto da agulha sobre o giro do vinil.

Referências

AGUIAR, Douglas. **A alma espacial:** o corpo e o movimento na arquitetura. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

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

14 Trecho de *Aqui os sons rodam*, escultura sonora composta por Pierre Schafer em 1980.

CAMPOS, Augusto de. **Música de invenção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORTÁZAR, Julio. "Casa tomada". In: **O Bestiário**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Outros espaços. In.: FOUCAULT, Michel. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema**.** Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia v 4. São Paulo: Edições 34, 1997.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia v 3. Rio de Janeiro: Edições 34, 1996.

DOSSE, Fraçois. "O espaço habitado segundo Michel de Certeau". In: **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 85-96, jul.-dez. 2013.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988.

LE CORBUSIER. **Por uma arquitetura**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

NESTROVSKI, Arthur. **Barulho, barulhinho, barulhão**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado dos objetos musicais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Universidade Estadual de São Paulo, 2001.

_____. **Educação sonora**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2001.

WILLIAM KENTRIDGE, *FORTUNA*: CURRÍCULO EM MEIO AO EXCESSO E ÀS MÁS TRADUÇÕES[1]

Cristiano Bedin da Costa[2]

A visão não basta.
Paul Cézanne.

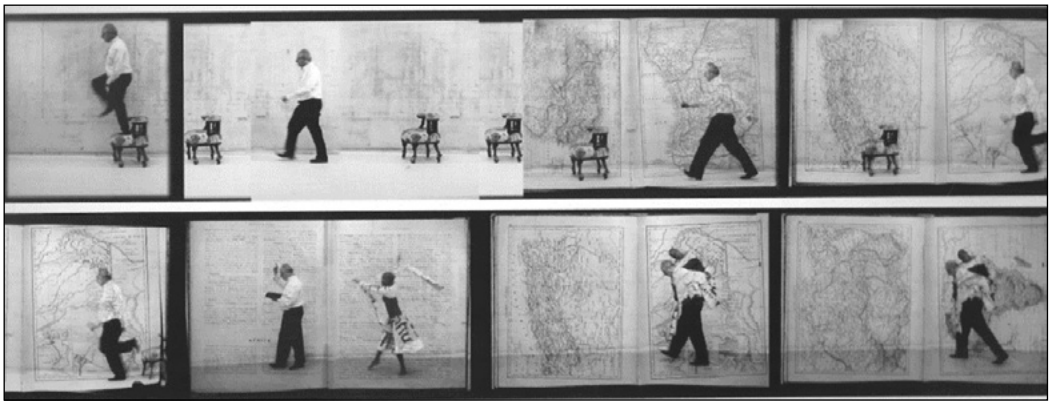
Slow Quick Quick Slow

Um homem sobe em uma cadeira. Ele agora dá um passo à frente. Uma mulher pula em suas costas. Move-se para a direção oposta. Um pássaro bate as asas. Voltarão a fazê-lo: uma vez mais e ainda incontáveis vezes. *What will come has already come*. Sobre eles, o Atlântico, o Mediterrâneo, a África. *The Refusal of Time,* filme do artista sul-africano William Kentridge, tem como uma de suas sequências o fragmento *Slow Quick Quick Slow*, conjunto de imagens trabalhadas a partir do conceito de zootrópio, aparelho composto por um tambor circular com janelas recortadas, por meio das quais se visualizam os desenhos interiores dispostos em tiras, de modo que, ao girar, o tambor cria, na apresentação sequencial de imagens, uma sensação de movimento. De acordo com Kentridge (2013a, p. 60), é uma "esperança de que, da próxima vez que o tambor girar, da próxima vez que a ação se repetir no fotograma, alguma coisa será diferente", que constitui o aspecto mais interessante do conceito. No zootrópio kentridgeano, páginas de livros, fragmentos de dicionários e de mapas constituem o pano de fundo em frente ao qual os personagens transitam em uma narrativa cíclica em que tudo está em movimento, mas nada parece efetivamente sair do lugar (SCHENKEL; ARIKAWA; TREIGUER; KLACEWICZ; XAVIER, 2013). Eis a recusa do tempo: a percepção de que a história parece estar retida em um movimento circular.

---

1 Texto publicado, com variações, em 2014, em CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS – Anais do VII Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares (Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga/PT; p. 2156-2162) e nos Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação (http://www.filoeduc.org/anais/anais.php?ano=2014).

2 Docente no Centro Universitário Univates.



William Kentridge, *Slow Quick Quick Slow*. Fragmento de estúdio de *The refusal of time* (2012)[3].

No plano educacional, é possível supor que um tambor semelhante, armado com o objetivo de tornar visíveis nossas práticas cotidianas, compartilharia com o zootrópio de Kentridge mais do que o conteúdo de sua superfície de fundo. Nele, o professor e o aluno seriam personagens circulando entre frases, definições e representações gráficas, mas também seriam aqueles dos quais poderíamos dizer: "veja, outra vez mais, as ações se repetem, tudo gira, gira, gira e nada muda". Triste história, invariável e enfadonho desfecho. De que maneira buscar outros movimentos? O que fazer para visualizar cenas inéditas, capazes de apresentar não apenas queixas, repetições e retornos? É preciso, antes de qualquer outra coisa, afirmar um desabafo, proferir um sonoro *já basta*, para então arquitetar nova partida.

De fato, partimos aqui de uma queixa, de uma avaliação diagnóstica indicando a prática pedagógica em estado de sítio, o campo educacional acossado por toda sorte de metanarrativas (SILVA, 1994) que o definem enquanto espaço de falta, impotência e submissão. É preciso admitir que somos, ou melhor, estamos tristes (CORAZZA, 2010), e que tal tristeza se configura especialmente enquanto uma fraqueza produtiva, pela educação sendo reduzida à prática do comentário, do monólogo e da repetição. Tristeza spinozista, portanto: paixão negativa, elogio do mesmo, enfraquecimento da potência de afetar, ser afetado, agir (SPINOZA, 2007). Não pretendendo servir como caixa de ressonâncias para uma gama de discursos ancorados na falta, no ressentimento e em previsões apocalípticas, o presente ensaio entende, com Deleuze (1992, p. 220), que, frente a tal cenário, "não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas".

Escrito em meio às investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento, o presente ensaio aproxima-se do processo de criação kentridgeano a partir do material didático elaborado pelo programa

3 Imagem extraída da lâmina do material didático elaborado pela Fundação Iberê Camargo. As demais imagens apresentadas neste texto estão disponíveis no mesmo material.

educativo da Fundação Iberê Camargo, localizada em Porto Alegre/RS, onde a exposição monográfica *William Kentridge: Fortuna*, constituída por 31 esculturas, 32 desenhos, 26 filmes e animações, 115 gravuras e duas vídeoinstalações, foi apresentada entre 07 de março e 25 de maio de 2013. O material é composto por 12 lâminas independentes, cada uma delas abordando alguma obra específica presente na exposição (com imagens, textos informativos e propostas de atividade definidas pela rubrica "Para pensar"), e objetiva o trabalho com estudantes em espaços outros que não o da Fundação. Ao ser tomado em um agenciamento educacional, o trabalho de Kentridge permite ao currículo ser pungido pelo descomedimento, pela contaminação e pelo movimento. Confiar o currículo à fortuna é aceitar o acidente, o contágio e a anamorfose própria a uma prática transdisciplinar.

Sem a pretensão de fazer uma análise estrutural do material oferecido, aqui interessa transitar pelos excessos kentridgeanos, admitindo ser esse o movimento a ser arquitetado no contato com suas obras – "o ensaio é isso", diria Deleuze (BRASIL, 2001), deixar-se contagiar e verdadeiramente compor com a matéria com a qual se está lidando. Nesse sentido, a escrita, a arte e o currículo se compõem enquanto práticas palimpsestuosas, zonas de contágio configuradas por um espaço móvel e entre-expressivo, do qual a constituição aqui nos ocupamos.

Afinal, "o que isso poderia significar"

O ateliê é um feltro, o corpo é uma isca. Para falar de arte, William Kentridge começa por se declarar sul-africano. Segundo ele, não há nenhuma razão em negar a virtude que há em se estar um tanto fora do foco, deslocado do centro no qual os discursos são compactos, querendo-se definitivos e coerentes. "Sim, porque existe sempre a ansiedade de se estar no limite" (KENTRIDGE, 2013b), de acreditar não ser inteligente o suficiente, de fazer parte dessa comunidade do "o que isso poderia significar": por não ser capaz de entender, por não ser possível agarrar o suposto sentido verdadeiro da obra, resta a alternativa de operar leituras prospectivamente estranhas, efetuar traduções errôneas, falsas interpretações. Essa espécie de poiética *flou,* sintoma da atopia e da incerteza próprias de um habitáculo em deriva, acaba por contagiar a educação quando ela, destacada o tanto possível dos exercícios exaustivos do comentário, do monólogo e da repetição, quer-se inventiva e coloca os pés ou ao menos a ponta do nariz em celebrações para as quais não é necessariamente convidada. É justamente dessa imperícia interpretativa, dessa crença apaixonada nas margens e no engenho rigoroso das más traduções com as quais se cria novas possibilidades de transver o mundo (BARROS, 2010), que é constituído o presente ensaio.

Fortuna

"O que existe é um senso de jornada,
sem saber o que haverá na outra ponta".
William Kentridge, *Shadow Procession*.

Marcado por um inquieto espírito de experimentação e improviso, o processo artístico de William Kentridge tem, na noção de fortuna, o seu argumento central. De acordo com Kentridge (2013a, p. 295), trata-se de um termo geral utilizado para uma gama de agenciamentos singulares e heterogêneos, cuja constituição não se dá nem por simples acidente nem em decorrência de um plano estratificado, de um programa bem definido, de um *storyboard*. Diferente do frio acaso estatístico, no entanto algo fora da esfera do controle racional, a fortuna pode ser entendida como "uma espécie de ocorrência fortuita mas dirigida, uma engenharia da sorte" (TONE, 2013, p. 13), na qual coexistem possibilidade e predeterminação. Modelo de armar sofisticado e plural, a heurística kentridgeana opera por meio de um devir contínuo, no qual a obra se encontra em constante movimento. Nesse sentido, a crença e, sobretudo, a aposta na fortuna na realização artística acaba por espelhar maneiras singulares de existir no mundo (KENTRIDGE, 2013b), mesmo fora do âmbito da arte.

Tal espelhamento, segundo Kentridge (2013a), pode ser interpretado como uma espécie de "iluminação" cinética, pela qual poderão ser definidos os espaços ocupados pelo observador e pela obra. Ao considerar insuficiente o pressuposto de que para definir arte basta ao artista dizer o que é arte, a crença na fortuna acaba por retirar do autor a arrogância própria de quem está situado no centro da ação, lugar então reservado ao próprio movimento de transformação da obra. O interesse de Kentridge, nesse sentido, é sempre pelo processo, nunca pelo fato dado, de maneira que não apenas a passagem do tempo, mas também "a transformação que é inevitável com a passagem do tempo [...] a memória esquecendo as coisas, ou uma árvore que se transforma em pedaços de madeira, e em uma mesa e então um livro, em fogo, em cinzas e em fumaça" (KENTRIDGE, 2013b), tornam-se o elemento preponderante. Se não há pontos, não há cenas estáveis, e a obra é sempre um espaço fluído, redefinido a cada encontro. Por sobre os traços, as cores e as fronteiras de tinta, por sobre os objetos, as notas, imagens e as fronteiras sonoras, o relacionamento recíproco com linhas que continuamente mudam de plano e direção.

Configurando-se ao mesmo tempo como uma negação de pressupostos especializantes e um correlato elogio de contaminações estéticas, a fortuna opera por mescla, quebra e rearranjo contínuo de códigos de representação em produtos híbridos (TONE, 2013). Desejante, a *promenade* kentridgeana entrelaça o político, o excêntrico e o poético, na constituição daquilo que o artista diz serem produções de "origens inautênticas", tornadas possíveis por meio do passeio fronteiriço entre a arte, a literatura, a filosofia, a vida. Trata-se de uma de realização por excesso, da polinização cruzada de incontáveis motivos e imagens, de um fazer

ancorado na migração de significados de um plano a outro no processo criativo. Tráfego, logicamente, mas também tráfico, transgrafia tópica.

Bem, sabemos que o trabalho da arte não pode ser resumido pelo ato de simples pilhagem e fixação, em determinado plano, de ações e pensamentos vindos de fora, uma vez que ela tem uma dinâmica própria, devidamente explicitada pela obra (DUCHAMP apud CABANNE, 2002). No entanto, o artista tampouco está isolado em seu meio, alienado de todas as demais manifestações e dos signos de seu tempo (SEKEFF; ZAMPRONHA, 2002). Um objeto de arte, por tal perspectiva, insere-se menos em um contexto entre o homem e a natureza que em uma relação entre o homem e a sociedade (SYLVESTER, 2010). Assim, o compromisso estético com a luta por novo realismo, o que Kentridge (2013a) definirá como uma possibilidade de iluminar alguma coisa que poderá ser reconhecida por quem a encontra, é um gesto coletivo e político em cada uma de suas expressões, de maneira que a imagem, o traço, o objeto, são também carne do mundo, termômetros de um real tornado possível. Trata-se do pensamento como ressonância, cluster de imagens-sons-escrituras sobrepondo-se às fronteiras disciplinares, e parece ser justamente dessas zonas de contaminações que se ocupa a fortuna.

Salas do excesso

A aula e o estúdio compartilham a seguinte particularidade: neles, há sempre mais coisas do que fazem sentido ou são do interesse atual, direto e manifesto. Há restos de planejamentos, cartazes e avisos vencidos nos murais. Os primeiros esboços de um projeto que se inicia e os vestígios dispersos de planos abandonados. Há quadros, fotografias, calendários nas paredes. Há objetos variados pelo chão, esperando ser apanhados, guardados ou descartados.

Da mesa do estúdio, o artista vê um tripé de madeira, uma enceradeira e um batedor de ovos vermelho. Um desenho de uma xícara sem alça, um molde de madeira, dois cavaletes caídos, incontáveis desenhos de nanquim. Um espelho anamórfico à direita. Dois desenhos de gatos pretos, um deles sem cabeça. Desenhos de pássaro voando. Uma árvore transformando-se em pássaro. Dois discos de vinil. *Kind of blue, The shape of jazz to come*. Um molde de um cavalo, apenas as patas traseiras. Quinze molduras. Fotografias. Descartes. Lista de horários: apresentações, entrevistas, neste semestre e no próximo. A silhueta de uma menina em uma bicicleta, possivelmente três anos. A silhueta de um touro, ainda fresca. Catorze pranchas de gravuras em linóleo, cores diversas. Três ampulhetas. Quatro cadeiras. Um sofá de couro. Cento e três outros objetos visíveis. Vinte e cinco objetos específicos sobre a mesa. Um gato dormindo.

De sua mesa, o professor tem à frente 25 alunos para 30 classes. Dois quadros de Miró na parede ao fundo. Duas janelas grandes à direita, a biblioteca e parte do pátio nelas. À sua esquerda, um armário chaveado, três prateleiras parcialmente cheias. Revistas antigas, livros, uma fotografia de quatro crianças sorrindo. Dois computadores desligados sobre a bancada lateral. *Datashow* ligado:

slide 11. Quatro livros sob a mão direita. Anotações em 7 folhas A4 brancas, sobre a mesa: aula do dia. O barulho de um cortador de grama. O barulho do corredor. O barulho da sala ao lado. O barulho. Vinte e cinco alunos para treze notebooks: dois deles desligados. YouTube. A leitura recomendada. *Blog*. Rede social. Notificações: 7. Curtidas da foto: duas. Curtidas do comentário: uma. Convite para página: 3. Publicações em evento: uma. Nenhuma mensagem. Uma solicitação de amizade: agora não. Duas cuias circulando. Oito garrafas d'água. Duas latas de refrigerante. Chicletes. Um livro de Cortázar. Três livros de Freud. Um de Lacan. Blocos de notas. Uma mordida em uma maçã. Conversas dispersas. Um lápis desapontado. Anotações de aulas passadas. Anotações de outras aulas, de outros tempos, outras disciplinas. Um celular vibrando em silêncio. Dez minutos para o intervalo.

É em meio a esse caos de excesso que acontece o trabalho. "É essa incoerência, essa fragmentação de pensamentos diversos" (KENTRIDGE, 2013c, p. 25), essa "*mélange* anti-hierárquica de linguagens e tropos" (TONE, 2013, p. 15), essa superabundância de imagens e impulsos, que é preciso transformar numa obra, numa aula. De que modo? Fazendo com que o próprio meio assuma o papel equivalente ao de um personagem central, *mise-en-scène* continuadamente reanimada, com a qual o artista ou o professor deverá contracenar. Corpo-a-corpo heurístico, imprevisível, incontornável.

No plano educacional, encontramos um indicativo de como operar tal "didática-artista da tradução" (CORAZZA, 2012), em um pequeno texto chamado "Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos: mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática", no qual Deleuze (2002) estabelece uma distinção entre a situação do ensino em Vincennes, onde lecionava, e o ensino dito tradicional. Neste, o mais comum é que um professor fale diante de estudantes que se iniciam ou já tenham algum conhecimento em determinada disciplina, de maneira que, mesmo que esteja cursando outras disciplinas e talvez até mesmo matérias interdisciplinares, cada estudante haverá de ser "julgado" por seu grau de conhecimento em uma disciplina específica e abstratamente considerada. Já em Vincennes, o professor construía sua fala em meio a um público absolutamente variado e que incluía, com diferentes níveis de conhecimento, matemáticos, músicos, psicólogos, historiadores, arquitetos, pacientes de hospitais psiquiátricos, papeleiros, estrangeiros, drogados etc. De acordo com Deleuze, em vez de "colocar entre parênteses" tais disciplinas para abordar de maneira mais simples aquela que deveria ser ensinada, o que o professor precisaria fazer era atender à demanda real dos alunos, que esperavam de uma disciplina como a filosofia, por exemplo, algo possível de ser colocado em relação direta com seus interesses e suas outras atividades. Ou seja, em Vincennes, uma disciplina, seja ela qual fosse, não deveria interessar pelo grau de conhecimento que o estudante teria do saber a ela vinculado, mas sim pelo modo como, a partir de suas próprias ocupações, tal disciplina poderia servir como uma espécie de caixa de ferramentas com a qual se torna mais eficiente a pragmática cotidiana. Nesse sentido, era sempre por conta própria, e nunca por

meio de pré-requisitos, que os ouvintes deveriam ir buscar algum coisa em um curso.

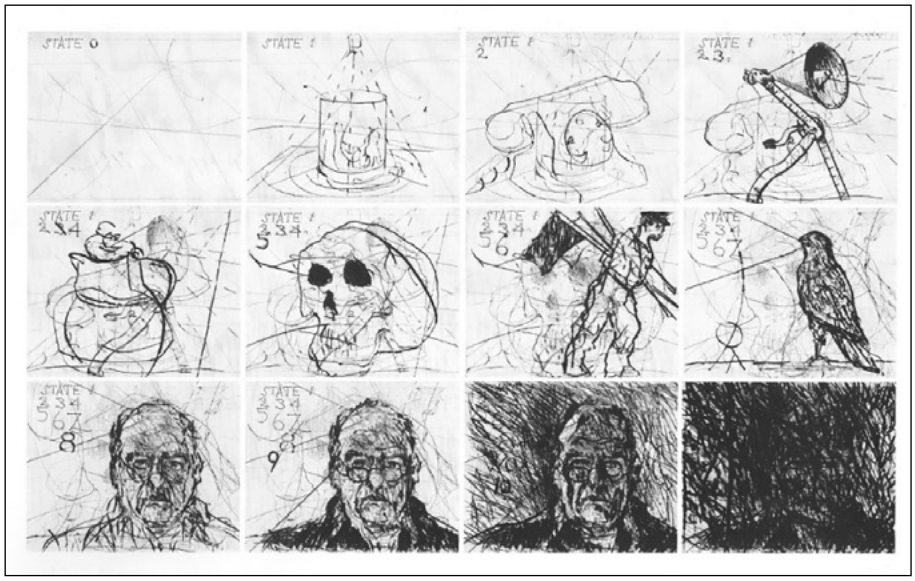
Tal como defende Deleuze (idem, p. 226), é de grande interesse pedagógico "jogar no interior de cada disciplina essas ressonâncias entre níveis e domínios de exterioridade". Ao gritar o meu problema, a matéria que me toca também é por mim envolvida, uma vez que com ela eu me componho, movimentando-me e a ela impondo posturas sempre singulares. Isso significa que um encontro, um aprendizado qualquer deve sempre ser pensado enquanto uma afecção e um contágio: "se uma leitura, um estudo, um aprender se prolongam, demoram, estendem, é porque contagiam, afetam e efetuam um movimento que não prolonga ideias, seja explicando-as, seja esclarecendo-as" (FERNANDES, 2009, p. 144). Se aprendo, é porque algo me toca e me leva a pensar, me separa daquilo que sei, fazendo vazar também a matéria que me invade, por meio de outros agenciamentos.

Por essa perspectiva, experimentar "confunde-se com ser modificado ao máximo" (FUGANTI, 2009, p. 25) peloss encontros, ao mesmo tempo em que também é conectar e devir, compondo algo a partir da diferença que nos constitui. Em meio à potência do pensamento artístico, filosófico e literário, trata-se de aprender justamente o que pode o pensamento, por meio da aprendizagem efetiva do que pode o corpo. Nada disso, obviamente, deixa-se transparecer por registros molares e grosseiras avaliações de habilidades e competências, mas sim por gestos mínimos e por vezes insignificantes, embora constituintes de nossa micropolítica cotidiana.

Ao ocuparmo-nos da educação, não estamos comprometidos com o fortalecimento dos espaços já constituídos, dos percursos já sinalizados e dos territórios já delimitados, mas sim em verdadeiramente atormentá-la com saberes diversos, para então experimentá-la a partir de outras posições, tornando-a *vedute* para inéditas pontes de vista.

A anatomia palimpséstica

> "[...] escrever, perder, reescrever, instalar o jogo infinito do por baixo e do por cima, aproximar o significante, fazer dele um gigante, um monstro de presença, diminuir o significado até ao imperceptível, desequilibrar a mensagem, guardar na memória a sua forma, não o seu conteúdo, realizar o impenetrável definitivo, numa palavra, pôr toda a escrita, toda a arte em palimpsesto, e que este palimpsesto seja inesgotável, regressando incessantemente o que foi escrito no que se escreve para o tornar sobrelegível - isto é, ilegível".
> Roland Barthes, *Réquichot e o seu corpo*.



William Kentridge, *Copper Notes, States 0-11* (2005).

Copper Notes, uma série de 12 impressões em ponta-seca, mostra estados sucessivo da mesma chapa de cobre, por meio dos quais se torna possível visualizar as transformações geradas por incisões, polimentos e raspagens. Do estado zero à imagem final, objetos, animais e personagens transformam-se em um autorretrato que irá ser apagado não por um processo de subtração, mas pelo acréscimo de linhas e marcas até tornar-se irreconhecível (SCHENKEL; ARIKAWA; TREIGUER; KLACEWICZ; XAVIER, 2013). No bloco de notas de Kentridge, a fortuna não permite que se vire a página a fim de recomeçar do zero, exigindo o acúmulo e o trabalho com o novo a partir do já construído, em direção à saturação.

Um traço é gesto gâmico e torna-se rosto, o rosto é autorretrato (citar sempre foi citar-se) e o retrato se apaga por saturação, sob outras perspectivas, sob novos e uma vez mais provisórios ângulos de vida/visão. Verdadeira zona de confronto, a fortuna é sempre um misto cuja demarcação de propriedade é por condição absolutamente limitada, sendo justamente no cromatismo e na complexidade do terreno que residem seu sabor e sua graça. Cartográficas, as notas em cobre operam por cortes, descartes, recuos, maneiras, mas também por mesclas, miras, aberturas, tensores, conexões e tópicas iluminadas: *variations sur le corps.*

Tal como refere José Gil (2008, p. 193), todo ato de criação supõe uma desarticulação do próprio corpo, um estrato sob estrato raspado, uma escarificação sob escarificação anterior: a poiética arquitetônica é também uma corpografia palimpséstica. Não se trata de um percurso anatômico qualquer, mas de composições heurísticas, da a-sistemática invenção de operadores práticos, potencialmente vitais (COUTO, 2005). Arquianatomia como cartografia, *poïein*

corporal. Palimpsesto, o corpo é uma composição impura, continuamente derivada de uma construção anterior por contágio, justaposição, transposição e transcriação. Nele, os pergaminhos polifônicos, há tempos revisitados e reescritos, não escondem o traçado das inscrições precedentes, de maneira que seguimos encontrando o antigo sob o novo, um gesto d'obra, em apaixonada persistência. Por entre tantas ressonâncias sucessivas, superpostas por meio da leitura, da visão, da audição, a obra não apenas expõe, mas também é exposta à regra, tomando a perfusão como método e valor a partir do qual se torna bricolagem, domínio de dissonâncias e contrapontos rítmicos, a saborosa complexidade relacional entre elementos provenientes de estruturas diversas.

É sempre no corpo, portanto, que se inscrevem as notas. No corpo, na arquitetura de sua anatomia palimpséstica. Termômetro, a carne também é feltro, o emaranhado de linhas sonoras, picturais, os capítulos e as quadras compondo a cinematografia nômade das horas, o homem no rastro dos anos, por fim: corpos tendas, corpos *yurts*. Trata-se sempre de perseguir uma dispersão, e de efetivamente encarnar o que dissemina: em obra, o corpo não deixa de imprimir certa postura àquilo que o toca, garantindo assim sua contemporaneidade – ou, como diz Kentridge (2013a, p. 301), "o corpo é nosso, mas também é um estranho".

William Kentridge, *Desenho para o filme Stereoscope* (1999).

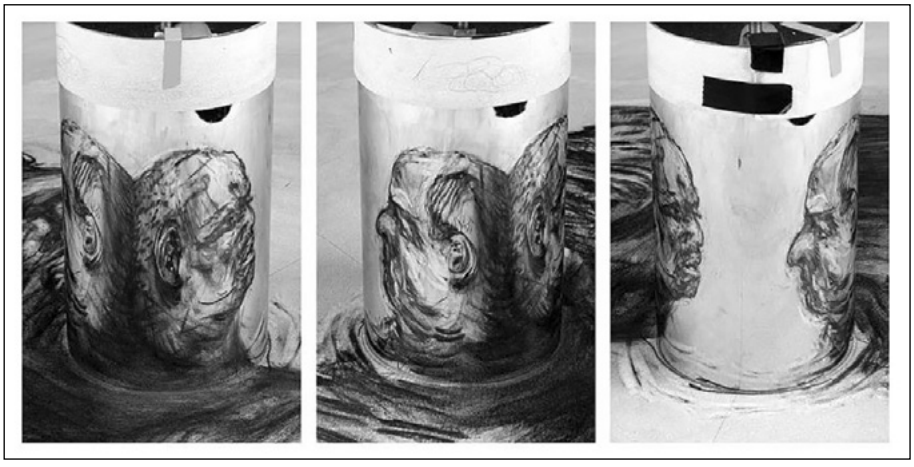
Sem fundo palimpséstico de palimpsesto sem fim: um corpo rebenta por suas costuras.

Nota breve sobre o senso fraturado de identidade

"Eu sempre acreditei que esse estilhaçamento
era apenas o jeito de existir no mundo".
William Kentridge.

De acordo com Kate McCrickard (2013), uma sensação de fracasso e inquietante ausência de certeza são residuais no universo kentridgeano, mostrando-se cruciais para o desenvolvimento de sua obra. Ao insistir nas inversões, nas lacunas, nas estagnações e nas retomadas de rumo próprias à inserção da fortuna, a heurística de Kentridge não deixa de soar autodepreciativa, operando por cortes e sabotagens do plano traçado. Trata-se de uma arte que se move em círculos, de transcriações centrífugas a partir de uma identidade fraturada: o mais festejado artista sul-africano vivo não é negro, mas, enquanto judeu de ascendência lituana, tampouco encontra lugar na comunidade branca que, "no extremo sul do continente africano, ainda suporta a dor do deslocamento" (MCCRICKARD, 2013, p. 280). Invariavelmente à esquerda, a indeterminação é antes de tudo um operador topológico em meio a um variado corpo de trabalho.

Em Kentridge, tal como se pode perceber na sequência de desenhos do filme *What Will Come (Has Already Come)*, a origem é o distorcido, e toda distorção posterior é o correto, ou melhor: o valor a ser defendido. Comprometido com máquinas que "nos conscientizam do processo de ver e nos conscientizam do que fazemos quando construímos o mundo por meio do olhar" (KENTRIDGE, 2013d, p. 77), o procedimento anamórfico de Kentridge não deixa de operar por recriações e deslocamentos de pontos de vista. Nele, há sempre algo que foi apagado, uma existência passada cujo traço, em transparência, persiste. Em sequência, as imagens constituem uma espécie de geografia mnemônica, a persistência do tempo tornado visível.



William Kentridge, *What Will Come (Has Already Come) – Two Heads* (2007).

Para Kentridge, tudo é provisório, tudo pode mudar e muda. De acordo com Lilian Tone (2013, p. 12), "ao propor a dúvida como único estado de espírito confiável num mundo de profundas incertezas", faz-se possível evitar prescrições morais, éticas e ideológicas. Artista e obra estão em aberto, transformam-se no momento em que são experimentados. Não há finais esperados, apenas o processo. O passado, o presente e o futuro convergem em uma *presenticidade* contínua, simultaneamente acossada pelo arcaico e pelo vir a ser. É nesse aqui-e-agora incessantemente redescoberto que se inscrevem as verdades da vida, da obra e da história. É nessa materialidade do tempo esculpido, curvado, retardado, esticado, encorpado, que a obra encontra o seu meio de existência. Bio: degradável via.

Anamórfico, o universo kentridgeano configura-se como uma espécie de "tópica estética" (COUTO, 2001), plano de textualidade polifônica, multiplicidade móvel ou arte de invenção de bodas incestuosas, espécie de matriz em que os argumentos se encaixam e as práticas criativas interagem, entre-exprimem-se, operam em contraponto (DIAS, 2004). Para o currículo, a construção de uma via tópica semelhante implica lidar não apenas com premissas universais e verdadeiramente necessárias a caminhos prováveis, conjecturais, mas com bricolagens e argumentações policromáticas. Via outra, portanto, de um exercício do comentário, dos textos que remetem para textos que remetem *para*, do argumento sobre a argumentação, da clausura própria da justificação, da ideia justa: não fundamentar, mas conectar e experimentar, lá onde se faz possível ameaçar "o império da verdade e sua entropia mortífera" (CORAZZA, 2010, p. 151).

Fortunalogias, Zootropias *i.ii.iii.*

i.

Não há começo, no máximo estreias de apresentações que se repetem e a cada vez variam (ZORDAN, 2009). Não há mesmo um ponto final, apenas pontes de vista, *vedute*, Da Capo *ad lib* (COUTO, 2005). A fortuna é, portanto, estilo, ordem arquitetônica de invenção, criação de *topoi* de passagem, linguagens e suportes: *topological slides*. E é o currículo mesmo essa realidade fibrosa em que o antigo esfola ao ser esfolado, torna-se persistência e estereofoniza a voz que nele se envolve e diz. Não vivemos no mundo, num mundo, mas em múltiplos polípticos. O futuro, já nos advertiam as memórias amnésicas de Erik Satie (1998), pertence à filofonia.

ii.

O currículo como fortuna: o que senão uma infinidade de entradas, pulsações sonoras, filosóficas, visuais? O que senão um tecido feltrado se desdobrando entre as obras, saberes, horas, dias e anos? Policromia do excesso, acúmulo de registros, fúria de realização, luxo do gasto sem troca

(BARTHES, 2009), ou: ordem arquitetônica polissêmica, e não a lei como ordem. Panóplianatomias: o corpo arquitetado em um meio, por incontáveis meios, entre-Vistas. Em suma, a escuta de uma produção, não de um produto; de uma afecção, não de uma inteligibilidade. Surdez de toda educação condenada ao discurso do mesmo e a seus afetos médios; surdez de toda disciplina condenada à fala, a seus sistemas de interpretação e à obviedade do sentido. Confiar na fortuna: de que maneira sermos tão precisos? De que maneira fazer do currículo o programa de um "realismo radical" (BACON apud MAUBERT, 2010, p. 31), o elogio da exatidão nervosa de uma "sensação de vida", em que toda imagem permanece adúltera?

iii.

"Todos os apelos à certeza, seja o chauvinismo político seja o conhecimento objetivo, têm uma origem autoritária que conta com a cegueira e a coerção – inimigas fundamentais do que é estar vivo no mundo com os olhos abertos" (KENTRIDGE, 2013e, p. 309). O resto será excesso, imperfeição e inacabamento, a fantasia de uma tessitura sincrônica, ucrônica e anacrônica de um currículo. Tudo para que depois, uma vez mais, possamos pensar, ou seja: descolar.

Referências

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

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. TV ESCOLA (ed.) (2001). **L'Abécédaire de Gilles Deleuze.** VHS, som, cor.

CABANNE, Pierre. **Marcel Duchamp:** engenheiro do tempo perdido. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

CORAZZA, Sandra. **Fantasias de escritura**: Filosofia, Educação, Literatura. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

CORAZZA, Sandra. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

COUTO, Carlos Sequeira C. **Tópica Estética** – Filosofia Música Pintura. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001.

COUTO, Carlos Sequeira C. **Vedutismo**. Coimbra: Pé de Página Editores, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1994.

DELEUZE, Gilles. "Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos: mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática". In: "Dossiê Deleuze e a Educação". Revista Educação & Realidade, UFRGS, p. 225-226. Porto Alegre, v. 27, n. 2, julho-dezembro, 2002.

DIAS, Sousa. **Questão de estilo**. Coimbra: Pé de Página Editores, 2004.

FERNANDES, Rosana. "Pré-requisitos". In: CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Orgs.). **Abecedário:** Educação da diferença, p. 144-146. São Paulo: Papirus, 2009.

FUGANTI, Luiz. "Aprender". In: CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Orgs.). **Abecedário:** Educação da diferença, p. 24-27. São Paulo: Papirus, 2009.

GIL, José. **O imperceptível devir da imanência**. Lisboa: Relógio d'água, 2008.

KENTRIDGE, William. "'Fortuna': nem programa, nem acaso na realização de imagens". In: TONE, Lilian. **William Kentridge**: Fortuna. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013a.

KENTRIDGE, William. *Entrevista*. CYPRIANO, Fábio. Folha de São Paulo. 2013b. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/09/1336724-leia-a-integra-da-entrevista-com-o-artista-sul-africano-william-kentridge.shtml>. Acesso em: 08/04/2014.

KENTRIDGE, William. "A sala do excesso". In: TONE, Lilian. **William Kentridge**: Fortuna. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013c.

KENTRIDGE, William. "O que vier (já veio)". In: TONE, Lilian. **William Kentridge**: Fortuna. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013d.

KENTRIDGE, William. "Elogio das sombras". In: TONE, Lilian. **William Kentridge**: Fortuna. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013e.

MAUBERT, Franck. **Conversas com Francis Bacon**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MCCRICKARD, Kate. "William Kentridge, um inovador relutante". In: TONE, Lilian. **William Kentridge**: Fortuna. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013.

TONE, Lilian. "O presente contínuo de William Kentridge". In: TONE, Lilian. **William Kentridge:** Fortuna. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013.

SATIE, Erik. "Memórias de um amnésico". In: CAMPOS, Augusto de. **Música de invenção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

SCHENKEL, Camila M.; ARIKAWA, Cristina; TREIGUER, Bruno S.; KLACEWICZ, Ana Carlina; XAVIER, Denise W. **Material didático** – William Kentridge: fortuna. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013.

SEKEFF, Maria de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson (Orgs.). **Arte e Cultura II**: estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. "O adeus às metanarrativas educacionais". In SILVA, Tomaz Tadeu (Ed.), **O sujeito da educação: estudos foucaultianos** (247-258). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SPINOZA, Benedictus. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SYLVESTER, David. **Sobre Arte Moderna**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

ZORDAN, Paola. "Ensinar". In: CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Orgs.). **Abecedário:** Educação da diferença, p. 144-146. São Paulo: Papirus, 2009.

PUBLICAÇÕES DO GRUPO CEM

Artigos completos publicados em periódicos

MUNHOZ, Angélica V; HATTGE, Morgana Domênica. Research as a Curriculum Movement: TeacherProtagonism as a Pathwayto Learning.**Procedia: Social andBehavioralSciences**, v. 174, p. 1777-1781. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815008897>.

COSTA, Cristiano B. da; MUNHOZ, Angélica V. Genealogia e Imoralidade: Experimentações nômades e estratificações sedentárias. **Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, 2014, p. 347-361. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815292014423>.

OLEGÁRIO, Fabiane; CRIZEL, Ana Paula. Anotações sobre a verdade: Interlocuções com a educação escolarizada. **Imagens da Educação**. Maringá, v. 5, n. 3, 2015. p. 96-103. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27163>.

COSTA, Cristiano Bedin; MUNHOZ, Angélica V. Liberdade em movimento: extratos para a construção do corpo em um ensino à deriva. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro,UFRJ, v. 10, n. 19, 2014, p. 70-88. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1926/1991>.

RODRIGUES, Aline. Movimentos escolarizados e não escolarizados do corpo aluno e suas estratégias de resistência. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 9, n. 18, 2014, p. 85-97. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1858>.

ROOS, Bibiana Munhoz; MUNHOZ, Angelica. O ensino por meio de oficinas. **Revista de iniciação científica da ULBRA**, Canoas, v. 13, 2015, p. 198-204. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/1405/1183>.

MUNHOZ, Angélica V.; HATTGE, Morgana D. Algumas notas sobre espaços e movimentos do currículo. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3, p. 317-322, Setembro a Dezembro de 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.317322/14760>.

MUNHOZ, Angelica V. Entre corpo e lugar: dançar o chão. **Revista Alegrar**, Curitiba, n. 16, Dez/2015. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br/revista16/pdf/sessao7_entre_corpo_munhoz_alegrar16.pdf>.

HATTGE, Morgana.; MUNHOZ, Angelica V .; CRIZEL, Ana P.; RODRIGUES, Aline.; DIAZ, José A. R. A pesquisa movimentando o currículo: as potências do professor pesquisador. **Revista Interfaces da Educação**, Mato Grosso do Sul, UEMS, v. 6, n. 18, 2016, p. 178-196. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1084>.

COSTA, Cristiano Bedin da. Essa pesquisa roubada que não desejo a ninguém a não ser a mim mesmo, amém **Revista Linha Mestra**, Ano IX, n. 27, ago/dez. 2015, p. 303 -305. Disponível em: <https://linhamestra27.files.wordpress.com/2016/02/39b_cristiano_bedin_da_costa_essa_pesquisa_roubada_que_nao.pdf>.

MUNHOZ, Angélica V.; HATTGE, Morgana D. Espaços e movimentos do currículo e a produção de subjetividades. **Revista Internacional de Educación y Aprendizaje**, Madri, v. 3, n. 1, 2016, p. 74 -80. Disponível em: <http://ijles.cgpublisher.com/products_index?sorting=parentage>.

OHLWEILER, Mariane Inês. A aprendizagem como imperativo atual: práticas, cenas e personagens. **Revista Internacional de Educación e Aprendizaje**. Madri, v.3, n.1, 2016. Disponível em: <http://revistas.commonground-es.com/index.php/educacion/issue/archive>.

LOPES, Maria Isabel; SCHWERTNER, Suzana; ROVEDA, Afonso. Estratégias curriculares em espaços escolares. **Revista Pro-Posições,** Campinas, Unicamp (no prelo).

CRIZEL, Ana Paula; RODRIGUES, Aline, MUNHOZ, Angélica V. Estágio de Docência: a arte como intercessora na experimentação de outras maneiras de pensar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (no prelo).

CRIZEL, Ana Paula; MUNHOZ, Angelica V. Por uma pedagogia que fale em nome próprio. **ETD - Educ. Temat. Digit**., Campinas (no prelo).

Capítulos de livros

MUNHOZ, Angélica V.; CRIZEL, Ana Paula. Experimentações curriculares: Outras possibilidades. In: MUNHOZ, Angélica V.; GIONGO, Ieda M. (Orgs.) **Caderno do Observatório de Educação I**. Lajeado: Ed. Univates, 2014. p. 49-61. Disponível em: <http://www.univates.br/editora-univates/publicacao/116>.

MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano B. da. Jérôme Bel e o Folhar do Corpo. In. SALES, José Albio M.; SILVA, Bruno M. dos S. M. (Orgs.). **Arte, Tecnologias e Poéticas Contemporâneas**. Fortaleza, UECE, 2015. p. 39-55. Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/livro_arte.pdf>.

COSTA, Cristiano Bedin da; CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução; o professor-artista e as transcriações do currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Ângela Cristina Alves; DANTAS, Veridiana Xavier (orgs.). **Políticas de currículo e formação: desafios contemporâneos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 60-70.

Textos completos publicados em anais de eventos

COSTA, Cristiano Bedin da; SCHWERTNER, Suzana F.; GIONGO, Ieda M. Genealogy and immorality: discussions about curriculum in schooled spaces. In: **European Conference on Curriculum Studies**, 2013, Braga (Portugal). European Conference on Curriculum Studies. Braga, Portugal: Editora Universidade do Minho, 2013. v. 1. p. 442-444. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/euroacs/>.

SCHWERTNER, Suzana F.; MUNHOZ, Angélica V.; HATTGE, Morgana Domênica. Schooled and unschooled settings seen from a genealogical perspective. **European Conference on Curriculum Studies**, 2013, Braga, Portugal. European Conference on Curriculum Studies.Braga, Portugal: Editora da Universidade do Minho, 2013. v. 1. p. 760-764. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/euroacs/>.

CRIZEL, Ana P.; FREITAS, Francine N.; RODRIGUES, Aline. O currículo entre movimentos escolarizados e não escolarizados: linhas tênues. **Seminário Educação: Educação em seus modos de ler e escrever em meio à vida.** 2014, Cuiabá. Anais do Seminário Educação, Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2014, p. 1-12. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/filesTemp/_Anais_SEMIEDU_2014%20%20Completo.pdf>.

COSTA, Cristiano Bedin; MUNHOZ, Angélica. Sobre linhas e transversalidades: currículo e Jêróme Bel. Seminário Educação: **Educação em seus modos de ler e escrever em meio à vida**. 2014, Cuiabá. Anais do Seminário Educação, Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2014, p. 1-9. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/filesTemp/_Anais_SEMIEDU_2014%20%20Completo.pdf>.

CRIZEL, Ana P.; FREITAS, Francine N.; RODRIGUES, Aline. Arte, potência e resistência: o corpo entre movimentos escolarizados e não escolarizados. **I Bienal Latinoamericana de Infâncias e Juventudes.** 2014, p. 1-11.Manizales. Disponível em: <http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/>.

CRIZEL, Ana Paula; HATTGE, Morgana Domênica. Dos processos e efeitos da escolarização em um espaço não escolar. **I Seminário Nacional Formação pedagógica e pensamento nômade: experimentações curriculares**, 2015, Lajeado. Anais do I Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade. Lajeado: Univates, 2015, p. 213-217. Disponível em: <http://www.univates.br/editora-univates/publicacao/125>.

ROOS, Bibiana M.; COSTA, Cristiano B. da; ROOS, Maria M. Manoel de Barros e os exercícios poéticos de uma didática de invenção: o transver, o repetir e o comparamentar. **I Seminário Nacional Formação pedagógica e pensamento nômade: experimentações curriculares**, 2015, Lajeado. Anais do I Seminário Nacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade. Lajeado: Univates, 2015, p. 213-217. Disponível em: <http://www.univates.br/editora-univates/publicacao/125>.

COSTA, Cristiano Bedin da; HATTGE, Morgana D. Dispositivos de governamento, jogos de profanação: o currículo entre movimentos escolarizados e não escolarizados. **XI Colóquio sobre questões curriculares/VII colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares/ I Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares,** 2014, Braga/PT. Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. Braga/PT: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2014. v. 1. p. 2150-2156. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/30984>.

MUNHOZ, Angélica V; HATTGE, Morgana Domênica. Entre espaços e movimentos curriculares. **X Anped Sul**: Anais da X Anped Sul. Florianópolis, outubro 2014, p. 1-13. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/372-0.pdf>.

DIAZ, José Alberto Romaña. Práticas escolares contemporâneas para a educação da sociedade sobre as mudanças climáticas: experiência de uma escola colombiana. Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade: tecnociência, humanismo e sociedade, Lajeado, Anais do IV Simpósio Internacional Diálogos na Contemporaneidade: tecnociência, humanismo e sociedade, setembro 2015, p. 66-70. Disponível em: <http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/141/pdf_141.pdf>.

MUNHOZ, Angélica V; COSTA, Cristiano Bedin; ROVEDA, Afonso W. Espaços escolarizados e não escolarizados: uma discussão sobre currículo. **VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Rio de Janeiro: Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2014. p. 1-14. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/trabalhos_2012/TR116.pdf>.

COSTA, Cristiano Bedin da. Nem acaso, nem programa; William Kentridge e o currículo como fortuna. **VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2014, p. 1-13. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR435.pdf>.

COSTA, Cristiano B. da; MUNHOZ, Angélica V. Palimpsestos, arquitetônicas: a pesquisa como corpografía. In: **VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; II Encontro Gênero e Diversidade na Escola. Anais...** Juiz de Fora, Brasil. p. 3915-3933.

COSTA, Cristiano Bedin da. William Kentridge e o currículo: fortuna. excesso, profanação. In: **XI Colóquio sobre Questões Curriculares/VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, 2014, Braga/PT. Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2014. v. 1. p. 2156-2162.Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/30984>.

COSTA, Cristiano Bedinda. Essa pesquisa roubada que não desejo a ninguém a não ser a mim mesmo, amém.In: **VI Seminário Conexões Deleuze e máquinas e devires...** Anais... Unicamp. Campinas, Brasil, 2015, p. 1-4. Disponível em: <http://linhamestra27.files.wordpress.com/2016/02/39b_cristiano_bedin_da_costa_essa_pesquisa_roubada_que_nao.pdf>.

CRIZEL, Ana Paula; RODRIGUES, Aline. Arte e Dispositivos: Entre a Fruição e o Controle. In: **VI Seminário Brasileiro/III Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. Anais..., Canoas, Brasil, 2015. p. 1-9. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1429906894_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETOSBECE.pdf>.

CORAZZA, Sandra M.; COSTA, Cristiano Bedin da. Didática da tradução: O professor-artista e as transcriações do currículo. In: **VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares.** Anais... João Pessoa, Brasil, 2015.

MUNHOZ, Angelica V. Entre pesquisa, ensino e extensão: formação pedagógica e pensamento nômade. Anais do **XII Congresso Nacional de Educação. Educere**. Curitiba. p. 23654-23661. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21799_8721.pdf>.

HATTGE, Morgana Domênica; CRIZEL, Ana Paula. Escolarização e Biopolítica: Dos efeitos em um espaço não-escolar. In: **V Colóquio Latino-americano de Biopolítica, III Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação, XVII Simpósio Internacional IHU** – Saberes e Práticas na Construção dos Sujeitos na Contemporaneidade**.** Anais... São Leopoldo, Brasil, 2015. (no prelo).

ISBN 978-85-8167-154-3

Apoio:
UNIVATES | MESTRADO EM ENSINO
CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico