

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO I:
TENDÊNCIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Angélica Vier Munhoz
Ieda Maria Giongo
(Organizadoras)



Angélica Vier Munhoz
Ieda Maria Giongo
(Organizadoras)

Observatório da educação I: tendências no ensino da matemática

1ª edição

Editora Evangraf

Porto Alegre, 2014

Centro Universitário UNIVATES
Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari
Pró-Reitora Interina de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madelena Dullius
Pró-Reitora de Ensino: Profa. Ma. Luciana Carvalho Fernandes
Pró-Reitora de Ensino Adjunta: Profa. Ma. Daiani Clesnei da Rosa
Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden
Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher

Avelino Tallini, 171 - Cx. Postal 155 - CEP 95900-000 - Lajeado - RS - Brasil
Fone/Fax: (51) 3714-7000 - Ligação gratuita: 0800 7070809

Imagem (capa): Marli Terezinha Quartieri

O14 Observatório da educação

Observatório da educação I: tendências no ensino da matemática / Angélica Vier Munhoz, Ieda Maria Giongo (Org.) - Lajeado : Ed. Evangraf, 2014.

261 p.:

ISBN 978-85-7727-712-4
ISBN (e-book) 978-85-7727-717-9

1. Ensino de Matemática 2. Ensino Fundamental I. Título

CDU: 51:372.4

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.

EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES: OUTRAS POSSIBILIDADES

Angélica Vier Munhoz[1]
Ana Paula Crizel[2]

Resumo: O artigo problematiza o currículo e propõe algumas experimentações curriculares. Inicialmente, faz uma breve trajetória pelos modos de pensar o currículo, das primeiras aproximações da ideia de um currículo, na Idade Média, aos modos contemporâneos de pensá-lo rizomaticamente, conforme conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995) para pensar a multiplicidade de conexões possíveis. Num segundo momento, busca relatar a experiência de uma disciplina do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, em Lajeado (RS), intitulada Estudos do Currículo e ministrada no semestre 2014A. Tal experiência contou com o envolvimento de uma aluna do Mestrado em Ensino da mesma instituição, bolsista da Fapergs, na realização de estágio docente.

Palavras-chave: Currículo. Rizoma. Experimentações. Oficinas.

BREVES INCURSÕES

Nesta primeira seção, faremos uma breve incursão na história para compreendermos as maneiras como o currículo era pensado na Idade Média para depois nos aproximarmos do modo contemporâneo de pensá-lo. Embora já existissem algumas formas de ensino na Antiguidade, é somente na Idade Média que as escolas começam a ser instituídas. A partir da queda do Império Romano, a Igreja passou a organizar a sociedade, garantindo o ensino, que era ministrado por monges. O monge beneditino de York, Alcuíno, estruturou o sistema de ensino do Império Carolíngio e criou uma primeira ideia de currículo, que se dividia em duas partes: o *trivium* e o *quadrivium* (GRABMANN, 1949).

> [...] as artes liberais, das sete disciplinas livres do *Trivium* (Gramática, Lógica ou Dialética e Retórica) e o *Quadrivium* (Geometria, Aritmética, Astronomia e Música) (GRABMANN, 1949, p. 32).

A sociedade do século XII começa a questionar o papel controlador da Igreja, pois o conhecimento já não estava mais restrito aos mosteiros, e passava-

1 Graduada em Pedagogia – Pucrs. Doutora em Educação – Ufrgs.

2 Graduada em Pedagogia – Univates. Mestranda em Ensino – Univates. Bolsista Fapergs.

se a viver uma nova organização social. As ideias de Aristóteles também começavam a difundir-se. Surge, então, a Escolástica – método que busca as ideias da Filosofia Clássica, sem abandonar os ensinamentos da Sagrada Escritura. Assim, as disciplinas que compunham o *trivium* (Gramática, Retórica e Filosofia) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música) representavam o currículo dos estudantes; a partir dessas disciplinas, construíam-se os saberes necessários para aquela sociedade. Contudo, esse currículo escolar atendia somente a uma parcela mínima da população – meninos das classes altas.

No século XVII, a escola continua sofrendo influências da Igreja, mas, com o aumento do número de escolas e de alunos, nascem a pedagogia e uma consequente preocupação com o método de ensino. Nesse cenário, inaugurando a Pedagogia Moderna, Comenius ganha visibilidade. Com a tese de que "é preciso ensinar tudo a todos" (COMENIUS, 2011, p. 13), Comenius propõe, em sua *Didática Magna*, um tratado educacional que "demarca estratégias, meios e ações dirigidas a alcançar os objetivos finais" (NARODOWSKY, 2001, p. 25). Além disso, enfatiza a ordem do funcionamento da escola, pois "a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método" (COMENIUS, 2011, p. 127).

Por sua vez, contemporâneo de Comenius, Descartes cria a imagem da árvore dos saberes. Essa configuração arborescente tem como característica um único tronco com pontos fixos, de onde surgem galhos ligados a um centro. Assim, a metáfora da árvore representa a separação dos saberes em galhos, a hierarquização do conhecimento acumulado, a compartimentalização das informações. Essa lógica representa uma forma mecânica de apreensão da realidade: prioriza-se a purificação dos saberes, quantificando-se e classificando-se, dentro de um determinado campo, tudo o que pode ganhar estatuto de verdade. Dessa forma, conhecer, na visão moderna, exige a quantificação e o rigor das medições como fundamento da cientificidade – dividir e classificar para depois estabelecer relações com o que foi separado.

Esse modelo deu origem à especialização do conhecimento e, consequentemente, ao formato disciplinar do currículo que conhecemos: a fragmentação dos espaços/tempos, a subdivisão dos conteúdos em disciplinas, a organização dos saberes de forma estanque e dissociada de seus contextos culturais. Torna-se claro que essa lógica de currículo opera a partir da concepção de um mundo que não pode ser apreendido por completo pelo espírito humano. "A árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13). É necessário dividir o mundo em áreas e disciplinas, fazer cortes, estriá-lo.

> A árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não pára de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento […] (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26).

Aprendemos, assim, a pensar por oposição, separação, hierarquização e classificação. "A lógica binária é a realidade espiritual da árvore-raiz" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13). Essa racionalidade, que até hoje sustenta o currículo moderno, gera uma prática de ensino insuficiente no que diz respeito às aprendizagens e suas relações com o mundo. Em alguma medida, com o intuito de resgatar a totalidade perdida, cria-se a *inter*disciplinaridade, a *multi*disciplinaridade, a *trans*disciplinaridade. No entanto, recuperar a totalidade articulando saberes que foram apreendidos de forma fragmentada ou colocar em diálogo saberes que primeiramente foram separados é uma tarefa quase impossível. Segundo Japiassu (1976), trata-se de buscar um remédio para essa patologia do saber que é a fragmentação em disciplinas estanques.

> Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais. No entanto, quanto mais nos enfronhamos pelos galhos das árvores, mais difícil fica vislumbrá-la em sua completude (GALLO, 2011, p. 41).

OUTROS MODOS DE PENSAR O CURRÍCULO

Propõe-se aqui pensar o currículo a partir da imagem de rizoma, conceito criado por Deleuze e Guattari (1995). "Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Para os autores, a estrutura do conhecimento tem forma fascicular, não há ramificações; mas, sim, pontos que se originam de qualquer parte e se conectam com outros pontos. Dessa forma, o processo de produção do saber encontra-se em oposição ao modo segmentado e arbóreo de conceber a realidade e a construção do conhecimento.

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

Sem começo nem fim, as linhas funcionam como multiplicidades, podendo ser reinventadas, desterritorializadas, redirecionadas. Os fluxos dos saberes agenciam-se uns com os outros, produzindo novos encontros e conexões.

> Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidades de nós, de conexões, de interconexões (GALLO, 2011, p. 46).

É a partir dessa imagem que se torna possível um currículo que não tem uma raiz principal e não está fixado a um único ponto. Um currículo produzido como um mapa com múltiplas entradas e outras formas de movimento. O mapa, segundo Deleuze e Guattari (1995), "[...] é aberto, conectável, desmontável, composto de diferentes linhas, suscetível de receber modificações constantemente" (p. 22). Um currículo-mapa é um composto de linhas e traçados sem início ou fim. A sua força está no meio - lugar de ebulição, de invenção, de diferenciação. O currículo permite, assim, transitar por conhecimentos e saberes que buscam romper com qualquer generalização ou homogeneização, produzindo processos de singularização da aprendizagem (MUNHOZ, 2012).

Nessa imagem de currículo, é possível movimentar-se em outro espaço-tempo, realizar outros planos de orientações curriculares, transitar por espaços lisos, pois tal currículo, "[...] sem alvo nem destino, sem ponto de partida ou chegada, que cresce no meio como grama, é um currículo-fluido, que desterritorializa e reterritorializa o plano curricular" (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 22).

Trata-se, pois, de um currículo-dançarino, currículo-louco, currículo vagamundo (CORAZZA; TADEU, 2003); um pós-currículo; um currículo da diferença (CORAZZA, 2002); um currículo vitalista (CORAZZA, 2012a); um currículo-mapa (PARAÍSO, 2005). O currículo-rizoma é a produção de linhas para novas vidas, percursos para novas possibilidades de criação e de existência.

> Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e mais tortuosa com n dimensões, com direções rompidas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).

Esse currículo precisa de um lugar novo, de um espaço que ainda não existe, mas que tem a potência para ser criado. "Em que consiste, afinal, um pós-currículo da diferença? Ora, ele é tudo o que se pode dizer e fazer de um currículo, hoje" (CORAZZA, 2002b, p 112).

EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES

> Um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. Por isso, em vez de perguntar "o que é mesmo currículo", é necessário perguntar: "que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo"? (SILVA, 2001, p. 15).

Em uma disciplina de Estudos do Currículo do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, do semestre 2014A, foi proposto um trabalho de experimentação com o objetivo de movimentar o corpo e o pensamento para desnaturar o objeto de estudo da disciplina – o currículo. É importante salientar

que, nessa disciplina, se discutem e se estudam as teorias críticas e pós-críticas em educação e currículo e se problematiza esse artefato cultural como um território de saber, poder e identidade. Tal disciplina foi pensada, planejada e realizada em conjunto com uma aluna do Mestrado em Ensino da mesma instituição, bolsista da Fapergs, na realização de estágio docente. De uma forma bastante breve, traçaremos alguns movimentos da disciplina a fim de registrar e compartilhar o trabalho realizado.

Em um primeiro momento, as alunas percorreram um panorama geral do pensamento curricular, partindo de Comenius, com a *Didática Magna* e sua pretensão de "ensinar tudo a todos", e indo até as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo, a partir do livro *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva (2001). Esse primeiro movimento, ao modo de Corazza (2012b), teve a intenção de propiciar uma aproximação meticulosa dos clichês e das "certezas e verdades herdadas" (p. 17), para, a partir delas, pensar, criar, inventar o novo em educação e currículo. Nesse sentido, a autora afirma que

> Os clichês não representam, passiva e inocentemente, alguma coisa; mas produzem, ativamente, o conhecimento, o sujeito, o valor e o poder das coisas vistas, sentidas, pensadas, faladas, olhadas, escritas, lidas, desejadas, numa aula (CORAZZA, 2012b, p. 24).

Para o planejamento das aulas, aproximamo-nos de alguns conceitos, dentre eles, o conceito de "aula cheia", em que Corazza (2012b) problematiza que uma aula, mesmo antes de ser pensada, planejada, já está cheia. Assim, é um engano pensar que uma aula é um quadro em branco.

> Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de 'a sua aula'; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê (CORAZZA, 2012b, p. 23).

Para pensar essa ideia de uma aula cheia – que já está ali mesmo antes de a iniciarmos –, remetemo-nos ao livro *A invenção da sala de aula*, em que Dussel e Caruso (2003), ao realizarem uma genealogia das formas de ensinar, buscam desnaturalizar esse espaço tão "comum" para alunos e professores – a sala de aula.

Os mesmos autores problematizam que, muitas vezes, apenas ocupamos o espaço da sala de aula ao invés de habitá-lo. Para Dussel e Caruso (2003), somente ocupar esse espaço é tomá-lo, ao modo de Corazza (2012b), como um espaço vazio e, ao contrário, habitá-lo é tomá-lo como cheio – cheio de verdades, certezas, estereótipos que, se vistos como naturais, farão com que demos uma aula e ocupemos esse espaço apenas reproduzindo clichês.

> Assim como o currículo (TADEU, 2003), a aula possui 'dados', que estão prontos, são anteriores a ela, e a ocupam: a) em primeiro lugar,

> dados de 'conhecimentos e verdades', que determinam aquilo que é ensinado (o conteúdo) e a maneira como é ensinado (a didática); b) em seguida, dados sobre 'sujeitos e subjetividade', que indicam o modo de subjetivação que a aula pratica e a identidade do Eu que ela requer; c) após, dados correspondentes à definição de 'valores e critérios', que são exigidos, postos, impostos, instituídos pela aula; d) e, finalmente, dados sobre a 'vontade de poder', que indicam a favor de quem e do quê é realizado o confronto de forças na aula (CORAZZA, 2012b, p. 23-24).

Corazza (2012b) remete-se a esses "dados", que já ocupam uma aula, como "clichês dados", os quais devem ser questionados, problematizados, *desnaturados*. Um professor que queira dar uma aula que seja dita como sua – uma aula singular – precisa, em primeiro lugar, não conceber a aula como vazia; em segundo, pensar uma aula que "subverta as relações dos modelos (os dados, os clichês)" (p. 25) e, por último, proceder à preparação, o ato que antecede uma aula, um "trabalho preparatório, 'invisível e silencioso e, entretanto, muito intenso', pelo qual o ato da aula é um a *posteriori* em relação a esse momento de trabalho" (p. 24).

Foi na perspectiva teórica desses autores (mencionados nesta primeira parte do texto) que olhamos para a sala de aula e para o planejamento da disciplina. Por outro lado, também nos aproximamos das teorizações do autor Guilherme Corrêa, que, apoiado nos estudos foucaultianos, escreve sobre o potencial das oficinas como uma possibilidade na contramão dos efeitos escolarizantes da instituição escolar.

É conveniente fazermos uma diferenciação entre educação e escolarização porque ambas são tomadas, comumente, como sinônimas, mesmo sendo muito distintas entre si. Nesse sentido,

> a educação é qualquer movimento que produz uma modificação. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço, qualquer coisa que produza variação em termos de compreensão ou de perspectiva ou de visão. A educação assim, não conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal de humano e de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação. A escolarização, por sua vez, é, também, educação só que vinculada a objetivos institucionalizados. Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187).

A escolarização é uma maquinaria que coloca em funcionamento um "conjunto de processos educacionais" (CORRÊA, 2006, p. 23) regulados pelo Estado que determinam o saber, o ser e o estar nos espaços. Conforme Corrêa, a escolarização pressupõe algumas garantias:

> [...] ações de inventar espaços próprios para a educação; de controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades escolares; de selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade; de inventar uma relação saber-capacidade; de desqualificar outras práticas em educação; de obrigar à frequência; de seriar; de avaliar e de certificar (CORRÊA, 2006, p. 30).

A partir desse contexto, a oficina questionaria essas garantias da escolarização, propondo outras relações com os saberes, com a verdade e o poder, com o tempo e o espaço e as posições do professor e aluno.

Essa mudança de relação com os "clichês-dados" da escolarização é muito diferente de uma técnica que busca apresentar de uma maneira "dinâmica" um dado conteúdo. A oficina não é uma técnica ou dinâmica, a oficina é

> tomada como ação educativa em si, e não como meio para melhorar a aula, para produzir aulas mais interessantes, nem como estratégia didática e pedagógica adaptável à escola, a oficina abre-se como campo autônomo de pesquisa em educação (CORRÊA, 1998, p. 46).

Para Corrêa e Preve (2011), um dos pontos principais de uma oficina é a relação do oficineiro com o tema que ele escolhe. Para os autores, é necessário que o oficineiro ofereça algo que lhe interesse, aquilo que gosta de estudar, fazer. É uma escolha da ordem do desejo, sem as obrigações ou intenções curriculares.

> Um dos pontos mais importantes da oficina como estratégia em educação, é a ligação do oficineiro com o tema que escolhe. Uma oficina corresponde sempre a um interesse do oficineiro. Interesse que independe de obrigações que possa ter com o cumprimento de currículos ou por força de sua formação. Não há necessidade de ater-se à sua especialidade ou área de conhecimento. A oficina inicia quando se quer conhecer algo. A pesquisa sobre o tema, todavia, só vai resultar em uma oficina quando se queira mostrar aos outros — qualquer um — o resultado do seu estudo (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 197).

Impregnadas destes dois conceitos – "aula cheia" e "oficina como possibilidade" –, apropriamo-nos do objeto de estudo da disciplina – o currículo – e passamos a problematizá-lo, buscando sair dos "clichês-dados". A partir desse momento, as aulas foram pensadas como oficinas, provocando os envolvidos nessa disciplina a pensar/questionar/desnaturar o currículo.

OFICINAS: UMA EXPERIMENTAÇÃO

A ideia de realizar alguns movimentos que se aproximassem das práticas de oficina tinha como objetivo provocar novos pensares sobre os "clichês-dados" acerca do currículo e tudo que ele abarca: conteúdos, avaliação, espaço/tempo, saberes, relação professor/aluno, etc. Dessa forma, buscamos descrever neste capítulo uma das oficinas realizadas na disciplina.

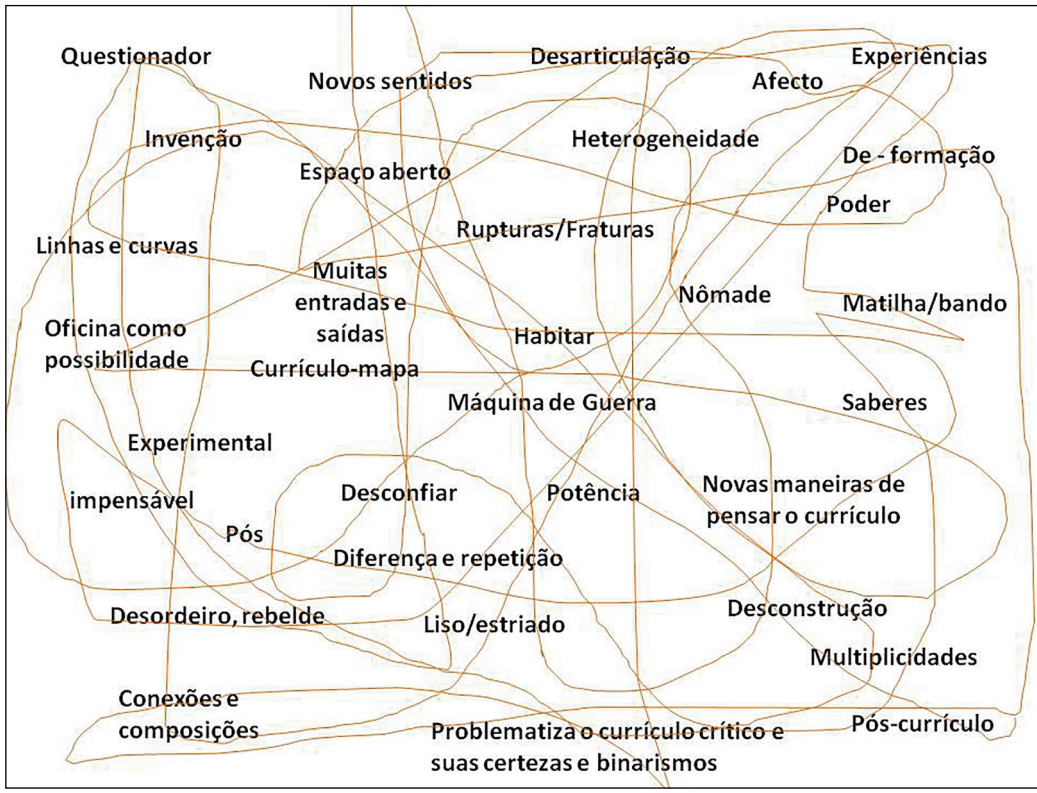
Destacamos a ideia de "alguns movimentos" porque o objetivo não era instaurar novas verdades, mas proporcionar novas relações, conexões que pudessem ou não instigar outros movimentos em um currículo. Dizemos poder ou não porque um professor não tem condições de dominar o que uma aula pode provocar no pensamento, um professor apenas tem a *sua*[3] aula, como uma ferramenta, para provocar movimentos.

Portanto, após percorrermos o panorama curricular, adentramos nas teorizações pós-críticas de currículo, que levaram nossos encontros a serem tomados por um movimento de desacomodação do pensar, de desconstrução de algumas imagens que temos coladas em nosso pensamento, com a proposta de pensar a partir de outras imagens, no caso, sair da imagem arborescente para a ideia de rizoma, proposta por Deleuze e Guattari (1995).

Assim, a maneira pela qual buscamos articular os textos em estudo partiu da ideia de rizoma, ou seja, ao invés de discutir texto por texto e o que cada autor problematizou, retiramos os principais conceitos e, ao conversar com as alunas, as provocamos a pensar o que os textos movimentaram nelas, o que, a partir dos textos, elas pensaram para suas vidas, para seu trabalho nas escolas. Após esse primeiro momento mais conceitual, em que discutimos a ideia de um currículo-mapa (PARAÍSO, 2005), um pós-currículo (CORAZZA, 2002) e as oficinas como possibilidade (CORRÊA; PREVE, 2011), propusemos ao grupo o desafio de pensarmos de outros modos.

3 Usamos a palavra "sua" no contexto das teorizações de Sandra Corazza (2012b) quando diz que um professor só pode dizer que uma *aula é sua* quando ela for pensada enquanto aula cheia, então, ela pode ser compreendida como *singular*.

Figura 1: Slide com os conceitos dos textos trabalhados em aula



A imagem acima é resultado da oficina realizada na disciplina, e optamos aqui por descrevê-la. Para esse exercício, levou-se para a sala de aula o trabalho da artista Diana Aisenberg[4], com a sua obra coletiva *Historias del arte: Diccionário de Certezas e Intuiciones*. Sua obra, em ação desde 1997, propõe uma rede de investigação para a busca de definições, curiosidades, piadas, histórias acerca de diferentes palavras que falam à arte. Para a artista, todas as palavras podem falar ou falam à arte. Nesse trabalho, a artista criou um dicionário com histórias da arte a partir de diversas palavras. Com essa obra, estabelecemos aproximações entre o dicionário inventivo da artista e o dicionário da língua culta, discutindo sobre o(s) sentido(s) das palavras e estabelecendo uma relação com as teorizações e concepções curriculares, que vínhamos até então realizando. Como o trabalho da artista problematiza a própria arte, levar para a sala de aula essa obra foi uma maneira de oferecer ao grupo de alunas algo da ordem da fruição e experimentação, de uma vivência para operar com os conceitos de oficina e aula cheia, problematizando o currículo.

4 O sítio da artista pode ser acessado no *link*: <http://historiasdelartedicc.blogspot.com.br>

Após a aproximação e apropriação do trabalho da artista, criamos e inventamos novos sentidos para palavras relacionadas ao currículo, como: *professor*, *aluno*, *planejamento*, *avaliação*, *ensino*, *aprendizagem*. Dessa relação intensiva com a obra, provocamo-nos a procurar ajuda para a busca de mais e novas definições de currículo. Para isso, propusemos a realização de uma intervenção[5] na sala de aula, ao modo da artista, convidando uma turma da disciplina de Processos de Ensino e Aprendizagem da Univates, disciplina compartilhada que reúne alunos de diferentes licenciaturas da instituição.

A preparação. Tínhamos até o intervalo da aula para pensar na intervenção e preparar a sala. O primeiro movimento foi colocar no chão todos os materiais que tínhamos disponíveis. Depois retomamos qual era a proposta do trabalho – solicitar, ao modo da artista Diana Aisenberg, definições, citações, rumos, piadas, histórias acerca das palavras entre currículo e educação. Por termos optado por trabalhar com a proposta de intervenção, precisávamos criar um espaço que propiciasse a experimentação, por isso desconstruímos o espaço da sala, tiramos as cadeiras, interferimos no espaço. É interessante citar que neste momento de (des)organização da sala e distribuição dos materiais que seriam usados para a criação (tintas, carvão, giz de cera, canetinhas, etc.), o primeiro movimento das alunas foi colocar tudo em ordem, cada mesa com um material, mesas alinhadas e organizadas.

Perguntávamos, então: por que, mesmo em uma proposta de desorganização, se organiza um espaço como a sala de aula da escola moderna? Foucault (2011) sinaliza sobre isso em sua obra *Vigiar e Punir*, onde diz que a escola, como um dispositivo disciplinar, adestra e age sobre o corpo.

> O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar esse apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder, que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2011, p. 164).

Chamamos, assim, a atenção das alunas para esse movimento e fizemos uma breve relação com as leituras que tínhamos realizado. A partir dessa sinalização, as alunas passaram a realizar a atividade de maneira mais atenta, desligando o "piloto automático" no qual fomos formados.

O movimento de preparação mostrou-se muito interessante porque foi um misto de ansiedade com incertezas, já que não sabíamos como "nossos convidados" reagiriam à proposta. Além disso, estávamos deslocadas de nossas

5 Buscamos o termo *intervenção* do campo das Artes para pensar uma prática artística que produza múltiplos sentidos.

posições, pois não éramos alunas, tampouco professoras. Misturávamo-nos na expectativa do que poderia acontecer.

A intervenção. Sala preparada. Meia luz. E uma solicitação. Buscamos. Definições. Citações. Recordações. Rumores. Histórias. Fantasias. Pistas. Desejos. Acerca das palavras entre Currículo e Educação. Ao fundo, uma música. Elas, as alunas, interferindo no espaço. Eles, os convidados, estranhamentos já na chegada. Emaranhado de fios, na porta, que desconstruíam a imagem do que poderia ali acontecer. Sensações diversas. O que fazer? Como fazer? Por que fazer? Experimentação sem ordens, sem professor, sem aluno, sem certo, sem errado, sem exame, apenas experimentação, sensação.

Figura 2: Solicitação que foi projetada e lida durante a intervenção



Após alguns minutos, sem palavras de ordem, ligamos as luzes e propusemos uma conversa sobre o que naquele momento se passou. As alunas assumiram a palavra e socializaram com a outra turma o que estávamos trabalhando e discutindo. Foi um momento muito interessante porque foi possível perceber os movimentos que a intervenção propiciou, a desacomodação no corpo e no pensamento.

Como último movimento, fizemos contato com a artista por *e-mail*, compartilhando as nossas experimentações a partir de sua obra. A artista foi muito receptiva e adorou a apropriação e os novos "usos" dados ao seu trabalho. Esse movimento de informar a artista e de ela ter acolhido nosso contato produziu um impacto nas estudantes, pois o que estávamos fazendo "dentro" de uma sala de aula em Lajeado extrapolou os limites e foi para "fora", chegando ao conhecimento da artista na Argentina.

Afirma Larrosa (2002) que uma experiência/sentido é algo que transforma: "é experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma" (p. 25-26). O autor faz uma distinção entre experimento e experiência na intenção de deslocar o saber da experiência ao saber do experimento da ciência moderna.

> Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (LARROSA, 2002, p. 28).

Acreditamos que o movimento das aulas e esse misturar-se com a matéria de estudo e com outras matérias proporcionaram a todos os envolvidos experiências/sentido que movimentaram o corpo e o pensamento. Temos claro que não é possível prever o impacto desses movimentos, mas acreditamos que o que passa pelo corpo deixa marcas.

Dessa forma, criamos algumas fissuras na matéria de nosso estudo – o currículo –, compreendendo que não se trata de uma nova forma de pensá-lo ou organizá-lo, mas de experimentações curriculares que nos levam a desconstruir algumas verdades ou certezas instituídas por um pensamento positivista moderno.

REFERÊNCIAS

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2011

CORAZZA, Sandra M. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice C; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra M. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. **IX ANPED SUL**, 2012a. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>.

CORAZZA, Sandra. **Didaticário de Criação**: Aula Cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012b.

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

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação Comunicação Anarquia:** procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Oficina:** apontando territórios possíveis em educação. 1998. 104p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

CORRÊA, Guilherme e PREVE, Ana Maria. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, 37 (2), p. 181-202, dez/2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. Trad. Cristina Antunes - São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 39ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GALLO, Sílvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: CONSALVES, Elisa P. et al. (orgs.). **Currículo e contemporaneidade:** questões emergentes. São Paulo: Alínea, 2011.p. 37-50.

GRABMANN, M. **Filosofia Medieval.** Barcelona: Labor, 1949.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr. 2002, n. 19, p. 20-28.

MUNHOZ, Angelica V. Práticas investigativas: experiências não escolarizadas. In: MUNHOZ et al. (orgs). **Diálogos na Pedagogia** – Coletâneas; v. 1 – Currículo. Lajeado: Univates, 2012, p. 11 -26.

NARODOWSKY, Mariano. **Comenius e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo Mapa*:* linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, jan/jun, 2005, n. 30(1). p. 67-82.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche curriculista - com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: CORAZZA, S.M.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 25-57.