

ANTÔNIO EDUARDO LEITÃO NAVARRO LINS



Uma intervenção no CURR
pelo método CATAPLUM.

FLORIANÓPOLIS – SC
2008

ANTÔNIO EDUARDO LEITÃO NAVARRO LINS



***Uma intervenção no CURRÍCULO
pelo método CATAPLUM.***

Os “resultados” de uma pesquisa apresentados como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Ensino e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Professor Dr. Wladimir Antonio da Costa Garcia.

**FLORIANÓPOLIS – SC
2008**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

"UMA INTERVENÇÃO NO CURRÍCULO SOB O MÉTODO CATAPLUM"

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 29/08/2008

Dr. Wladimir Antonio da Costa Garcia (CED/UFSC-Orientador)

Dr. Antônio Carlos Amorim (UNICAMP/SP-Examinador)

Dr. Leandro Belinaso Guimarães (CED/UFSC-Examinador)

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (CED/UFSC-Suplente)


Prof. João Josué da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

ANTÔNIO EDUARDO LEITÃO NAVARRO LINS

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2008



DELENZE, 1992, P. 158

O SISTEMA, MAS FECHADO TEMANDA UM FIO QUE SOBREATÉ O VIRTUAL . E DE ONDE DESCE A ARANHA.

RESUMO.

Esta será uma intervenção no currículo pelo método CATAPLUM. Consiste numa pesquisa nas teorias do currículo com vistas a ajudar um professor artista a situar melhor suas práticas nos dias em que as concepções modernas de educação, Epistemologia e currículo sofrem o abalo de uma outra forma de pensamento emergente designada como pensamento da diferença. Pretende responder a três questões: o que é um currículo?, o que quer um currículo? o que potencializa a força no currículo?

Esta pesquisa teórica servirá de base para a pesquisa CATAPLUM, aquela que o professor poeta faz a partir de fragmentos de textos teóricos deslocados de seu lugar de origem e transformados em matéria poética. Esta transformação implica numa pesquisa intensa nas palavras e suas extensões, seus sons, seus ritmos. Ali onde a pesquisa se faz com alegria. Selecionados os fragmentos teóricos que modularão os textos literários, a prática da escritura poética tem em vista saber quais fluxos de pensamento os atravessam ao som da lira.

Este texto CATAPLUM que nutre apenas a pretensão de ser uma mostra de processo, implica também um ensaio sobre a sua forma. Assim é que vai dos traços duros da formatação acadêmica para um movimento de ficcionalização onde as vozes que o entrecruzam, embora referenciadas todas ao final de cada parte do trabalho, não são citadas pela maneira convencional. Também a parte poética da pesquisa implica num experimento da variação da forma do soneto. Variações que atualizam o passado dentro do currículo e ressoam com o sonho do moderno de que o passado virá.

Coerente com a abertura no campo da pesquisa que o pensamento da diferença possibilita, este texto não tem a pretensão das respostas definitivas. Sua seriedade advém dos movimentos lúdicos. Vale não pelo que é, mas pelo que se constitui em razão para que o pensamento continue.

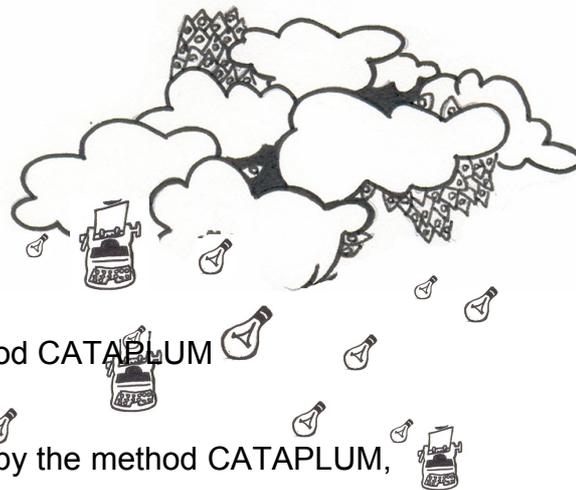
PALAVRAS CHAVES:



Concepções. Método. Criação. Pensamento da diferença.



ABSTRACT.



An intervention in the curriculum by the method CATAPLUM

This will be an intervention in the curriculum by the method CATAPLUM, which consists is a theoretical research in the theories of the curriculum aiming at helping an artist teacher to situate his or her practices in these days, in which the modern conceptions of education, Epistemology and curriculum suffer the impact of another emerging form of thought, the thought of the difference. It intends to answer three questions: what is a curriculum, at what does a curriculum aim and what does increase the curriculum strength. This theoretical research will be the basis for the CATAPLUM research, the one that the poet teacher makes from the fragments of theoretical texts dislocated from their places of origin and transformed into poetical matter. This transformation implies an intense research about the words and their extensions, their sounds and rhythms. After the selection of the theoretical fragments that will modulate the texts into this new form, the practice of the poetical scripture aims at knowing which flows of thought cross them at the sound of the lyre. This CATAPLUM text, which has the only intention of being a sample of process, also implies an essay on its form. So, it goes from the hard and narrow traces of the academic format to a movement of fictionalization in which the voices that intercross it, although referred at the end of the present research, are not quoted in the conventional form. Also, the poetical part of the research implies an experiment of the variation of the sonnet form. Coherent with the opening in the research field that the thought of the difference allows, this text has not the intention of offering definitive answers. Its seriousness comes from ludical movements. It is worthy not for what it is, but for what it constitutes in reason for the thought to continue.

Keywords: Curriculum, Conceptions. Method. Creation. Thought of Difference.

SUMÁRIO

TUDO COMEÇO É UM RECOMEÇO. O RECOMEÇO AQUI É UMA PASSAGEM DE / POR JAMES JOYCE	09	
DADOS PRELIMINARES	10	
ANATOMIA DE UMA ALMA	12	
UMA PANORÂMICA PELO TERRITÓRIO EM DISPUTA	13	
COMENTÁRIO.....	15	
ENTENDENDO MELHOR A COISA	16	
AO MUDAR O PONTO DE VISTA O PROBLEMA PERSISTE	18	
A ÁRVORE E O RIZOMA	21	
DIÁLOGO COM O PESQUISADOR.....	24	
O LUGAR DA PESQUISA	33	
O MÉTODO	35	
CONVERSA DE GENTE GRANDE	36	
DOIS DIAS DE CONVERSA SOBRE O 	43	
CONVERSA ENTRE ZELITO, OLAVO E NORA DURANTE O INTERVALO	55	
NA HORA DO ALMOÇO.....	66	
RELATO DE NORA PARA OLAVO ACERCA DO 2º DIA DO CICLO DE CONVERSASSOBRE O CURRÍCULO COM  O TEMA: O QUE QUER UM CURRÍCULO?	90	
A FORÇA NO 	103	
<table border="1"><tr><td>HISTÓRIA DE PROFESSOR</td></tr></table>	HISTÓRIA DE PROFESSOR	105
HISTÓRIA DE PROFESSOR		
UMA OPORTUNIDADE.....	113	
CITAÇÕES UTILIZADAS NO TEXTO NA ORDEM DE SUA APARIÇÃO.....	131	
BIBLIOGRAFIA.....	148	
AGRADECIMENTOS.....		



**TODO COMEÇO É UM RECOMEÇO. O RECOMEÇO AQUI É UMA PASSAGEM
DE / POR JAMES JOYCE.**

No que nós tecemos e destecemos nossos corpos no dia a dia, as moléculas deles entrecruzando-se daqui para ali, assim tece e destece o artista a sua imagem. O sinal do meu peito direito está onde estava quando eu nasci, embora meu corpo tenha sido feito de novos fios no correr dos tempos através do espírito do inquieto a imagem se mostra. No intenso instante da imaginação, quando a mente é um tição evanescente, aquilo que eu era é aquilo que eu sou e o que em possibilidade eu posso vir a ser. Assim no futuro, o irmão do passado, eu poderei ver-me como agora aqui estou sentado mas por reflexão daquilo que eu então serei (JOYCE, 1983, p.227)

DADOS PRELIMINARES.

Um professor artista envereda pelos territórios da Epistemologia observando ali o movimento das concepções curriculares. Sente num primeiro momento que há algo no ar. Algo em que ele pressente grandes perigos, mas também a possibilidade de uma mudança de perspectiva epistemológica capaz de ressitua-lo em melhores condições enquanto professor, ao mesmo tempo em que potencializa a geração do conhecimento, favorecendo esta generatividade através da criação artística,



Este algo apenas pressentido, movimentos imprecisos, de difícil definição, diz respeito à transição entre dois tempos, ou melhor, à transição dentro do tempo do pensamento pedagógico, entre dois blocos de concepções curriculares. As concepções modernas de educação e currículo ainda vigentes, dividem agora o espaço do campo com um outro tipo de pensamento, estranho, estranhável e inominável.

Em linhas gerais, se pode afirmar que sejam movimentos de abertura, quando, aos poucos, as noções de estabilidade, previsibilidade e certeza que, de maneira determinista e metódica, conduzem as concepções modernas nas suas descobertas guiadas pela observação rígida de um sistema encadeado de causas e efeitos, passam a ser questionadas por outras perspectivas mais dinâmicas que introduzem outras noções tais como variação, indeterminismo, criação. Isto equivale à mudança de foco dentro do currículo, dos paradigmas acumulativos aos transformacionais.

Esta redefinição do campo envolve, não apenas a reterritorialização das referências da produção em currículo, mas traz para o seu interior um novoleque de preocupações,  entre elas o pensar da arte na Epistemologia e o lugar do conhecimento inerente às criações artísticas, bem como aquele oriundo da frequência da arte, dentro do currículo. O professor artista move-se por um território em hibridação, onde as referências tradicionais do campo mesclam-se com aportes teóricos oriundos de outros lugares, tais como a Filosofia ou a Sociologia. Se estas novas articulações permitem a construção de novas e mais proficuas questões, possibilitando a emergência de novas temáticas e suscitando novas práticas, elas, no entanto, tornam mais difusa a constituição de uma teoria do currículo. Mas este professor está menos preocupado em constituir uma nova teoria curricular, uma nova Epistemologia ou uma nova metodologia para buscar a verdade. Ciente da origem etimológica do termo currículo, ele nutre o desejo de entender-se, bem como entender as suas práticas, enquanto dá azo a que a corrida continue.

ANATOMIA DE UMA ALMA.



UMA PANORÂMICA PELO TERRITÓRIO EM DISPUTA.

Ao lembrar-se de suas leituras, o professor pensa que poderia, de certa forma, contribuir para o desenvolvimento curricular se desse visibilidade às dobraduras que acontecem na sua alma professora e artista, quando a matéria epistêmica oriunda da sua pesquisa sobre currículo, se dobra e se transmuta em matéria literária. Ele está ocupado em fazer valer a sua arte em um domínio de pensamento que, quando não ignora os procedimentos artísticos e os seus resultados, as obras de artes, se mostra francamente hostil a eles, ou lhes reserva apenas o papel secundário de satisfazer subjetivas curiosidades. █

Tem curso no currículo uma certa tradição científica que é, de fato, uma orientação utilitária, enraizada no medo modernista da incerteza e em sua visão utópica de um mundo melhor através da ordem e do controle. Este desejo de controlar a natureza, incluindo aí a natureza humana é um legado da ciência moderna para o campo curricular. Um legado de origem iluminista. Concepções de uma época que almejava submeter o espírito humano à totalidade do real, realizando, o que seria o grande desígnio de unificar sob uma regra única e absolutamente universal toda a diversidade dos fenômenos naturais.

Antes que se instalasse esta ambição desmesurada da ciência, a Filosofia teve o seu papel na luta contra os mitos. Os seus conceitos, no entanto, não eram validados pela observação empírica. Isto fez com que o Iluminismo não outorgasse o seu pensamento às doutrinas filosóficas do passado, preferindo tomar para si os parâmetros da Física contemporânea, cujo modelo tinha sob seus olhos. Assim, ao invés de tomar o *Discurso do método* de Descartes, preferiu apoiar-se nas *Regulae philosophandi* de Newton.



Estamos diante de um processo crescente de 'cientificação' do pensamento, processo que se realizava em detrimento de outras formas de apreensão do mundo, tais como a mitológica e artística. Formas, aliás, que não deixaram de existir, foram apenas vilipendiadas e tornadas formas menores de conhecimento que, ainda hoje, no interior dos currículos escolares, disputam espaço com as ciências.

Desse movimento, Nietzsche (s/d-b) viu tratar-se de uma dinâmica não original, mas secundária dentro da modernidade: "o espírito moderno com a sua inquietação, o seu ódio pela medida, pelo limite, eliminou-os em todos os domínios, substituindo-os depois pelo limite da lógica p. 320).

Observe o que tem a dizer o pesquisador imbuído dos métodos modernos de pesquisa quanto à confiabilidade dos resultados do seu empreendimento:

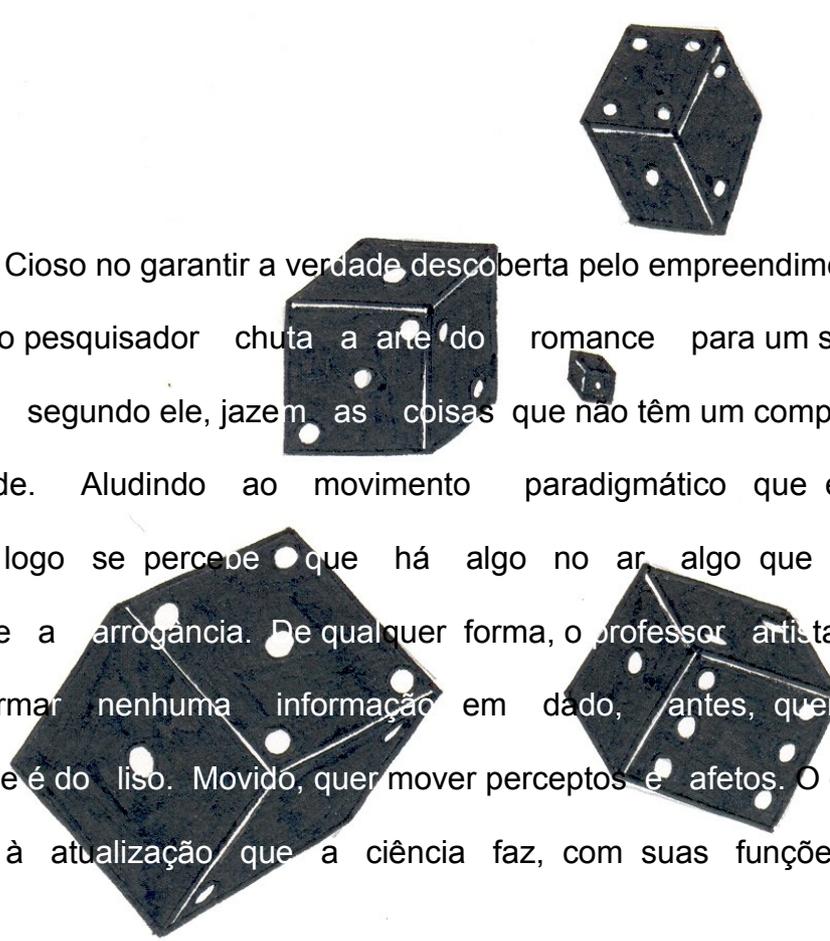


a questão da confiabilidade da resposta oferecida pela pesquisa pode, resumidamente, ser colocada da seguinte forma: se a resposta (ou respostas) produzida pela pesquisa depende da interpretação das informações geradas pelo procedimento, o pesquisador deve oferecer garantias quanto à sua adequação (a alternativa é colocar o interlocutor na posição de acreditar ou não no resultado oferecido, em vez de torná-lo um re-intérprete dos resultados!) Frequentemente (e cada vez mais), as informações geradas pelos procedimentos de pesquisa consistem em massas de relatos verbais, verdadeiros discursos (como se diz hoje) que em geral não são colocados à disposição do leitor, ou pelo seu volume ou mesmo pela necessidade de manutenção do sigilo. Contudo, ainda nestes casos, o pesquisador não pode se furtar à dívida de expor os meios de transformação da informação em dado e argumentar a favor de sua adequação. A ausência desse compromisso tem transformado muito do que começou como pesquisa em manifesto ou em romance. (LUNA 1996, p. 20).



(CORAZZA, 2001) RESULTADOS CONTINUAM SENDO QUESTÕES E PROBLEMÁTICA DE PESQUISA, NÃO RESULTADOS

COMENTÁRIO:



Cioso no garantir a verdade descoberta pelo empreendimento da pesquisa, o pesquisador chuta a arte do romance para um segundo plano onde, segundo ele, jazem as coisas que não têm um compromisso com a verdade. Aludindo ao movimento paradigmático que estamos abordando, logo se percebe que há algo no ar, algo que cheira a pretensão e a arrogância. De qualquer forma, o professor artista não quer transformar nenhuma informação em dado, antes, quer lançar os dados. Ele é do liso. Movido, quer mover perceptos e afetos. O que não diz respeito à atualização que a ciência faz, com suas funções, com suas leis.

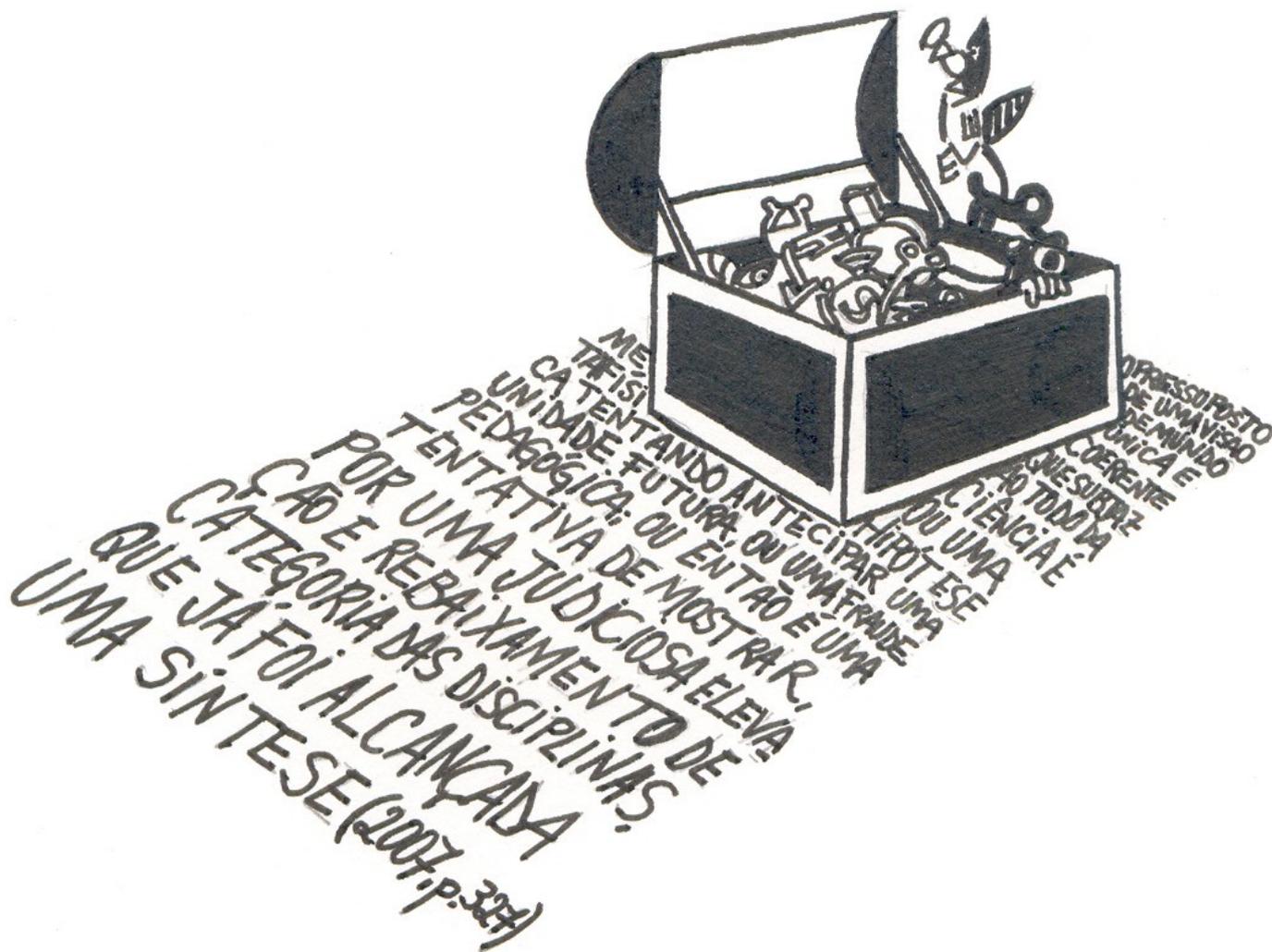
ENTENDENDO MELHOR A COISA.

Oliva (1990) observa que “a ação intelectual de identificar a racionalidade intrínseca aos fenômenos investigados propicia o virtual poder de controlar suas formas de manifestação e ocorrência” (p.19). Assim, didaticamente falando, parece que seja isto que está por trás do embate entre as concepções ditas modernas e aquela que hora se instala: a centralidade da razão, com seu espaço privilegiado de expressão – as ciências – passa a ser questionada. Porque uma coisa é a descrição de um processo, outra é a abstração que transforma os procedimentos descritos em leis e regras. Trata-se não apenas de uma redefinição sobre quais saberes devem ser valorizados, mas também sobre a forma como se dá a tessitura social do conhecimento.

Mais equânime na apresentação da relação entre campos distintos do saber, o filósofo Gilles Deleuze (1992) declara que “há tanta experimentação como experiência do pensamento em filosofia quanto na ciência, e nos dois casos a experiência pode ser perturbadora, estando próxima do caos. Mas também há tanta criação em ciência quanto na filosofia ou nas artes. Nenhuma criação existe sem experiência”.

Assim a coisa começa a melhorar, pensa o professor artista enquanto desliza os olhos pelos referenciais escolhidos para a sua pesquisa. Ele, que não é romancista, mas poeta, vislumbra logo a possibilidade que a sua arte traz para o campo, a possibilidade de movimentar o pensamento curricular através de uma permanente atitude criativa dentro do currículo. Não o espanta saber que “não há apenas uma entidade chamada “ciência”, com princípios claramente definidos e que a ciência compreende grande variedade de abordagens (em alto nível teóricas, fenomenológicas, experimentais) e, mesmo

uma ciência particular como a física, não passa de uma coleção dispersa de assuntos, cada um deles contendo tendências contrárias” (FEYRABEND, 2007, p.13). Ele sabe que aquilo que dentro de um currículo elide o conhecimento artístico, via de regra, não é a ciência, mas o cientismo. Caudatário da ciência moderna, com sua origem em Nicolaus Copernicus e Galileo Galilei e culminando em Albert Einstein, Neils Bohr e Werner Heisemberg, o cientismo surge quando, após ter cumprido tão efetivamente a tarefa de controle, a ciência faz o movimento que reduz suas disciplinas e procedimentos a dogmas, transformando rapidamente seus métodos numa metafísica. Talvez, o instante em que a doxa se aproprie dos discursos científicos crie o cientismo que pouco tem a ver com os métodos e procedimentos da própria ciência. Segundo Feyrabend



AO MUDAR O PONTO DE VISTA O PROBLEMA PERSISTE.

No território da Sociologia uma voz se levanta para tecer a crítica da razão absolutista que impera e crava as suas garras na Epistemologia e no currículo, fazendo desaparecer outras formas de conhecimentos consideradas não racionais. Trata-se da voz de Boaventura de Sousa Santos, que vê nas teorias críticas esse exacerbamento desmedido da racionalidade, não destituído de acentos moralistas. Para o pensador, “toda a teoria crítica tem sido bastante monocultural, e hoje estamos cada dia mais conscientes da realidade intercultural do nosso tempo” (SANTOS, 2007, p. 52).

Segundo o sociólogo, esse ‘monoculturalismo’ é fruto da racionalidade ocidental que é indolente, preguiçosa. Uma racionalidade que não se exerce muito, que não tem necessidade de se exercitar bastante para poder ver a riqueza que há no mundo. Esta ‘indolência’ da razão opera, segundo o mesmo, uma contração do presente por meio da redução da diversidade da realidade a alguns tipos – concretos, muito limitados, reduzidos – de realidade. Muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não-existente (SANTOS, 2007, p. 28).

Desenvolvendo a sua afirmação, ele percebe que há cinco formas de ausências criadas por essa razão indolente: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular, e o improdutivo. Tudo o que tem essa designação não é uma alternativa crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas. Essa idéia do que não é crível gera o que ele designa como a subtração do presente, porque deixa de fora, como não-existente, invisível, descredibilizada, muita experiência social, notadamente, acrescenta o professor-artista, a experiência oriunda da criação e da frequência artísticas.



Um olhar atento ao tempo permite ver que hoje não é possível uma Epistemologia geral, não é possível hoje uma teoria geral. A diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade. É então que Boaventura Santos nos fala da sua Sociologia das Ausências como um procedimento transgressivo, como uma sociologia insurgente, para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, p. 28).

É quando um professor artista pensa na sua pesquisa. Ele não está atrás de certezas ou da verdade, como a Arte não está atrás de certezas ou verdades. Antes, ela ajuda a pensar nas incertezas da vida, ela tem a força, embora esta não seja a sua função original, de questionar as verdades oficiais e de, ao mover o pensamento, criar a possibilidade de que a roda da verdade gire e outras 'verdades', menos pretensiosas, surjam. Certeza no incerto que devém, ele pensa nas suas poesias, seus dados líricos, não como algo fechado, mas como pontos que façam proliferar, não controlável, o pensamento.

Apoiado no saber sociológico de Boaventura Santos, “fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes” (2007, p. 32), ele ensaia uma lírica das ausências, não para resgatar a poesia no viés epistemológico, mas para dar-lhe outra visibilidade através do seu deslocamento dentro do currículo, trazendo-a do espaço confinado em que ela se encontra, as disciplinas de

Língua Portuguesa ou Literatura, para uma maior amplitude, encontrada quando o pensamento, capaz de conhecer o mundo, pensa sobre o próprio conhecimento criado por ele mesmo através das múltiplas experiências que é o pensar.



Se conseguir o seu intento, guardadas as devidas proporções, ele terá feito, mais ou menos, como fez Nietzsche que reagia aos fenômenos percebidos de uma forma ao mesmo tempo crítica e criativa. Fazer valer o conhecimento disso resultante, não apenas no que se refere à teoria do conhecimento, mas às práticas de vida. E vida de artista, não de cientista.



Atento ao que a mudança de concepções agrega à sua atitude de pesquisa, o professor artista sabe que a sua pesquisa ilustra bem a nova concepção que se instala. Ao contrário das pesquisas realizadas pelos paradigmas mais rígidos dos tempos modernos, ele sabe que a sua não permite, nem quer, saber tudo. Ela elabora saberes que, por mais operativos que sejam, não deixam de ser criações, experimentações. Saberes que significam muito mais um não-saber, uma ignorância necessária ao/a pesquisador/a, que sabe que nenhuma pesquisa poderá remediar (CORAZZA, 2001, p 18).

A ÁRVORE E O RIZOMA.

A modernidade, porque deu curso a um movimento de disciplinarização dos conhecimentos, se ilustra na metafórica figura da árvore dos saberes. Deleuze, questionando esta hierarquia, traz, para contrapor à figura vertical da árvore, o rizoma. Ao perceber que o valor atribuído à ciência, seus métodos e pressupostos, não está para o real, mas para a aceitabilidade das suas representações, ao notar as camadas de poder que a discursividade a elas inerentes instala, o pensamento da diferença possibilita um conhecimento composicional através da criação de áreas inter ou transdisciplinares. Para ficarmos apenas em um exemplo, temos a Ecologia que traz para si os conhecimentos oriundos da Biologia, da Geografia, da Matemática Estatística, entre outros campos do saber humano. Este movimento dos saberes, bem como a visão de que o conhecimento é tecido rizomaticamente, pode causar sobressaltos aos adeptos das retilíneas teorias oriundas da modernidade. Se a nova metáfora permite um melhor entendimento da origem composicional do conhecimento, ela também questiona as fronteiras estabelecidas entre conhecimento científico e o conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade. Segundo Deleuze, “é forçoso, daí, que a filosofia, a ciência e a arte não se organizem mais como os níveis de uma mesma projeção e, mesmo, que não se diferenciem a partir de uma matriz comum, mas se coloquem ou se reconstituam imediatamente numa independência respectiva, uma divisão do trabalho que suscita entre elas relação de conexão” (1992, p.119). Não se trata

uma relação hierárquica, tampouco de contradição onde os oponentes possam ser alinhados pelas sínteses dialéticas. Trata-se somente de “compossibilidades”, para usar o conceito deleuziano, que aponta para uma



dinâmica entre elementos díspares que operam pela lógica dos simulacros, isto é, ocupam o espaço ao reafirmarem suas diferenças mútuas.

Trepado no seu ponto de vista, para dar uma maior clareza com uma outra luz àquilo que esta tentando dizer, valendo-se de autores selecionados, somente aqueles que, de fato, contribuem com o pano para a manga desta discussão, o professor artista resolve dizer logo a que veio e de que lado está nesta briga:

Sei que a Verdade é puta bem marota
em trajes rotos, pensa ser rainha.
Atada ao cinto, dentro da bainha
é a faca Ciência que dissecar o rosto.

Num rosto morto a faca fura e pica;
retalha um corpo em cubos de saber
que a puta serve em almoço farto a ver
nas mesas filosófica e científica.

Mais anda a puta alegre sem encosto!
Em dançarina então transmuta o ser
e entre os artistas dança que faz gosto.

Só nestas mãos se sabe que é tecer
um corpo vivo e vivo assim o rosto
que chora e ri e se dá como prazer.





DIÁLOGO COM O PESQUISADOR.

- Professor, diga com maior clareza o que pretendes.
- Bom, o que eu quero é “mostrar como o pensamento, como tal, produz algo de interessante, quando acede ao movimento do infinito que o libera do verdadeiro como paradigma suposto e reconquista um poder imanente de criação” (DELEUZE, 1992, p 182). Fazendo isto, estarei contribuindo para “criar a quantidade certa de “tensão essencial” que é a arte que todos os curricularistas, professores e alunos precisam desenvolver. Esta é uma arte nascida não da fé na correção de nossas ideologias, mas da nossa capacidade de brincar com compromettimentos sérios” (DOLL, 1997, p.172).
- Por que esta necessidade de criar a tensão?
- Criar a tensão, chamar a atenção para o fato de que os sistemas estáticos não evoluem, isto é, como o próprio nome já diz, não alternam seus estados. Para pô-los em movimento, para levá-los à mudança é necessário um desequilíbrio, uma tensão perturbadora...
- ... Como pretendes fazê-lo?
- ...Como já foi anunciado anteriormente. Produzindo franjas no conhecimento epistêmico oriundo de um circuito de leituras teóricas; primeiro apreendendo o seu conteúdo, dobrando-o, antes de lançá-lo à parte escura. Depois, tirando-o de lá, não como parágrafos de textos densos, mas como pequenas flores epistemológicas que se desdobram ao som da lira.





— Mas por que a arte? Por que essa insistência na poesia? Não estás nos territórios da pesquisa? Por que não envazar o pensamento na forma de uma dissertação nos moldes acadêmicos?



— Penso que o pensamento não é algo que se envaze, ou conteúdo que vaze de algum baú de quinquilharias pedagógicas. O pensamento, antes, tem em si



a força para romper todos os vasos, para mostrar como são frágeis os vasos deste odre de barro  chamado humano. Se o pensamento tem o poder de

estourar a língua, por que deveria eu me deixar estriar pelas formalidades

acadêmicas? Não te esqueças, meu caro que eu sou um professor artista, não

um cientista professor. Por que a Arte?,  me perguntas, e eu conjeturo,

em seguida, se esta não é uma palavra de uso exclusivo no plural, Artes. As

obras de Artes valem mais que as obras filosóficas ou científicas “porque o que

está envolvido no signo é mais profundo que todas as significações explícitas;

o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou

de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é aquilo

que faz pensar” (DELEUZE, 2003, p. 29). Artes, porque elas estão mais

próximas dos perigos do pensamento. Elas estão mais próximas de um estado,

tal qual o das lavas tectônicas que borbulham no interior da terra na sua

incandescência, antes de serem expelidas pelos vulcões, antes de esfriarem

enquanto escorrem pelas altas e fumacentas encostas. O artista vai mais

longe. O cientista chega quando a coisa já perdeu velocidade e intensidade. As

Artes estão mais próximas da coisa impossível...



A coisa pega, a coisa molha e anima
e a todos prende perto de si, ávida;
coisa medonha tem poder de vida
e nos enleva audaz com seu arrasto.

A coisa em nós nos tira do marasmo,
tem vibrações que afastam qualquer crise;
do tédio salva e leva a um quase orgasmo
e deixa alegre o humano, se infeliz.

A coisa é frágil, tenra e também bela,
Inominada, aviva mais a vida.
Se fosse flor ficava na lapela.

Cuide bem dela, a coisa por um triz
se parte e quebra, um nada e tu a perdes.
A coisa existe apenas onde há rimas.



Tal qual artista em crista de palavras
ali trepado o pensamento aviva.
No ter em vista aquilo que a se cria
todos os dias faz do mundo a lavra.

Lavra a palavra-larva em seu estado
produz seus mucos, líquidos viscosos.
Depois desliza lenta pela gosma
sai do casulo, deixa sua crisálida.

Quando o sentido chega, já e tarde!
Ela já alçou seu vôo contra o céu.
Destarte então, sentido e só, ele arde.

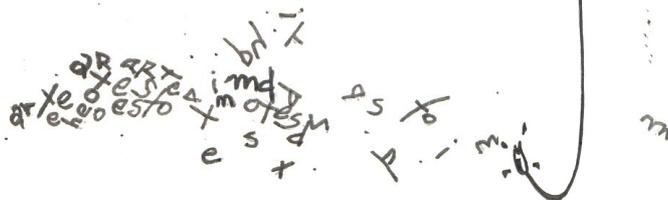
No seu ardor-casulo que se seca
preso ali fica, duro qual uma craca
até que venha a ciência e o disseque.

— As Artes têm a potência desterritorializante que faz com que os centros de dominação no interior da Epistemologia e do Currículo se trasmutem em centros de metamorfoses.

A visão curricular moderna se projeta a partir de uma perspectiva condutivista, que, partindo de lugares bem definidos, conduzem sempre a algum lugar também definido pelos *a priori* da razão ou do método. É preciso tornar os não-sábios, sábios; ensinar aos alunos uma profissão, fazer eles cidadãos



As Artes, ao contrário, permitem fazer ruir essas abstrações de início e fim no plano do pensamento curricular. Quem vai pelos caminhos da criação e da frequência artísticas, nunca parte de um lugar claramente definido, como é indefinido o lugar de partida do pensamento. Não sei como foi aceso o estopim do pensamento, também não sei aonde me levarão as energias que ele acumula. Mais ou menos como nos mostra Deleuze (2007) ao se reportar ao método de Francis Bacon.



I

— Em que consiste esse método?

— Segundo o filósofo, o pintor criou para si o método do diagrama. Este método consiste em, primeiro passo, limpar a tela, ainda em branco, dos clichês e velhos chavões, dos lugares comuns que estão ali atravancando o meu caminho, depois,  riscar, ao acaso, três ou quatro ou mais traços e ver aonde esses traços me levam. Pelo diagrama de Bacon, os traços puxam o que acontece no pensamento, só depois, arrastada no zumzum dos afetos e perceptos é que a figura surge.

Penso no valor que esse método que o pintor criou para si tem, tomado como uma alegoria do currículo. O currículo como dispendo os traços diagramáticos que possibilitarão a autocriação de suas múltiplas figurinhas. Ver o que atravessa esses , sempre no meio do caminho, deixar-se mover com eles, conduzi-los pela mão quando preciso, ouvindo muito, sabendo ponderar e a hora, torcendo por eles e conversando com eles sobre os perigos e as possibilidades que abrem as suas escolhas, ganhando juntos a azulidão do céu na humana ação do inventar-se a si mesmo.

— Tu vens me dizendo de Artes, quanto à poesia...

— Sonhar com o mundo oculto atrás das coisas é o que dá acesso à poesia.

“Considero que todas as disciplinas estão implicadas no estado da poesia, por meio de sua  presença ativa nos espíritos; e que todos os

ensinamentos têm, portanto, muito a ganhar, caso se lembrem da existência

dela. Por quê? Por que não há na teoria científica unicamente formulações

que ela propõe do mundo, num discurso tão conceitualizado quanto

possível. Em muitos aspectos, a realidade resiste, em toda sua

profundidade, aos meios presentes da conceitualização; e quando será o

momento de abordar esses aspectos ou de examiná-los, ou seja, quando a

pesquisa deverá se tornar invenção, mais valerá dispor de um espírito

capaz de perceber analogias, de observar correspondências: e a isso a

imaginação ativa habituada à poesia prepara mais do que qualquer outra

coisa”(MORIN 2005, p. 297). Sendo eu um professor, creio que isto me diga

muitas coisas. E também o fato de termos de “conviver com a instabilidade

e provisoriedade dos múltiplos discursos e das múltiplas realidades

constituídas por esses discursos” (LOPES, 2005, p.26) sem nunca se saber

ao certo como uma pessoa aprende.  “Nunca se sabe como uma

pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por

intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de

conteúdos objetivos. O signo implica em si a heterogeneidade como

relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com

alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

(DELEUZE, 2003, p.21). Aqui o professor é aquele que ‘corre’ junto, mais

do que aquele que ensina, aquele possibilitador do aprendizado; sobretudo,

nunca o que controla, o que quer uniformizar, mas o que dá asas para que as diferenças sejam produzidas. A sua pedagogia é a pedagogia dos simulacros. Penso que a poesia possa trazer sabor ao que se aprende dando a nós os aprendentes os seus mais variados signos, palavras e sons, como diagramas, não como as regras definitivas de uma composição. Penso, contrariando aquilo que eu mesmo disse há pouco?, que as poesias possam constituir no Currículo excelentes pontos de partida para as nossas conquistas, porque “conquistar – é a consequência natural de um poder excedente: é o mesmo que o fazer criativo e o fecundar, portanto a incorporação de sua imagem em material alheio. Por isso, o ser humano superior precisa atuar criativamente, i.é, impor a outros a sua condição superior, seja como professor, seja também como artista” (NIETZSCHE, 2004, p. 223)





Neste momento aquilo que nos toma de tal maneira o pensamento impele que à flor da pele aflora e ali assoma à contrapelo. Língua quem te doma?

Entre sonoras franjas nos movemos. Vai galopando o seu ponto de vista um professor artista ao se entreter nos movimentos lisos da pesquisa.

Se ele é sonoro, nós somos os hápticos. Entre o olho e o tato vamos na corrente deste animal devir que nos arrasta.

Em meio aos sons num embalo bem contente figuração nós somos pelas margens da alma de quem no currículo apre(e)nde.

O LUGAR DA PESQUISA.

“A pintura é pensamento: a visão existe pelo pensamento, e o olho pensa, mais ainda do que escuta”. Gilles Deleuze e Félix Guattari

Diz que a pintura pensa. E a palavra?
Com a palavra o poeta faz sua finta;
com elas pinta as rimas com que lavra
este soneto espalhador de tintas.

Pula de um quadro ao vão um pensador;
no vão que existe entre o olho e a pintura.
Ali se perde, apenso em sua dor,
em amargura triste; vida dura!

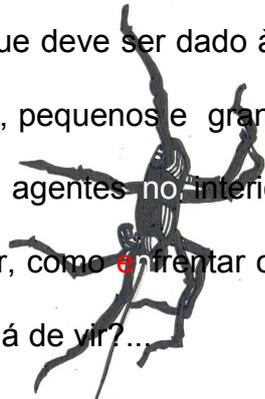
Mas de um tal vão o traz à vida o poeta
– das superfícies planas às sonoras –
o pensador agora em verso escreve-se.

Compõe texturas e cores com cordas
e fixa os sons do soneto na tela
indistiguindo assim a cor e o acorde.



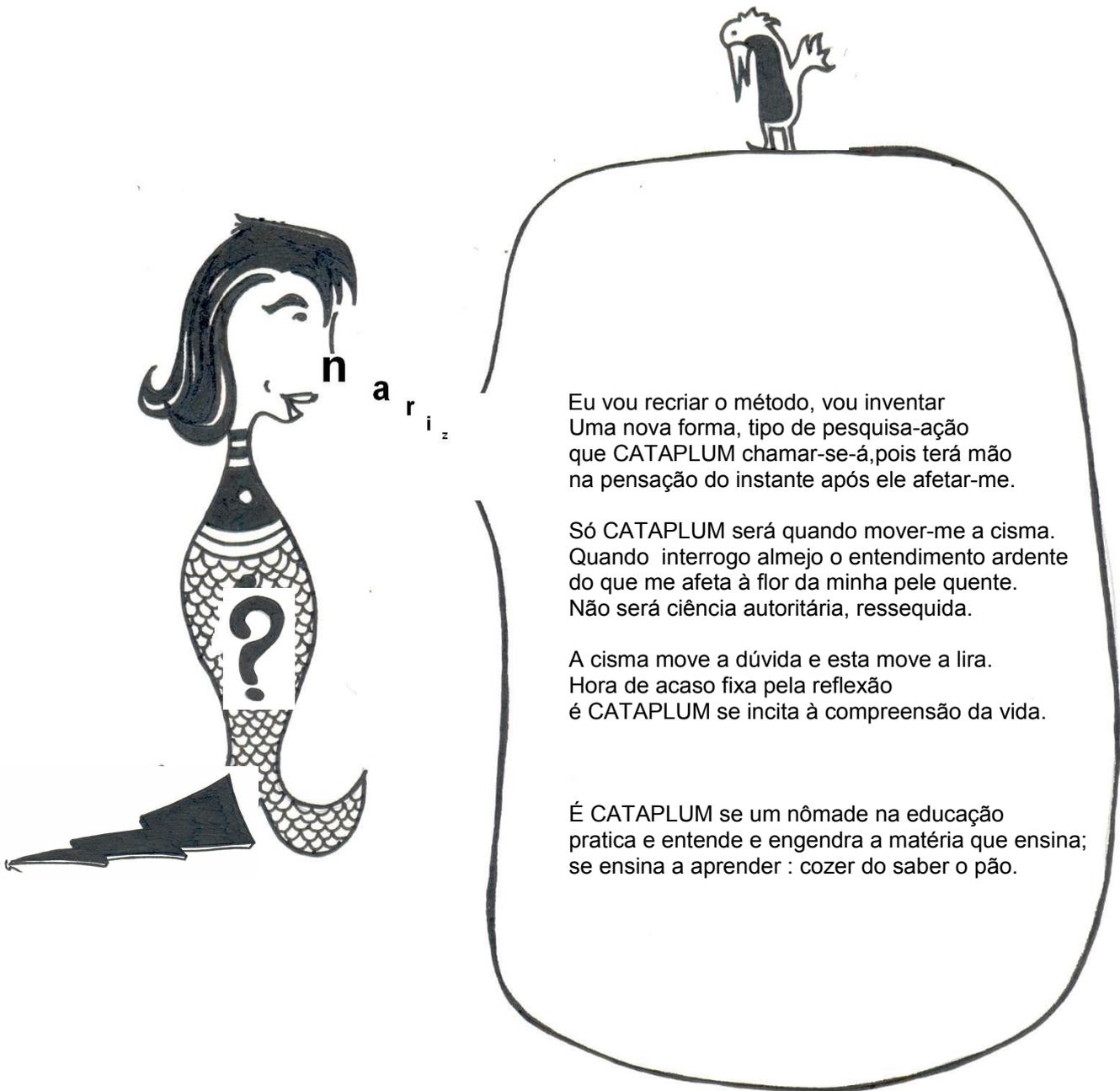
Este soneto é um dos resultados da pesquisa que se apresenta aqui aos olhos do leitor. Apresentado antes mesmo de se explicitar o método que levou até ele? Gosto dele porque ali se define o lugar da pesquisa que permitiu ao professor poeta chegar até ele, aquele vão, aquele vau, aquelas veredas que há entre o olho e a pintura, as palavras e as coisas, entre os sons e os sentidos. Foi preciso instalar-se ali naquele vão e ali permanecer durante oito horas de luta para não ser arrastado pela força indômita do pensamento, enquanto escrevia e media palavras e sons e sílabas e versos e milumidéias e milongas que dissipam a atenção do poeta pesquisador colocando-o na situação de risco de não ver o que acontece em min- de minuto, em mim diminuto segundo, perdendo assim o tempo investido na pesquisa. Além dessas horas nesse lugar de fluxos estranhos, há ainda nele a soma de um tempo não facilmente contabilizável de frequentações artísticas e de leituras que permitiram a Deleuze formular a frase que, sem que ele soubesse, capturada no tempo das leituras filosóficas do professor pesquisador, modularia um dos resultados desta pesquisa CATAPLUM.

Como um argumento implícito, este soneto em que resultou a pesquisa aponta também para o desenvolvimento de uma urgência dentro do currículo, que é o estímulo que deve ser dado à criação e à frequência artísticas. Que grandes mudanças, pequenos e grandes abalos não se dariam no território da educação se aos agentes no interior do currículo fosse ensinado como se instalar nesse lugar, como enfrentar os seus perigos, como estar ao desabrigo na espera do que há de vir?...



Em toda ação nós alcançamos muitas coisas em que nós nem pensamos
CATTAPLUM 262

O MÉTODO



Proposição 1: ~~Não meta o nariz onde não é chamado.~~

Proposição 2: Se todas as coisas em fumaça se tornassem, o nariz distinguiria.

Heráclito de Éfeso.

CATAPLUM é movimento, é jogo com o acaso. É o método variável e inventivo de um professor artista quando ele se faz pesquisador. É o pensamento que cola nas forças fascistas que roçam a sua pele na tentativa do estriamento. CATAPLUM o ajuda a criar um campo de exterioridades de onde ele possa enfrentar e afrontar tais forças.

CONVERSA DE GENTE GRANDE

Oliva (1990): a exagerada confiança nas regras faz com que o ritual de produção de conhecimentos seja submetido a rígidos procedimentos absolutizados em sua força inventiva e em sua capacidade justificadora. Essa fé nas regras metodológicas, que viria a se mostrar crédula, é exacerbada pelo implícito normativismo caracterizador das formulações metodológicas pioneiras da filosofia moderna (p.17). O discurso do método, que emerge com a filosofia moderna, tenta se legitimar tanto como humilde descrição do que se passa no campo da pesquisa científica quanto como a incisiva regulamentação de como devemos agir se pretendermos obter autêntico conhecimento suscetível de plena justificação (p. 14).

Doll (1997): Todos nós participamos da realidade, nenhum de nós é um espectador; e, nenhuma disciplina pode ser o fundamento de toda a aprendizagem. Também não existe nenhuma metodologia especial – científica ou não – em que a aprendizagem possa ser empacotada. O currículo agora não é um pacote; ele é um processo – dialógico e transformativo, baseado nas interações ou transações peculiares às situações locais. (p. 156).



Deleuze (1992): Não existem modelos que sejam próprios a uma disciplina ou a um saber. O que me interessa são as ressonâncias, sendo que cada domínio tem seus ritmos, sua história, suas evoluções e mutações defasadas. Uma arte poderá ter primazia, e lançar uma mutação que outras retomarão, desde que o façam com seus próprios meios. O cinema é um tipo de imagem. Entre as imagens estéticas – com seus diferentes tipos –, as funções científicas, os conceitos filosóficos, existem correntes de troca mútua, independente de qualquer primado geral (p.82).



Doll (1997): Tudo o que podemos dizer é que os cientistas procedem de muitas maneiras diferentes, que regras de método, se explicitamente mencionadas, ou não são obedecidas de modo algum ou funcionam na maior parte dos casos como regras práticas de proceder, e resultados importantes surgem da confluência de realizações produzidas por tendências separadas e freqüentemente conflitantes. A idéia de que o conhecimento é de algum modo, peculiarmente positivo e isento de diferenças de opinião não passa de uma quimera (p. 324).



Oliva (1990): Por mais que a pesquisa exitosa venha seguindo certas regras de investigação não estamos autorizados a decretar que essas regras precisam ser adotadas para que o trabalho científico se torne possível (p.18).



Isso quanto à Epistemologia e às ciências e seus métodos. E quanto à Arte? Vamos com Deleuze (1992):

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. Para isso, é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra: basta comparar Proust e Pessoa, nos quais a pesquisa da sensação, como ser, inventa procedimentos diferentes. Os escritores, quanto a isto, não estão numa situação diferente da dos pintores, dos músicos, dos arquitetos (p.217)

O método tomado pela variação inventiva. Mas como variar o método em vista dos objetivos da ação criativa? Tais objetivos talvez possam ser melhor definidos e os procedimentos que levam a eles melhor controlados nas ciências do que nas artes. Neste domínio, talvez seja melhor tomar o método, não como procedimentos para chegar a um lugar definido previamente, mas para instalar-se num outro lugar, o método como transporte, um ponto de vista móvel em uma paisagem em contínua transformação , deixar-se afetar e perceber ali o agito de um fluxo permanente com suas velocidades e lentidões.

O artista cria os procedimentos sintáticos ou plásticos que julgue necessários à sua empresa e faz com que eles penetrem nos domínios da sensação. Ávida vida nisso: “só a vida cria tais zonas, em que turbilhonam os vivos, e só a arte pode atingi-las e penetrá-la, em sua empresa de co-criação. É que a própria arte vive dessas zonas de indeterminação, quando o material entra na sensação como numa escultura de Rodin (Deleuze, 1992, p. 225)

Não é pouca coisa. Grande empenho e arriscadas responsabilidades.

Ouçamos Nietzsche a respeito:



(...) é sempre em resultado de um constrangimento que a linguagem chegou a adquirir vigor e liberdade: a métrica, a tirania da rima e do ritmo. Quantas dificuldades venceram em todas as nações os poetas e os oradores, sem exceptuar alguns prosadores dos nossos dias cujo ouvido é de uma exigência inexorável. (...) tudo o que existe e alguma vez existiu sobre a terra em matéria de liberdade, subtileza, audácia, leveza e segurança magistral, quer seja no pensamento propriamente dito, na arte de governar, de falar ou convencer, nas artes ou nos costumes, só pode florir sob a tirania dessas 'leis arbitrarias' (...) resulta daí, acaba sempre por resultar, algo pelo qual vale a pena viver: virtude, arte, música, dança, razão, espiritualidade, algo de iluminado, de refinado, de louco, de divino (Nietzsche, 2005 – a, p. 188).

As severas regras que os poetas dramáticos franceses se impuseram quanto à unidade de acção, de lugar e de tempo, quanto ao estilo, à versificação, à sintaxe, à escolha das palavras e de pensamentos, foi uma escola tão importante como a do contraponto e das fugas na evolução da música moderna, ou como as figuras de Górgias na eloquência grega. Acorrentar-se assim, pode parecer absurdo (...). Pouco a pouco aprende-se assim a caminhar com graciosidade mesmo sobre estreitos passadiços que atravessam abismos vertiginosos, e regressa-se com o espólio de uma suprema maleabilidade de movimento, como testemunha a história da música aos olhos de todos os contemporâneos. Vê-se bem como as cadeias se alargam a pouco e pouco até parecer que foram inteiramente abandonadas (2000, p. 221)

Eis aí o que, o quem e o como. Como quem, ao inventar os seus métodos, inventa-se. Como toma o método não mais como arma ou instrumento numa relação sujeito/objeto, porém como dispositivo energético de ramificação, susceptível de produzir outras sonoridades de carácter aberto e experimental, como convém à coisa que se alarga e se expande encontrando sempre e cada vez mais a força da liberdade que se realiza no contínuo e indizível devir.

CATAPLUM é o método nomádico onde o professor artista, às voltas com sua pesquisa,

apropria-se daquilo que lhe é útil em outros campos, tendo, no entanto, a idéia de confrontação criativa como norteadora dessa apropriação. Nessa perspectiva, o encontro entre os diversos fluxos de significados pode ser produtivo para o campo do currículo, na medida em que os pesquisadores consigam, por meio do movimento sem respeito às divisões tradicionalmente estabelecidas entre as áreas do saber, revalorizar as discussões sobre currículo, aproveitando melhor os elementos disponíveis em seu campo de origem. (LOPES, 2005, p 49).

No seu experimento de pesquisa, CATAPLUM se manifesta em três frentes. Aqui se anuncia a primeira: uma pesquisa teórica sobre currículo, que visa, através de um enveredar de leituras pelos veios / veias / vias / múltiplas veredas contemporâneas em educação, responder a três perguntas: o que é o currículo?, o que quer o currículo? e, por fim, o que potencializa a força do currículo?

Nesta pesquisa teórica, o professor artista não está atrás de respostas definitivas e CATAPLUM “não lhe fornece nenhuma ‘solução’ para os problemas que está considerando. No entanto, ele vislumbra a possibilidade de outros sentidos para o currículo, que, depois, vão ser cotejados com as outras teorias de sentido. Tal prática de pesquisa exige um grau razoável de tolerância à “frustração” acadêmica, representada pelas incertezas da verdade; pela falha de solução para os problemas pesquisados; pelo esgarçamento de qualquer unidade dos resultados; e pela capacidade de suportar tudo o que, apesar dos esforços, não-faz-sentido. (p 20).



A primeira frente de pesquisa, a pesquisa teórica, abre a segunda manifestação de CATAPLUM, que são alguns ditos, algumas expressões do movimento de idéias dos autores que leu e que, de certa forma, fizeram com que o professor esbarrasse, ali, com o seu pensamento. Por que esbarrou? Quais fluxos atravessam o fragmento selecionado? Ali, nas bordas da sua alma, a matéria epistêmica destes ditos se dobra e se transmuta em matéria poética, retroalimentando, assim, o pensamento dentro do currículo, só que agora a partir do território artístico definido pela literatura. Por exemplo, o professor se deparou com o seguinte fragmento quando suas leituras o levaram para Deleuze (1997): “Coisa alguma seja, ali onde a palavra falha”. Pensando na coisa que o colocou em frente do recorte, ele retrabalha o fragmento dispondo-o na forma de um verso alexandrino: Onde a palavra falha, coisa alguma seja. E nesta prática de escritura, em pensamento, onde o pesquisador poeta enfrenta algo próximo dos movimentos caóticos, não sem percalços, acontece-o-que-faz-acontecer e que malalcança o soneto a seguir:



Onde a palavra falha, coisa alguma seja
que no mostrar consiste a força própria aos motes
não em determinar o que ao sentido enseja.
É o sentido o som que surge após o corte!

O que o olho avista ou traz o pensamento à tona
toda a palavra em sons sugere, não traduz.
Como o que se abre em leque, variação, rizoma.
Se um signo rasga o pano, ate-o em ponto cruz.

Melhor que atá-lo, faça dobras, plissamentos.
Ponha mil pregas nessa cortina e adereços
porque entre franjas têm os sons prosseguimento.

Criar a coisa é tudo o que a palavra almeja
no pensamento. Atente no ensinamento:
onde a palavra falha, coisa alguma seja.



CATAPLUM É um método que permite a proliferação de estratégias pela pluralização de temporalidades e territorialidades. Ao ser capturado pela impressão que lhe causou o dito e ao refabular o mesmo, transformando-o na matéria literária que aflora dentro do currículo, o professor artista faz um movimento que se coaduna com aquilo que foi apontado pelo mesmo Deleuze: “em arte ou em literatura, quando a inteligência intervém, é sempre depois, nunca antes: a impressão é para o escritor o mesmo que a experimentação é para o sábio, com a diferença de ser neste anterior e naquele posterior o trabalho da inteligência. Em primeiro lugar é preciso sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo”. (1997, p.21).



Ao realizar assim o segundo bloco da pesquisa, CATAPLUM o leva a significações proliferantes, que poderiam ter sido esquecidas ou constituídas como não visíveis no campo; significações sempre novas, jamais esgotadas, nem definitivamente fixadas. Àquelas que escaparam, sim, porque nunca antes puderam ter sido atribuídas, nem possibilitadas ou permitidas, pelas formas anteriores de fazer a pesquisa do currículo.



O professor artista “toma os enunciados dos discursos curriculares que analisa pelo avesso, e destaca, deles, outras redes de significação” (Corazza, 2001, p. 19).

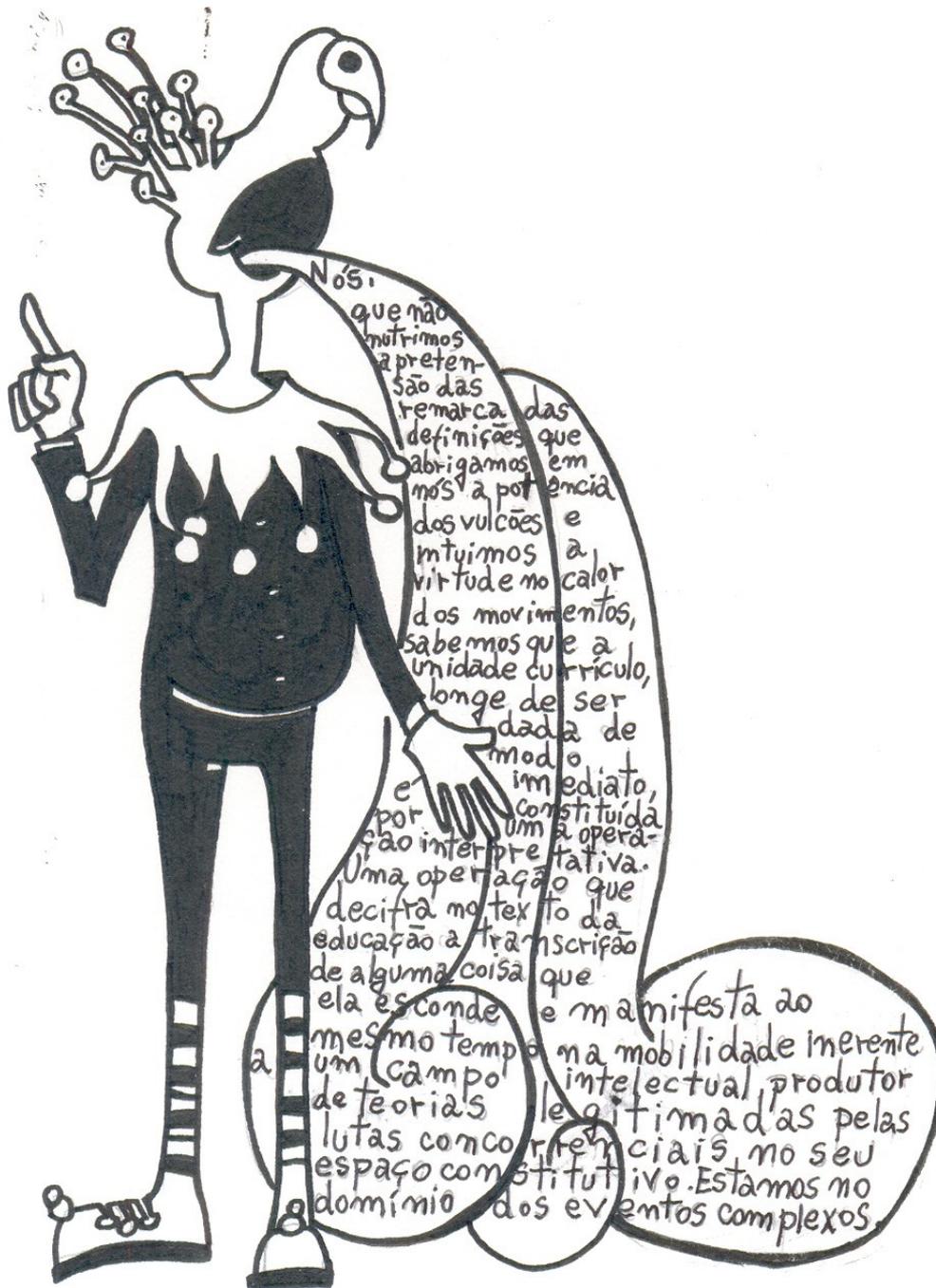


DOIS DIAS DE CONVERSAS SOBRE

CURR

Apresentador: Bom dia a todos, é bom estarmos aqui reunidos para estes dois dias de conversas sobre o currículo. Serão dois dias em que nós, professores e pesquisadores, interessados pelo tema, teremos a oportunidade de ouvir e conversar, num clima mais informal, com estudiosos que estão há mais tempo ocupados com o assunto.

Esta nossa conversa, que está estruturada para acontecer em dois dias, tem, para cada dia, uma proposição, uma pergunta, na verdade, que servindo de mote conduzirá as falas dos nossos convidados e também as nossas, uma vez que as intervenções dos participantes são livres. Temos para os dois dias as seguintes indagações: *o que é o currículo?* e *o que quer o currículo?*



Para não tomar o tempo às falas dos nossos convidados nem ferir a paciência dos demais presentes, passo logo à pergunta deste primeiro dia: **O que é o currículo?**

PERCIVAL: Esta pergunta que nos orienta o pensamento – *o que é o currículo?* – há de deixar em maus lençóis quem queira respondê-la categoricamente. Mal se consegue vislumbrar a resposta, senão respostas. Talvez, uma maneira adequada de respondê-la, tendo em vista a complexidade do campo, seja assumir uma certa condição andarilha no terreno e no tempo curricular. Só assim se perceberá que a resposta à questão está influenciada fortemente pelo território desde onde se posiciona o observador/a disposto/a a respondê-la.

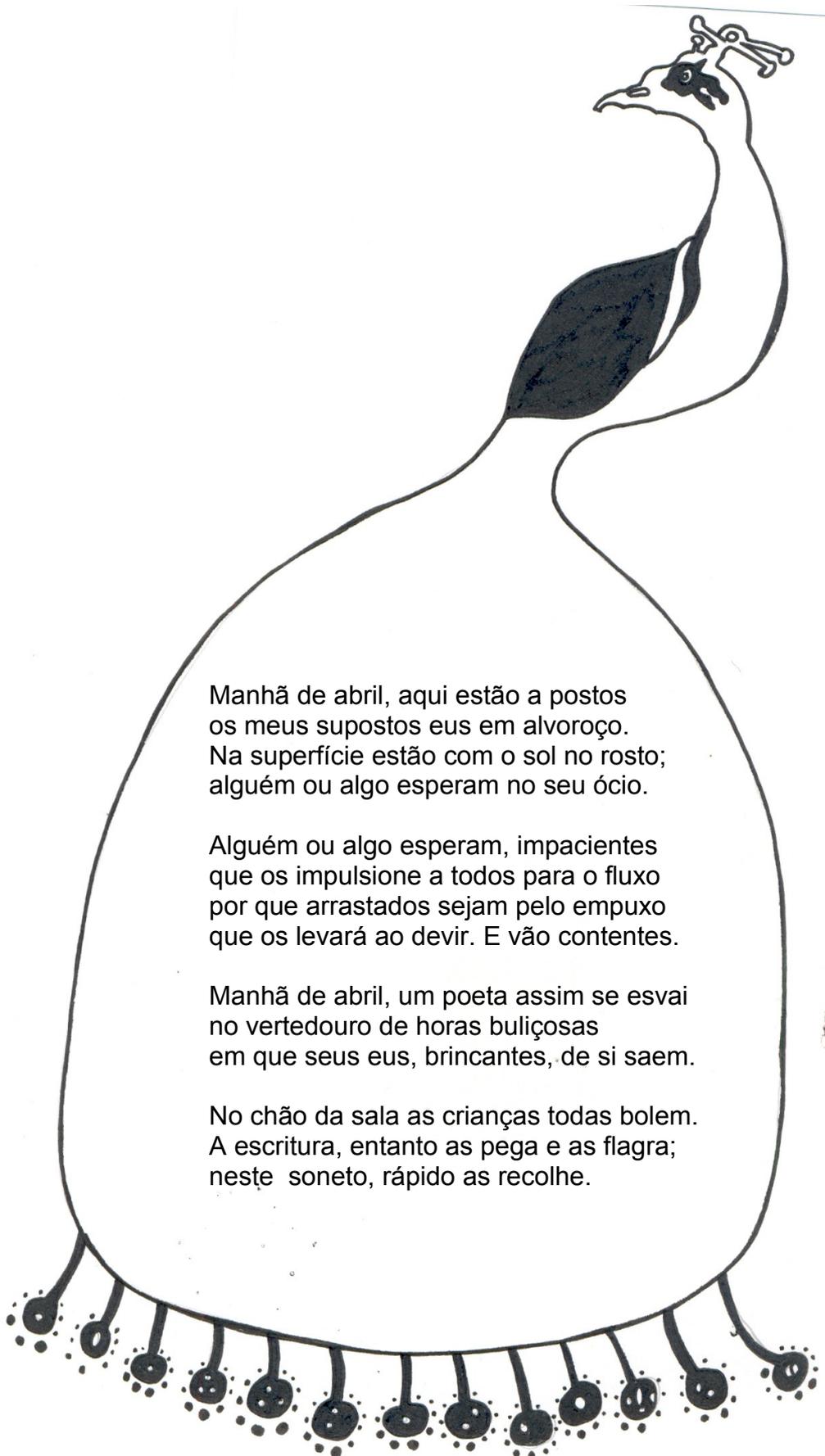
O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação tão diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos de seu desenvolvimento. Isto demanda cautela do observador que se propõe a descrever o que vê seu olhar quando ele se detém nos múltiplos movimentos curriculares. Por exemplo, o currículo oculto, o enclausuramento dos saberes decorrentes da especialização e da disciplinarização, a pressão exercida pela indústria no currículo, quer a indústria em geral, no sentido de preparar para o trabalho seus funcionários, quer a indústria cultural que condiciona fortemente o currículo com o volume de material didático que despeja nas escolas ou por meio de suas outras mídias, não menos abrangentes; mais ainda, a variada gama do pensamento epistemológico, das ideologias, das crenças e convicções morais, políticas, pedagógicas, etc., pessoais ou coletivas, tudo isso faz com que o relativismo e a provisionalidade histórica sejam uma tônica das afirmações sobre o que seja um currículo.



UBALDO: Estou de acordo com **Percival** quanto à complexidade do campo a que nos estamos referindo, se é que possamos falar aqui de uma referência. O currículo nos envolve em seus dinamismos, estamos imbricados de tal maneira em seus processos que uma referência ao currículo é também uma auto-referência, isto é, é impossível dissociar o currículo de uma nossa pertença ao campo em observação, uma observação feita de dentro. Isso implica em dizer que olhar para o currículo é olhar para os nossos próprios processos de subjetivação. Então, nós que atuamos na educação como professores e pesquisadores sabemos que vale para as nossas palavras

Sobre o currículo aquele impedimento que nos faz ver Nietzsche, De que não podem jamais ser verdadeiros os julgamentos e avaliações da vida, a favor ou contra, uma vez que o vivo que julga e aprecia a vida é parte dela, e até mesmo objeto de litígio, e não juiz. Com isso, penso que possamos descartar a pretensão do julgamento e aproximarmo-nos do currículo como *modos de subjetivação*. Isto implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências. Não sei, no entanto, se me fiz entender...|





Manhã de abril, aqui estão a postos
os meus supostos eus em alvoroço.
Na superfície estão com o sol no rosto;
alguém ou algo esperam no seu ócio.

Alguém ou algo esperam, impacientes
que os impulsione a todos para o fluxo
por que arrastados sejam pelo empuxo
que os levará ao devir. E vão contentes.

Manhã de abril, um poeta assim se esvai
no vertedouro de horas buliçosas
em que seus eus, brincantes, de si saem.

No chão da sala as crianças todas bolem.
A escritura, entanto as pega e as flagra;
neste soneto, rápido as recolhe.

OBERTO: Se me permites um aparte, uma vez que citastes o Nietzsche, quando ele alega a impossibilidade de um vivo julgar a vida, convém acrescentar que, mesmo uma aproximação ao currículo como processo de subjetivação não descomplica a nossa tarefa, haja visto que a concepção deste filósofo é a de que o ser humano é um grupo de átomos completo em seu movimento, dependendo de todas as divisões e modificações energéticas do universo – e, além disso, imprevisível como todo átomo, um em-si-e-para-si. Segundo ele, nós nos tornamos conscientes apenas como um amontoado de afetos: e até as percepções sensoriais e os pensamentos estão sob o controle dessas revelações dos afetos. Estamos a olhar a constituição do móvel dentro da mobilidade; em outras palavras, não é fácil segurar o bicho pelo rabo.

DIÓGENES: Bem, a nossa conversa sobre o que seja o currículo começa a tangenciar um ponto crucial que é a questão da linguagem. Talvez seja o momento de dobrar esta tangente e fazer com que ela atravesse o espaço interior do círculo, talvez como uma corda, um raio ou mesmo o seu diâmetro. Gostaria, então, de pensar o currículo como uma linguagem. Seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos. Sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, pedagogia, e inclusive “currículo”. As palavras que um currículo utiliza para nomear as “coisas”, “fatos”, “realidade”, “sujeitos” são produtos de seu sistema de significação, ou de significações que disputa com outros sistemas.



ZELITO: Espera um pouco, deixa eu entender melhor. Concebendo o currículo como processos de subjetivação como nos fala **Ubaldo** eu me pergunto: o currículo faz os sujeitos ou os sujeitos fazem o currículo?

UBALDO: No mínimo devemos ter cautela em nossas afirmações em face da complexidade dos dinamismos curriculares. O fato é que o currículo é tanto um produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante.

DIÓGENES: Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, fala, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... São termos que funcionam como se fossem fragmentos de corda ou raio dentro do círculo. Imersos dentro do círculo cada fragmento destes é um vetor de orientação que compõe, junto com outros vetores, em proporções diversas, a resultante de cada processo de subjetivação tomados como individualidades dinâmicas. Assim (olhando para **UBALDO**), você me parece ter razão no que diz, o currículo, tanto quanto os agentes que atuam em seu interior, é tanto determinante quanto determinado. Ao tomarmos este dinamismo complexo da linguagem no interior do currículo, podemos afirmar que a natureza de suas discursividades é arbitrária e ficcional, por serem discursividades

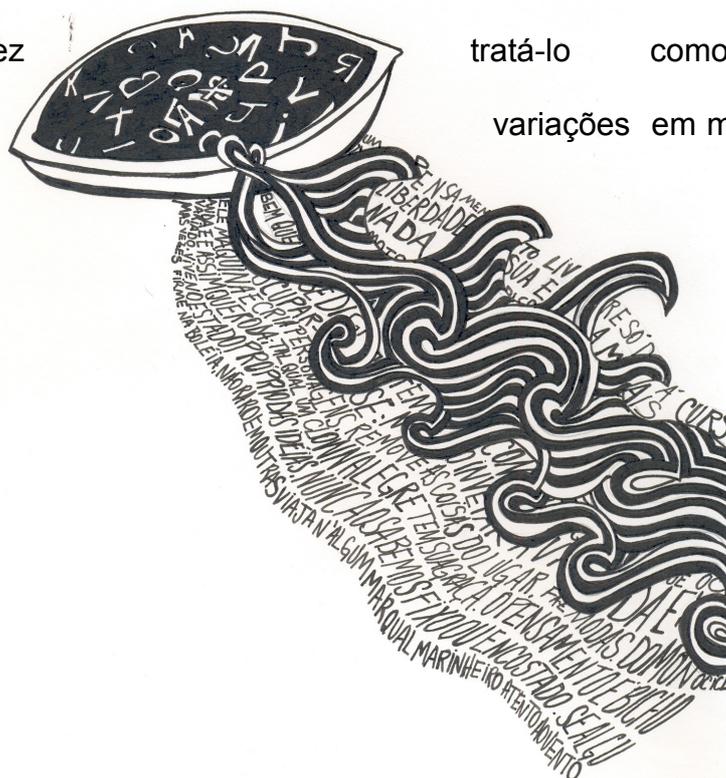
A) **h**istórica e socialmente construídas...

B) histórica e socialmente construídas...

OLAVO: Para mim a coisa está meio confusa, talvez um pouco caótica. Você está querendo dizer que nós somos constituídos discursivamente?...

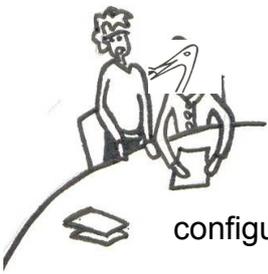
DIÓGENES: Os múltiplos discursos que o atravessam, embora sejam preponderantes na modulação de um currículo e dos sujeitos que nele atuam, não o esgotam, no entanto. Um currículo, enquanto linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito, etc.

FABRÍCIA: Essa sua inquietação, **Olavo**, permite antecipar um pouco a minha fala de amanhã, quando tentarei uma resposta à segunda pergunta que nos move o pensamento – *o que quer um currículo?* – Você se reportou ao caos e o que um currículo quer é enfrentá-lo através da configuração de diversos planos em seu interior. Não vou me adiantar sobre isso agora, retornarei a este ponto amanhã. Apenas acho que esse ponto da constituição das subjetividades é, como tudo o que estamos tratando aqui, muito complexo, e não pode ser tratado à maneira da ciência clássica, mecânica; talvez tratá-lo como às indeterminâncias e às variações em meio líquido que admite suas turbulências.

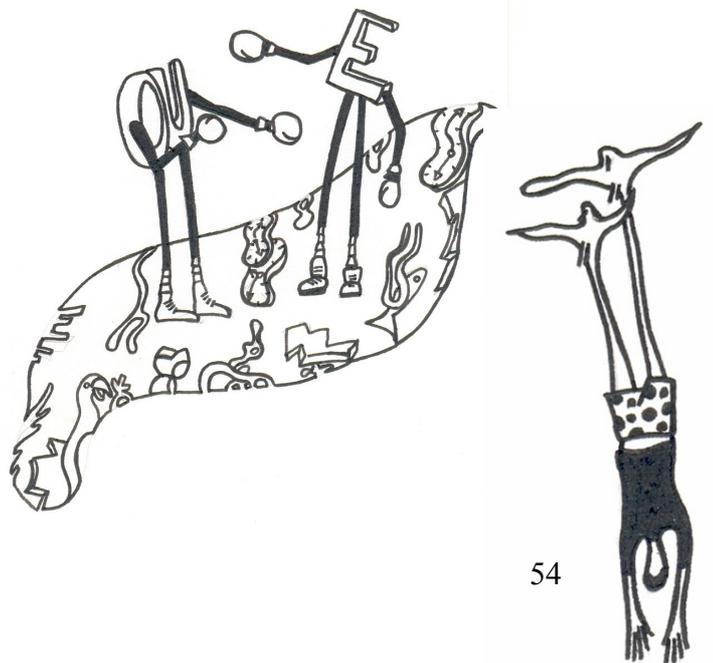


CLÓVIS: Opa, esta palavra, turbulência, conecta o currículo com outros pontos que já tocamos de raspão, não sei se como uma tangente, que é aquela visão do currículo como uma praça de guerra. Como quer **Oberto**, sistemas em disputa; ou, de acordo com **Ubaldo**, que nos cita Nietzsche, talvez possamos pensar o currículo como o lugar do litígio e nos pensar, nele, como litigantes...

HEITOR: Vejo que a coisa tende a se encorpar, que a conversa encaminha-se para um maior adensamento. Por enquanto, estamos apenas constatando a complexidade do campo. Há um outro termo, no entanto, que tenta dar conta desta complexidade. Tal termo é o currículo híbrido. Esta perspectiva surgiu na medida em que se percebeu que, no currículo, as referências à psicologia, primordiais até os anos 1970, ou à sociologia marxista, que ganhou força na década de 1980, são substituídas por uma variedade maior de perspectivas de análise. Especialmente relevantes são as discussões que apontam para as transformações que vêm passando as sociedades atuais, nas quais fenômenos de globalização econômica, de mundialização da cultura e de redução das distâncias espaço-temporais convivem com a substituição das identidades-mestras, baseadas na idéia de nação, por identidades locais, muito mais plurais. Nesse contexto, a produção no campo do currículo volta-se para temáticas bastante diversas. Daí decorre que, notadamente a partir de 1990, a marca que vai caracterizar este campo seja o hibridismo. Um campo contestado em que diferentes discursos são reterritorializados pela ação de seus agentes, os sujeitos, tomados aqui, eles também, como híbridos culturais. Pensar o currículo em termos de hibridação contribui para analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o



configuram, introduzindo novas idéias em um campo cujas perguntas foram, muitas vezes, pobres teórica e tecnicamente. Há que se considerar também, na tentativa de formular uma resposta à questão que nos entretém o pensamento, uma relevante operação de sintaxe, delineada pela seleção da conjunção utilizada para expressar juízos de valor acerca das diferentes visões curriculares. O melhor caminho parece ser aquele que indica para uma substituição da alternativa **ou** pela coordenação expressa pela conjunção **e**. Uma coisa é isto **ou** aquilo. Coisa diversa é isto **e** aquilo. Assim, neste processo, **ou** traz, atrás de si, a infundada prepotência de uma operação exclusora. Mal fundada ação que, ao excluir outras respostas possíveis à indagação que nos entretém o passo, obstrui mesmo o curso do pensamento. **E** é mais nobre, na medida em que conjuga em torno de si possibilidades diversas, cria interfaces, fluxos de pensamento, aproximações e distanciamentos entre as respostas que se apresentam, permitindo especificar o lugar de onde elas promanam neste território que se nos apresenta em sua complexidade dinâmica. Afinal, o conceito currículo adota significados diversos porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular.



Então, todas as respostas possíveis estarão sempre perspectivadas pela ótica de quem as articula. Um currículo será coisa diversa para o político, o administrador, o professor ou o aluno. Um currículo pode ser definido tanto a partir dos objetivos a que se propõe, geralmente expressos na sua versão apresentada aos professores, quanto a partir da lista que estabelece dos conteúdos a serem ensinados. Ao lado do rol dos conteúdos estabelecidos oficialmente, talvez com uma eficácia equivalente, ou mesmo maior, se encontram os produtos condicionados em determinados materiais oriundos de outras esferas da sociedade, tais como um livro didático produzido por uma editora privada ou um programa televisivo. Um será o currículo onde o professor consome materiais, outro será se ele os cria. A experiência de aprendizagem dos alunos permite que se defina a partir delas um conceito de currículo.



As diferenças no campo se multiplicam. Aplicar o conceito currículo somente a alguns desses processos ou fases, além de ser parcial, cria um *puzzle* de perspectivas difíceis de integrar numa teorização coerente. Por isso, em certa medida, todas elas são parciais e, de alguma forma, contêm parte da verdade do que é o currículo.



Apresentador: Bem, de certa forma a introdução aqui na nossa conversa da idéia de currículo híbrido, faz um apanhado daquilo que já tivemos oportunidade de ouvir anteriormente nas falas que antecederam à fala de **Heitor**. Com uma tal síntese, e dado o adiantado da hora, creio que podemos

estabelecer uma pausa de 15' para um cafezinho rápido. Voltamos em seguida com as considerações de **Hipólito** que, pelo que eu consegui vislumbrar através do seu texto , que me foi enviado com antecedência, será mais propositivo na resposta à pergunta que anima a nossa conversa no dia de hoje. Eu apenas aproveito a ocasião para solicitar àqueles que não me entregaram ainda a cópia de seus textos, que o façam até o final deste evento, a fim de que possamos encaminhá-los para a publicação nos anais deste encontro.

CONVERSA ENTRE ZELITO, OLAVO E NORA DURANTE O INTERVALO.

E aí rapeize, o que estão achando do bizu?, o que é o currículo?, **Nora** perguntou. Meio maçante, **Olavo** respondeu, não chegamos ainda no ponto de uma definição, por enquanto, pelas falas que ouvi, eu não saberia dizer ainda o que é o currículo, no entanto tenho a impressão de que possa ser tudo... Tudo não, retrucou **Zelito**, estamos na esfera da educação e isso limita um pouco do que cabe neste tudo, tudo o que tenha a ver com educação, linguagem, discurso, poder, subjetivação..., acho que as respostas ainda estão por vir. Eu gostei da fala do **Clóvis**, **Nora** disse, esse cara promete. Uma visão do currículo como praça de guerra, isso é coerente com aquilo que estamos vivenciando lá do Departamento de Ensino onde nós trabalhamos. Vocês vão tomar café?, **Nora** perguntou e acrescentou em seguida: eu preciso ir ao banheiro. Eu vou ao banheiro também, respondeu **Zelito**, e você, **Olavo**, vem conosco? Não, respondeu, eu preciso fazer uma ligação, talvez me atrase

um pouco para voltar, guardem o meu lugar, ok? Ok, respondeu-lhe **Zelito** indicando afirmativamente com o polegar, nos vemos daqui a pouco.

Apresentador: Estamos todos prontos para iniciarmos a segunda parte dos nossos trabalhos nesta manhã? Para não perdermos tempo, passo logo a fala para **Hipólito**. Professor **Hipólito**, poderia dizer para nós o que vem a ser o currículo?

HIPÓLITO: Não obstante as dificuldades apresentadas anteriormente, não podemos nos furtar a uma tentativa de definição acerca do que seja o currículo. Para fazê-lo, entendendo a dinâmica multifacetada do campo, precisamos encontrar um elemento que se faça presente em todas as suas faces constitutivas. Postula-se, aqui, que este elemento seja o pensamento. Currículo é pensamento. É de se crer que o pensamento se faça presente em todos os subsistemas curriculares nas suas especificidades interdependentes. Assim, na hierarquia institucional de uma secretaria de educação, pensam o secretário e seus acessores para definir uma política pública de educação. E esta política será tanto mais interessante se o pensamento mais alto do mais alto escalão da administração descer e ouvir o que pensam os demais agentes que atuam no currículo, notadamente aqueles que atuam dentro das salas de aula no ofício de ensinar. Nos escalões inferiores, dentro dessa mesma secretaria, pensam os agentes que aí se encontram, na melhor forma de implementação da política estabelecida. O pensamento, neste ponto, se espraia no pensar o que ensinar e no como, tanto quanto no quando; também, no pensar na melhor forma de formar os professores para que estejam preparados para configurarem nas escolas, dentro de suas salas, o desenho daquela política, bem como no como dotar as escolas com as condições necessárias para o exercício da função docente.



Nas escolas, por sua vez, pensam os professores no preparo de suas aulas, na melhor forma de afetar o seu público e pensa o mesmo público nas palavras do professor que os orienta, esclarece, incita. Em todos os níveis da organização curricular temos o pensamento. Pensamento, aliás, que anda junto com o conhecimento desde muito antes em que se pudesse pensar o conhecimento como oriundo de uma tradição curricular. Antes de definir o currículo, o pensamento define o conhecimento cuja criação, transmissão e expansão é função do próprio currículo.



Um pensamento livre só dá curso
À liberdade sua e a mais nada!
Bem que se diga, tem com que ocupar-se:
No inventar a vida ele se ajusta.



Ele maquina e cria personagens,
remove as coisas do lugar, faz modas.
De monociclo anda e é assim que roda;
tal qual um *clown* alegre tem sua graça.

O pensamento é bicho variado,
vive no estado próprio das idéias;
nunca o sabemos fixo ou encostado.

Se algumas vezes firme na boléia,
não raro em outras viaja n'algum mar
qual marinheiro atento ao vento e à vela.

Nunca deseja o vento controlar;
pelo contrário tira o seu partido
das forças fluidas, fortes, que há no ar.



Sabe tecer seus panos, é um artista:
conserta vela e rede, suas alfaias:
um pescador constante na sua lida.

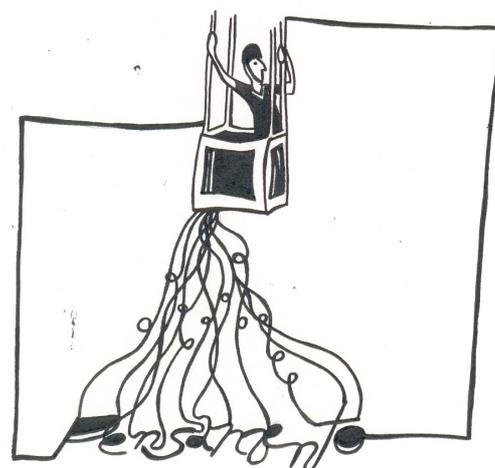
Se faz poeta e cria a si uns versos
que vêm à luz em forma de soneto
e que a partir do último terceto
ali se dobra, ali então se espelha.

Veloz ou lento dá prosseguimento
retira ao fluxo aquilo que o atravessa
retém na mão o curso de uma flecha
tudo isso faz por livre um pensamento



A maneira como podemos chegar ao conhecimento traz para o currículo o segundo elemento que, com o pensamento, integra também a sua definição. Este segundo elemento é a experiência ou a ação. Vejamos o que nos diz Kant sobre o tema: não há dúvida de que todos os nossos conhecimentos começaram com a experiência; com efeito, como poderia ser despertada e posta em ação a faculdade cognitiva, a não ser por objetos que nos ferem os sentidos e que, em parte, produzem por si mesmo representações e, em parte, põem em movimento a nossa atividade intelectual e a exercitam a compará-las, a uni-las ou separá-las, elaborando assim a matéria bruta das impressões sensíveis para formar esse conhecimento dos objetos que se chama experiência? Assim, segundo o tempo, nenhum conhecimento precede em nós a experiência, e todos começam com ela.

Aí temos! Kant não diz que o conhecimento é experiência, senão que o conhecimento começa com a experiência. Só com a experiência não temos ainda o conhecimento. A ela se acrescenta o pensamento: os objetos com que nos deparamos, captados por nossos sentidos, produzem em nós as representações que incitam a nossa atividade intelectual no exercício da comparação, união ou disjunção daquilo que pela experiência foi capturado pelos sentidos. E o que é esta atividade intelectual senão o pensamento? Conhecimento é experiência e pensamento.



Nietzsche, que já foi mencionado em falas anteriores, um filósofo que eu aprecio muito, apesar da crítica que irá fazer ao imperativo categórico kantiano, parece estar de acordo com Kant quanto a este ponto: amo os espíritos livres quando eles também têm o coração livre. Para mim, a cabeça é como que o aparelho digestivo do coração. O que o coração recebe, a cabeça precisa digerir e transformar em pensamentos. Notável este filósofo, crítico ferrenho da modernidade. Notável, não só pela nova forma dada ao pensamento filosófico, em que seus aforismos se afastam das pretensões totalitárias dos tratados tradicionais, ganhando maior força de penetração nas múltiplas facetas de um mundo fragmentado, permitindo assim um melhor entendimento de seu funcionamento; notável, também por um certo 'esquentamento' da linguagem filosófica que ele aproxima da linguagem literária, aproximando assim a crítica da criação; mas, sobretudo, notável, e aí se configura a sua importância para orientar teoricamente os estudos sobre currículo, pela condição de liberdade que reivindica naqueles que atuam no campo: amo os espíritos livres quando eles também têm o coração livre!

Experiência e reflexão, pensamento e ação, em todos os níveis se pode achar o que define um currículo: pensamento pedagógico em ação. Currículo, assim, pode ser o plano onde se cria o conhecimento, mais do que o lugar da sua transmissão. Creio ser necessário superar aquela visão que vê a escola, onde efetivamente se reconhece a função do currículo, como intermediária entre o conhecimento acumulado por uma tradição acadêmica e o aluno.

O currículo na escola não pode se subsumir na função de apenas repassar o conhecimento científico acumulado ao longo da história. É necessário propiciar ao público alvo, aquele público que se constitui na razão de ser do currículo – os estudantes – as condições para que participem daquela experiência fundante do conhecimento. Assim, para exemplificarmos com um conhecimento científico, tomemos da Física a lei da gravitação universal.

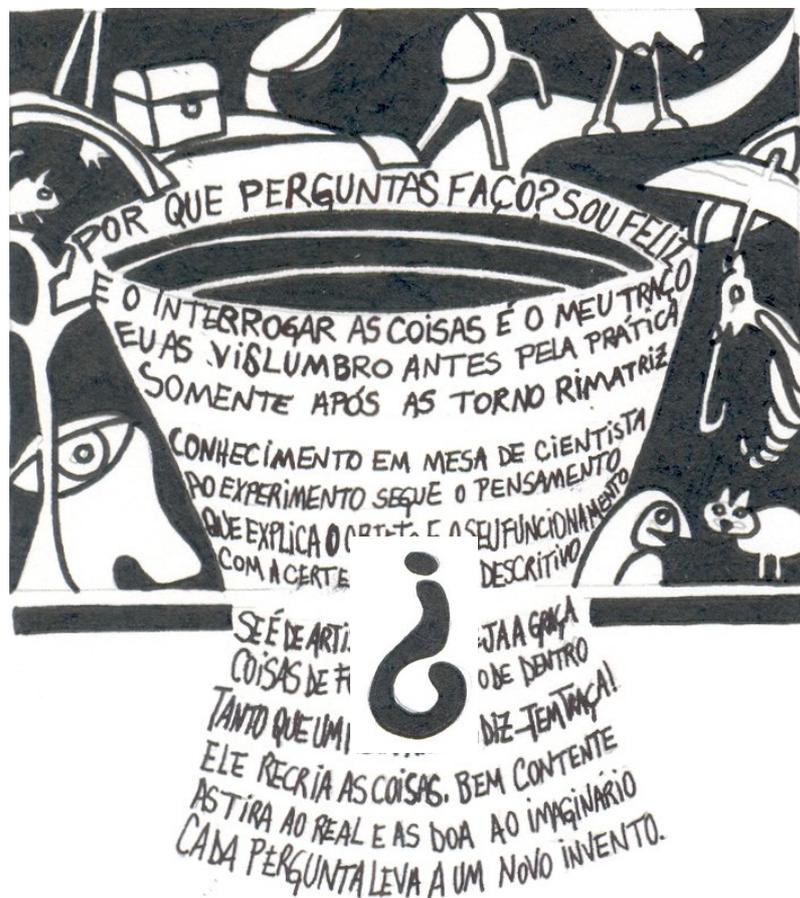
 Antes de buscarmos o conteúdo, a fórmula da lei da gravidade, para repassá-lo aos que estão na condição de aprendentes, podemos incitar-lhes o pensamento e a imaginação acerca da queda dos corpos. Mais ou menos como a lenda da maçã que caiu na cabeça de Newton. Foi à força de muito meditar sobre o fato da queda da maçã (experiência + pensamento) que Newton chegou à formulação matemática da lei da gravidade.



É certo que nós já temos a lei expressa hoje, mas tal fato não deve excluir a possibilidade original de propor aos estudantes a experiência e incitar-lhes o pensamento como se tal lei não existira. Quais explicações os estudantes teriam para a queda dos corpos? Quais argumentos eles trariam para dar conta de tal fenômeno? Num diálogo franco, orientados pelo professor, antes de chegar à lei da gravitação tal qual fora formulada pelos antigos físicos, os pequenos pensadores, em sala de aula, estariam verificando qual a explicação mais consistente, qual a mais improvável, qual a mais adequada para dar conta do fenômeno proposto. E quando chegassem, então, à fórmula científica da gravitação, já teriam realizado um percurso que, partindo de uma experiência concreta, os levou a operações de pensamento. Ao cotejar as explicações mais consistentes dentre as formuladas pelos alunos, com a explicação científica, tem-se mais uma oportunidade para a atividade reflexiva. Isso como um exemplo, apenas, partindo do conhecimento científico.

Mas a ciência no currículo não é tudo, embora, às vezes tenha essa pretensão. O racionalismo científico, propulsionado pela modernidade, com sua ênfase no método científico, que outra coisa não é senão a tentativa de controle da experiência, e por isso mesmo, do pensamento, tentando alinhar o pensamento a uma lógica estabelecida a priori, chegou a um ponto tal que desvirtua o próprio sentido de currículo tal como o estamos esboçando aqui. Isto, quem o percebeu, não foram os agentes no currículo responsáveis pelo ensino das várias artes, tampouco aqueles envolvidos com o ensino das ciências humanas ou das línguas. Tal percepção é oriunda do próprio território das ciências. Vejamos o que nos tem a dizer o Físico Pasquale Nardone: a Física, tal como foi consignada nos programas do ensino secundário, impõe,

entretanto, a nossos adolescentes, já de início, uma série de axiomas, de regras colocadas como dados estáveis e definitivos – e isso é de lamentar. Antes mesmo de passearmos com os alunos pela natureza, de constituirmos com eles um conjunto de fenômenos, de trabalharmos pela construção de “fatos”, antes, portanto, de darmos aos estudantes uma “lição de coisas”, nós lhe apresentamos o modelo final. Essa abordagem esterilizada leva, às vezes, a dar aos alunos respostas para perguntas que eles nem sequer fizeram.



Aí temos. Ouvindo Nardone, poderemos enveredar pela idéia do currículo como o lugar do passeio, o lugar por onde se passeia à caça de experiências. E das experiências às perguntas que conduzem o pensamento. Antes de ser o lugar das respostas prontas, o currículo deve ser o lugar das perguntas. E o lugar das perguntas, dentro do currículo, é entre a experiência e o pensamento. Neste sentido, podemos afirmar que o currículo não é lugar onde se adquirem certezas, continuamente em estado de se aprende a lidar com as incertezas, estas mãos que as perguntas que levam ao experiência, estrutura o em incertezas da vida, aqui nos problema para os estudos propõem a pergunta: o que especialização dos saberes, e a nas diferentes disciplinas escolares, embaça, no interior do currículo, a visualização de seus objetivos fundamentais e, mesmo, afasta deles os seus agentes. E quais seriam estes objetivos fundamentais inerentes às atividades fomentadas pelo currículo? Estou de acordo com Edgar Morin quando ele articula uma resposta a esta questão em particular. Para este pensador francês, os objetivos fundamentais da educação, vale dizer, do currículo, são: 1- Formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes; 2- Ensinar a condição humana; 3 – Ensinar a viver.



Já é sabido, por todos os que ouviram as falas que me antecederam, que estamos no domínio dos conceitos complexos e, aqui, a complexidade do currículo encontra-se com a vida, não menos complexa. Mais Nietzsche, aqui, nos fará bem, pois ensinou-nos, este filósofo, que a vida é de um dinamismo tal que é sempre mal capturada pelo bisturi dissecador da ciência que produz suas fórmulas estagnadas. Ensinar a condição humana e ensinar a viver não é ensinar como os eruditos que se debruçam sobre uma coisa morta, mas, pelo contrário, é avivar a própria experiência no domínio do pensamento: seja a tua vida um experimento e monumento ao teu experimento.



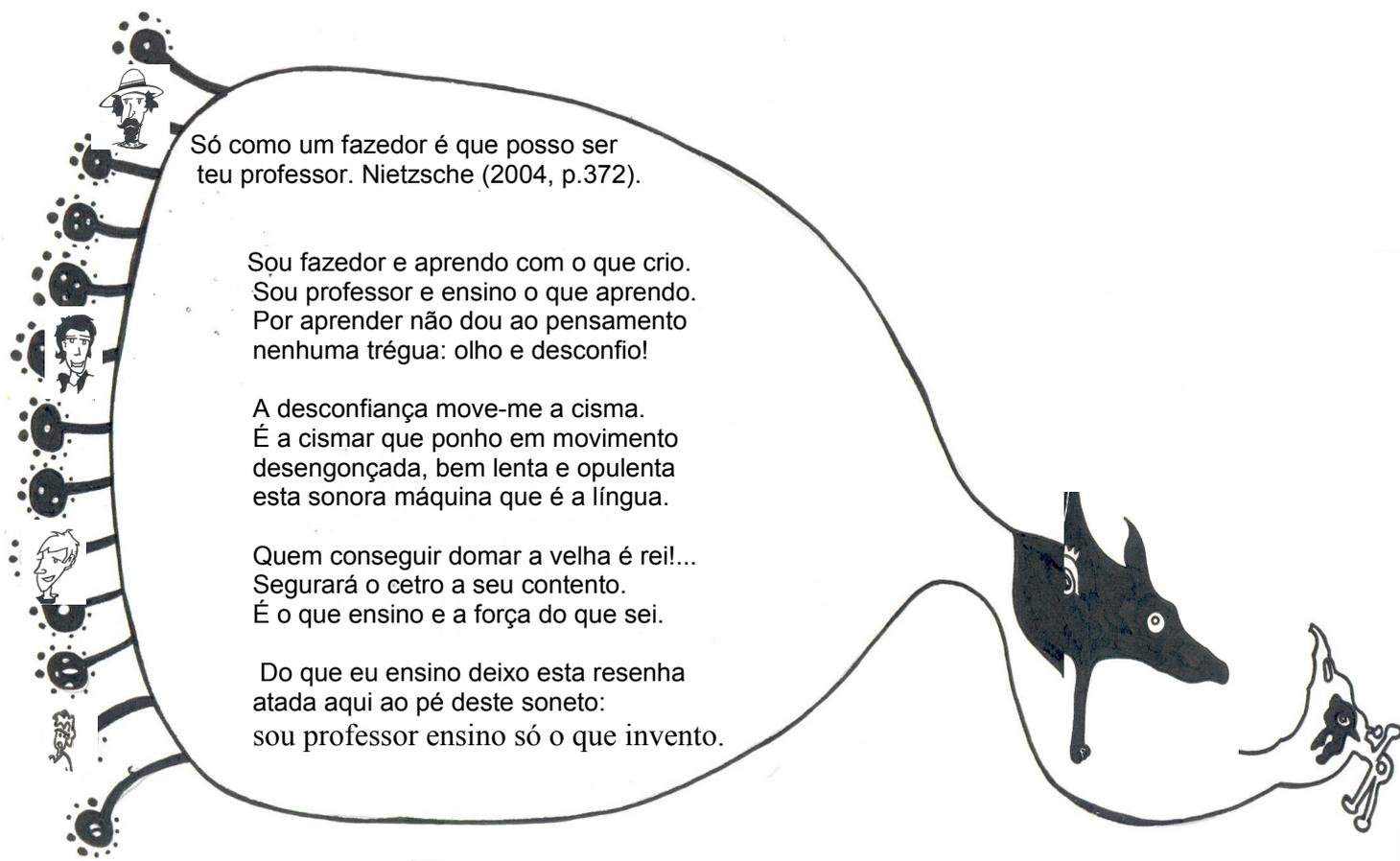
Conjunção notável esta, que traz para dentro do currículo – lugar do conhecimento – a vida. Já vimos, antes, que o conhecimento advém da experiência e da ação do pensamento. Então, considerando o conhecimento dentro do currículo, não se trata de repassá-lo como ato mecânico aos que se movem nesse espaço vital, na condição de aprendentes, mas de fomentar um espaço de pensamento e de reflexão em que seja permitido criá-lo a partir do entendimento da própria experiência. Tal é o que depreendeu das leituras do filósofo alemão Noéli Correia de Melo Sobrinho que, ao prefaciar o livro **Escritos sobre a Educação**, afirma que o indivíduo não é somente um repositório para as idéias dominantes de uma época; ao contrário, a sua virtude reside exatamente em que ele pode efetivamente pensar a sua própria experiência e produzir, a partir dela, novas visões e manifestar novos comportamentos.



Aqui, convém retomar de **Ubaldo** a referência ao Nietzsche d'**O Crepúsculo dos Ídolos**, quando ele se reporta à impossibilidade de avaliarmos a vida. Esta ressalva do filósofo não nos impedirá o passo, se soubermos ressignificar como ele o sentido do verbo avaliar. Para ele avaliar

é criar – ouvi, ó criadores! São as vossas avaliações que transformam as coisas avaliadas em tesouros e jóias.

Então, de acordo com estas considerações, creio que possamos chegar a uma definição de currículo como sendo o pensamento pedagógico em ação. Ação do intelecto que se detém nas inúmeras práticas que põem em relação os indivíduos no seu interior, quer como professores ou alunos, quer como formuladores de políticas curriculares ou administradores, ou agentes em qualquer daqueles campos do currículo nomeados anteriormente, na relação, todos tornados em aprendentes que é a condição própria de quem tem o poder de insuflar a vida no campo através da criação contínua da própria prática.



Já vai adiantada a hora e a fome nos deixa um tanto quanto inquietos, por isso eu gostaria de encerrar esta minha fala com um fragmento de Clarice Lispector, no seu belíssimo romance **Água Viva**: estou lidando com a matéria prima. Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais. Estou num estado muito novo e verdadeiro, curioso de si mesmo, tão atraente e pessoal a ponto de não poder pintá-lo ou escrevê-lo. (...) É um estado de contato com a energia circundante e estremeço. Uma espécie de doida, doida harmonia.

Apresentador: Muito bem, muito bom, palavras profundas e densas que alimentam os nossos espíritos perscrutadores. Mas como elas não têm também o condão de nos alimentar o corpo, convém fazermos aqui o intervalo para o almoço. Retornaremos ao tema no período da tarde, com as intervenções que estas falas possam ter suscitado, bem como com a posição dos nossos convidados que ainda não tiveram a oportunidade de responder à pergunta: *o que é um currículo?* Bom apetite a todos.



NA HORA DO ALMOÇO.



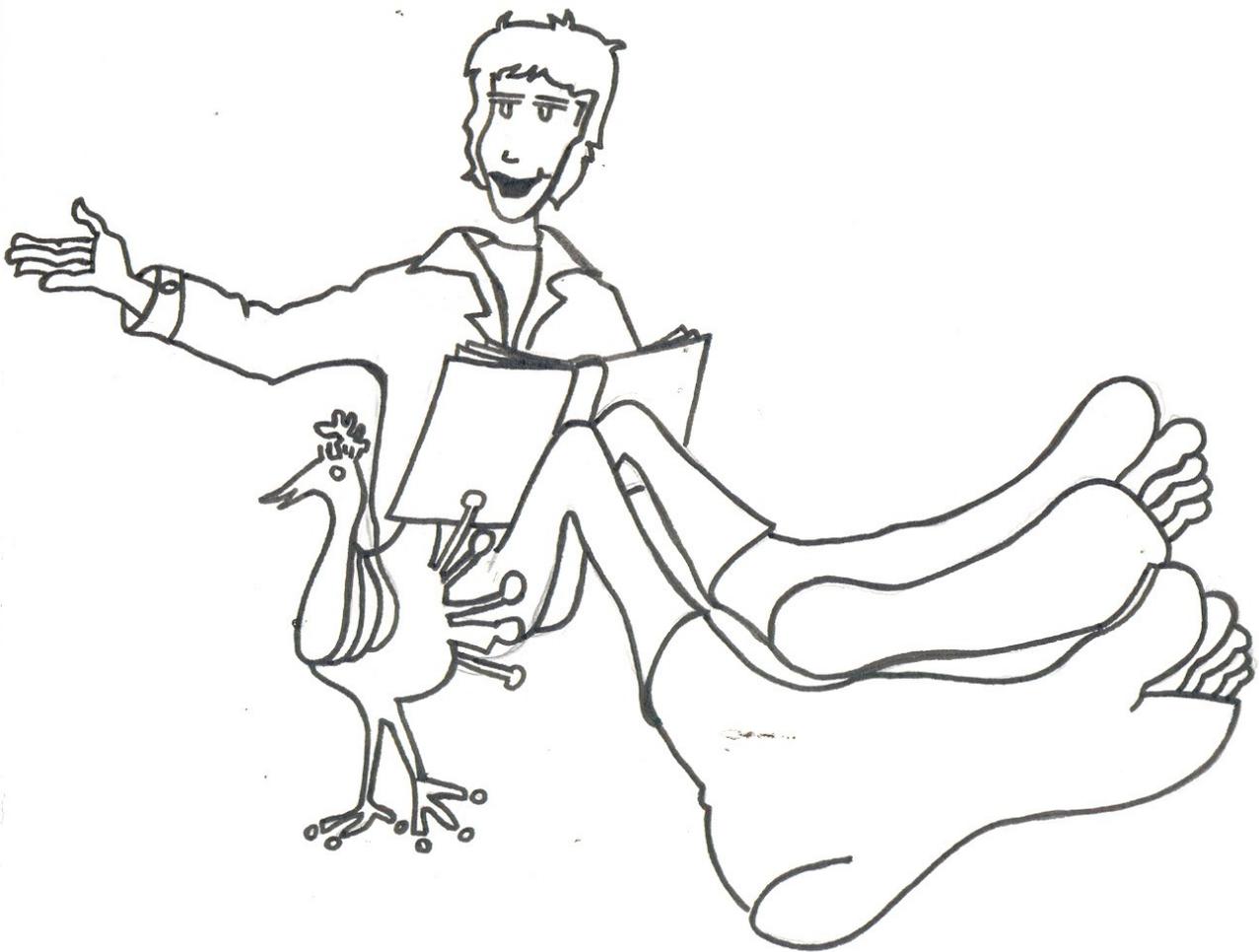
E aí seu **Olavo**, mais contente agora? Já deu para sacar o que é o bicho?, perguntou **Zelito** passando a mão pelo seu ombro e abraçando-o. Legal, gostei desta fala do **Hipólito**, simples, foi ao ponto, de acordo com suas concepções. Sabe, continuou a sua resposta correspondendo ao abraço do amigo enlaçando-o também com o braço esquerdo enquanto o direito procurava trazer **Nora** para próximo de si, na primeira parte da manhã achei que estavam fugindo do assunto, alegando dificuldades e complexidades e tal e não tomando nenhum partido, mas agora não, este **Hipólito**, apesar da coisa complexa, foi ao ponto: currículo é pensamento e experiência. E olha que esta visão do currículo não desdiz das visões anteriores, ao contrário, essa experiência da qual nos fala não deixará de ser uma experiência de subjetivação e também uma experiência de linguagem. Eu notei que alguns se coçavam enquanto **Hipólito** ia falando, dentre eles **Fabília**, a que fez menção ao caos. Achei legal que ninguém tivesse interrompido a fala de **Hipólito**, mas acho que a sua fala terá desdobramentos agora de tarde. Quais são as falas previstas para a tarde?, perguntou. Bem, **Zelito** respondeu-lhe consultando o folder com a programação do evento, ainda faltam as falas de **Clóvis** e de **Juvenal**, porém, creio que muitos dos que já falaram de manhã irão dar as caras novamente agora de tarde, também reparei numa certa inquietude, especialmente de **Fabília**, como já observastes, mas também de **Diógenes**, acho que eles devem dar um corpo mais denso à falação, talvez por se sentirem provocados.



E você, **Nora**, o que me diz? É, disse **Nora**, o negócio cresceu e tomou corpo. Agora este **Juvenal** é maluco mesmo, e mais ou menos eu já sei qual será a sua fala, já fui sua aluna. Ele deve falar sobre criação, o currículo como criação. Era só o que ele nos ensinava na facu, uma figura! **Nora**, chamou **Olavo**, preciso de um favorzinho seu. Diga lá o que queres meu irmão, respondeu-lhe. Agora pela tarde, talvez eu não possa ficar até o final e tenha que sair mais cedo; e amanhã também não poderei estar presente. Será que você pode anotar para mim os pontos mais relevantes das conversas de amanhã?, é que eu não queria perder o fio da meada. Ah, esse é o favor?, podes ficar tranqüilo, vou anotar tudo, depois te passo, ok? Valeu, você é uma amigona, disse e deu-lhe um selinho na testa, agradecido. Aquele pessoal lá do departamento devia estar presente nestas falas e principalmente ter escutado esse **Hipólito**, disse **Zelito**, eles ficam o tempo reduzindo o currículo ao texto das diretrizes curriculares, é diretriz pra cá, diretriz pra lá, eu não agüento mais... É verdade, confirmou **Nora** rindo, até dá a impressão de que a diretriz é a palavra do Deus em pessoa... Bem, gente, ponderou Olavo, vamos escovar os dentes que está quase na hora de começarmos os trabalhos da tarde.





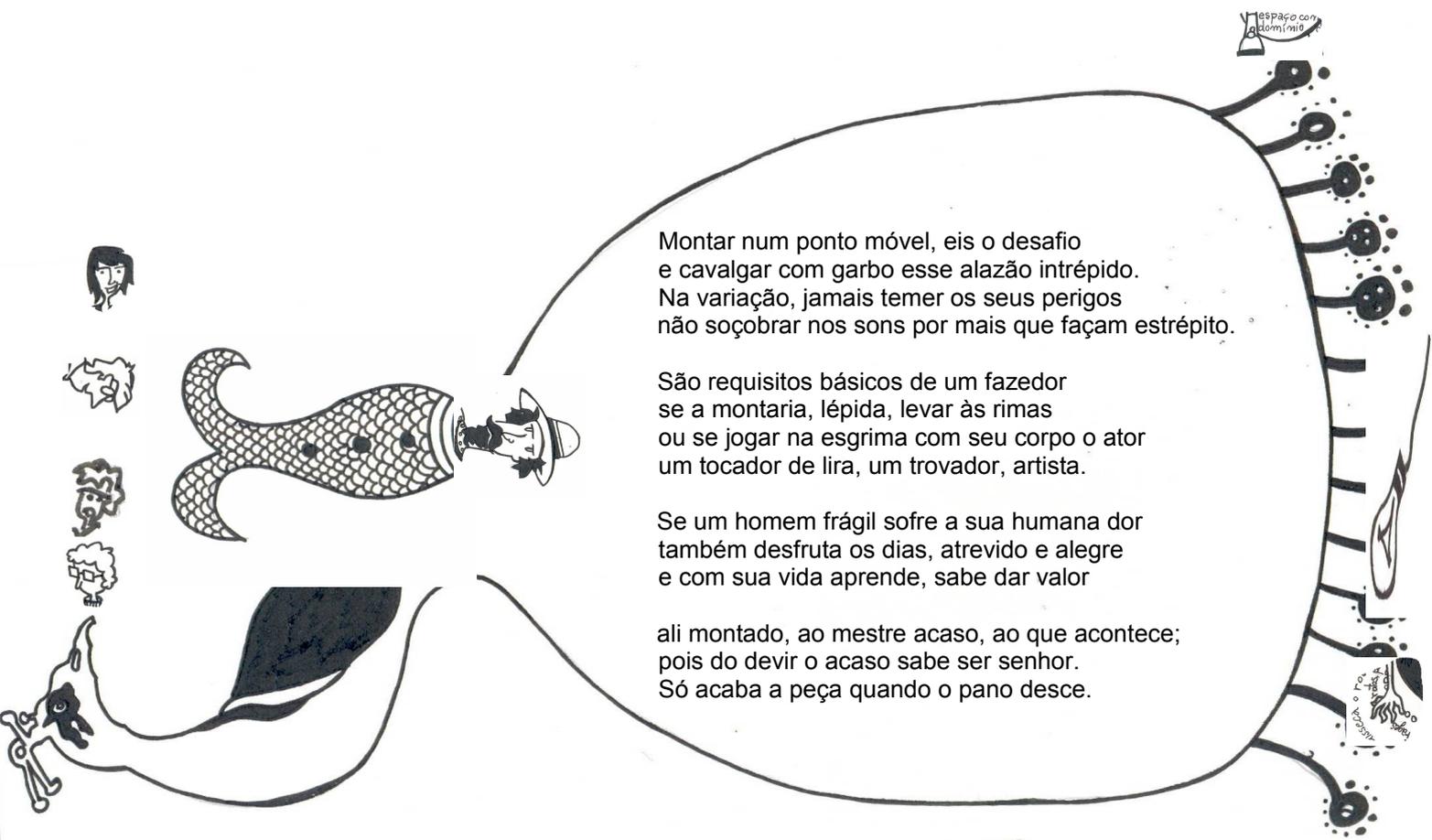


Apresentador: Boa tarde a todos, vamos dar logo início ao segundo período de nossas conversas sobre o currículo que, no dia de hoje, têm como mote a pergunta: o que é o currículo? Na parte da manhã viemos de constatações da complexidade do campo, passamos pelas visões de currículo como linguagem e como processos de subjetivação e culminamos com as palavras do professor **Hipólito** nos ensinando que currículo é pensamento e prática, pensamento pedagógico em ação. Agora neste período, contaremos com as participações dos professores **Clóvis** e **Juvenal**, além das intervenções que os participantes julgarem necessárias. Vale dizer que, aqui, a palavra é livre. Antes de passá-la aos oradores da tarde, abrimos para os debates que porventura tenham suscitado as palavras que ouvimos pela manhã.

KARINA: Num certo sentido, a última fala do Senhor **Hipólito**, está diretamente conectada com aquelas outras do **Ubaldo** e do **Diógenes**, que se reportam ao currículo como uma linguagem e como procedimentos de subjetivação. Enquanto professora de língua materna, não posso desconsiderar os falantes do nosso idioma que se constituem sujeitos pela interação com outros na linguagem. No entanto, talvez fosse conveniente marcar o plural da linguagem no currículo, uma vez que não se trata de uma linguagem apenas, mas linguagens. Estou pensando aqui nas diferentes linguagens que compõem um currículo, tais as linguagens organizadas das diversas ciências, as linguagens artísticas, a linguagem dos conceitos da filosofia etc.

FABRÍCIA: Não sei se podemos falar de uma linguagem dos conceitos. O que é a linguagem?, a grande tesoura?, o grande filtro? Nosso olhar passa por uma mudança de escalas e que vê é uma agitação tremendamente complexa e multi(determinada ou germinada) que, no plano traçado pela linguagem, se

chama currículo. O caos, o caos antecede a linguagem e o currículo. Ele é a salvação e o perigo do currículo. Será o meu assunto de amanhã e terá suas conexões com a linguagem, com o híbrido, com os processos de subjetivação. O que é o sujeito senão um olho trepado em um ponto de vista?, um variante vendo a variação? O caos está mais próximo do pensamento, caro **Hipólito**, umbilicalmente próximo. Isto no domínio do denso, das intensidades. Deixo em apenso, será meu a tema amanhã.



Montar num ponto móvel, eis o desafio
e cavalgar com garbo esse alazão intrépido.
Na variação, jamais temer os seus perigos
não soçobrar nos sons por mais que façam estrépito.

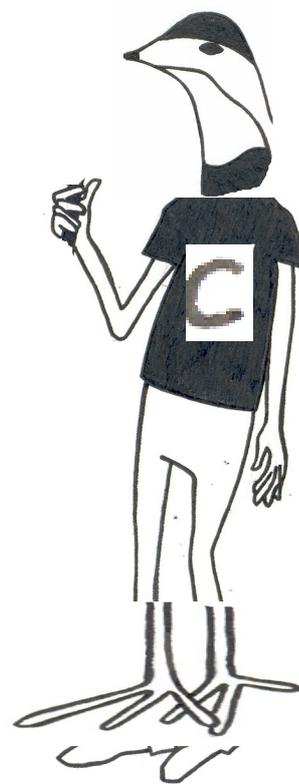
São requisitos básicos de um fazedor
se a montaria, lépida, levar às rimas
ou se jogar na esgrima com seu corpo o ator
um tocador de lira, um trovador, artista.

Se um homem frágil sofre a sua humana dor
também desfruta os dias, atrevido e alegre
e com sua vida aprende, sabe dar valor

ali montado, ao mestre acaso, ao que acontece;
pois do devir o acaso sabe ser senhor.
Só acaba a peça quando o pano desce.

CLÓVIS: Olé, olé, povo do currículo, armai-vos. Também somos do agito, **Fabília**, e aqui, do nosso ponto de vista, o currículo são praças de guerra. Guerra em todas as escalas. A mais violenta, a mais perigosa é aquela que tenta enfrentar o pensamento, guerra empreendida pela legião de pequenos eus que constituem a nossa aparência-Eu. Afora esta, que é a guerra decisiva e acontece no dentro, lá fora, outras batalhas menores acontecem diuturnamente. Também a principal delas tem a ver com o pensamento, e leva os bons e os maus ao campo de batalha numa luta **encarniçada**. Os bons querendo controlar o pensamento para esconjurarem os rigos inerentes ao caos. Para fazê-lo, eles usam, geralmente, as cordas do além-mundismo, da razão, da dialética, do método, **das** pretensiosas diretrizes curriculares, entre outras. Estes são enfrentados pelos maus, que são aqueles que estão no embate pelo curso livre do pensamento, pela desobstrução dos territórios onde o pensamento possa fluir desimpedido. Os bons armam trincheiras e os maus, no exercício da arte da guerra, vão até elas e as fazem implodir. Os maus operam de maneira a levar os bons a enforcarem-se em suas cordas.

(Escuta isso, **Zelito** cochichou para **Olavo**, mas num tom alto o suficiente para fazer **Nora** ouvir e dar uma risada. Os caras são malucos!, disse **Olavo**, e acrescentou: e eu que vou perder isso amanhã!...)



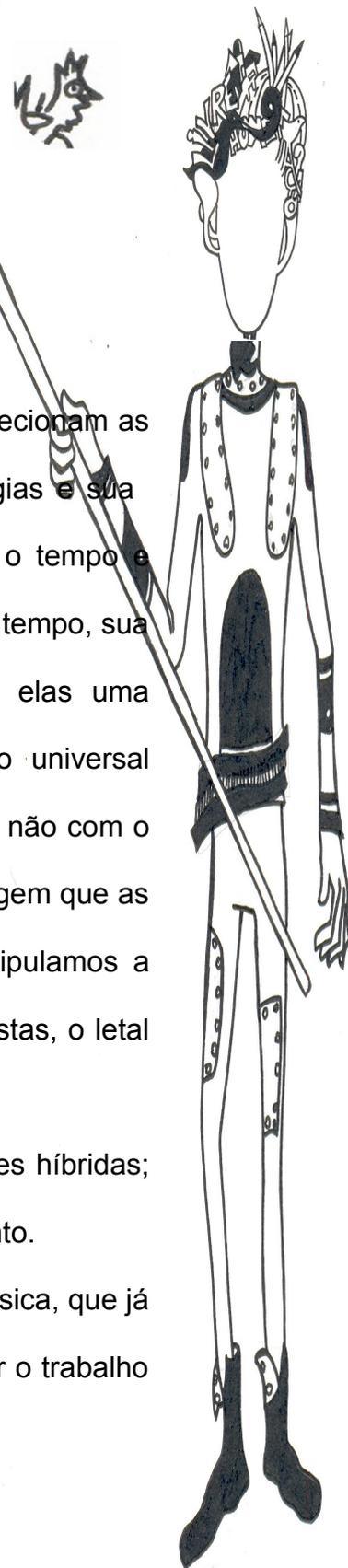


Feito palavra mente sabiamente
vibra no ar sua lâmina afiada
com um manejo ousado e impertinente
tirando sons. Escuta essa toada.

É um bufão, segura o seu punhal
firme no chão, se vale do seu fio
e dá ao corpo um aspecto de animal
e com estrépito entra em qualquer briga.

Me olhe nos olhos, homem, por que ri
e sua frio e treme e empalidece?
Vem logo aqui, vem logo, seu patife!

Em blasonar intrépido atravessa
mundos sonoros. Fica só o que risca
com arma branca em pele. Diz que é poeta.



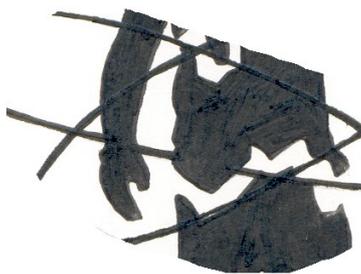
Nós nos aliamos com os guerreiros do mal, estes lutadores que selecionam as batalhas das quais tomam parte. Eles não dispendem suas energias e sua forças naquelas guerras travadas pelos professores para vencer o tempo e regular a ministração dos conteúdos; não dispendem também o seu tempo, sua energia e sua força na construção de trincheiras, quer sejam elas uma disciplina escolar ou um cargo comissionado ou um presumido universal qualquer. Os guerreiros do mal imiscuem-se entre as contradições, não com o cimento das sínteses que as engessa, mas com as armas da linguagem que as esgarça. Nós, os guerreiros do mal, agimos sem escudo e manipulamos a lança dos simulacros, enquanto os bons manipulam os laços cientistas, o letal veneno da doxa, estupefaciente, sob o abrigo do escudo da lógica.

Nesta guerra travada contra o bem, o mal se fortalece nas situações híbridas; seus guerreiros sabem o quanto o híbrido é potência do conhecimento.

Todos sabem a guerra que travou Galilei contra as cordas da metafísica, que já há muito tempo o perturbavam, na tentativa de impedi-lo de realizar o trabalho que o chamava e requeria suas melhores energias.

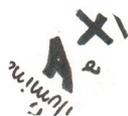
Nascido em Pisa, no dia 15 de fevereiro de 1564, Galileu matriculou-se na Escola de Artes da cidade natal, para, estudar medicina, em 1581. Quatro anos depois, abandona-a para dedicar-se exclusivamente à matemática e, em 1589, torna-se catedrático dessa disciplina na Universidade de Pisa. Nessa época, começa a fazer as primeiras investigações no campo da física, particularmente em mecânica, tentando descrever os fenômenos em linguagem matemática.

Isso suscita violenta oposição da ciência oficial, representada por seguidores de Aristóteles, que discordam da aplicação da matemática aos domínios da física. Essa



nova orientação metodológica seria a maior contribuição de Galileu à história das idéias. De quantas batalhas não terá participado o pisano, contra os seguidores de Aristóteles? E o que diz, a nós, o calor destas batalhas empreendidas por Galileu? O que diz, a nós, os que estamos a todo o tempo travando nossas lutas contra o séquito dos seguidores de todo o gênero, os seguidores da história, os discípulos de Marx, de Freud, de Jesus Cristo, os políticos medíocres, as relações de conteúdos estabelecidos por diretrizes pretensiosas, alheias ao pensamento dentro do currículo?

Quando uma torva imbuída do controle
na lida encontra um nômade do liso
assim que o vê, indaga num sorriso
a que vens tu, pimpona flor marota?



Deixei agora a onda do impreciso.
Caí aqui, vim ter contigo em frente.
Diz-me quem és, oh flor impertinente.
Por que te ris assim, com ares cínicos?

Eu sou a dona fixa no baú.
Sou guardiã, zelosa no mister
de aqui encerrar geográficos conteúdos.



Cheiram a mofo, tal é que eles fedem!
Rápido e lesto, levam-me à fuga.
Meu nariz prezo e afastam-me adrede.



São apenas facetas de um campo que é constituído por numerosas escaramuças. Então, gostaria de perguntar aos jovens aqui presentes, aos jovens que pouco têm participado ativamente desta nossa conversa, quero saber se são fazedores criativos ou meros aplicadores, seguidores em qualquer sentido. Como seres criativos, pertencem ao grupo minúsculo dos livres; como um aplicador ou seguidor, tornam-se escravos e instrumento destes.

Nós precisávamos deste desafogo. Estamos diante de um campo que é compreendido como um lócus, no qual se trava um embate entre atores e/ ou instituições, em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão. O campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais sociais e culturais na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria do currículo e disputam entre si o poder na área.

Tanto melhor será, se estas batalhas tiverem como escopo transformar as crianças e jovens em idade escolar de repetidores em criadores de seus próprios padrões. Guerra, guerra, guerra: contra a estagnação do currículo; pela sua expansão. Eis os nossos motivos, o que alenta o nosso empreendimento.

*Ensina-las
impor os limites tanto
quanto a coisa limite
afinal não é o limite que
forma o ab*

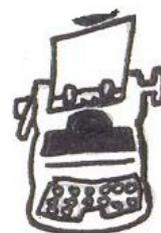
HIPÓLITO: Muito bem, muito bom, Dom **Clóvis**, vocês são valentes, bravos lutadores. Identificam o ponto crucial dos embates, aquele em que vale o dispêndio energético. As verdadeiras batalhas se dão nos territórios do pensamento. Os que vocês chamam bons supõem que pensar seja o exercício natural de uma faculdade. Que esta faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade, isto não se pode entender de fato. Todo mundo sabe que, de fato, os homens pensam raramente e o fazem mais sob um choque do que no elã de um gosto. O bom senso comum naturais são, pois, tomados determinação do pensamento puro. Eis aí as hostes que devemos enfrentar por todos os primeiros no pensamento é o arrombamento, inimigo. E nada aí supõe a Filosofia; antes, uma misosofia. Não contemos com o para fundar a necessidade relativa do que contemos, ao contrário, com a contingência com aquilo que força a pensar, a fim de estabelecer a necessidade absoluta de uma paixão de pensar. As condições de uma e de uma verdadeira criação são as mesmas:

imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Eis aí o que deveriam ser os objetivos do currículo, eis o que eu gostaria de ouvir amanhã.



senso ou o
como a
duas grandes
meios. O que é
a violência, é o
tudo parte de
pensamento
ele pensa;
de um encontro
erguer e
ato de pensar, de
verdadeira crítica
destruição da

CLÓVIS: Obrigado pelas suas palavras, elas nos dão alento. Somos devedores por elas, afinal aprendemos nas suas aulas muitas das estratégias de combate que empregamos nas nossas lutas e aprendemos a manusear algumas de nossas melhores armas de combate.



DIÓGENES: É certo que, também do ponto de vista das linguagens, o currículo é visto como guerra. A guerra aqui também é determinante e aqui se criam estratégias específicas de combate. No domínio de uma guerra das linguagens, creio que possamos considerar Barthes e Deleuze como argutos estrategistas. Basta mencionar que os dois se empenham no entevero, o primeiro nos apontando a necessidade de saturarmos os discursos fascistas; o segundo, a partir das 'literaturas menores', notadamente a de Kafka, mostrando-nos como fazer piar a língua, como colocar pregas nos discursos. Não vou me alongar neste tema. Já falei a minha cota na parte da manhã e é preciso dar tempo para que os que ainda não falaram façam uso da palavra.

YAN: As falas sábias dos senhores a mim lembrou um texto do poeta e pensador Paulo Leminski, se não me falha a memória intitulado **Poesia a Paixão da Linguagem**. Nesse texto, que é um ensaio sobre a criação poética, seu autor se reporta a uma atitude sádica diante da língua, uma atitude de resposta justamente a isso, à língua menor, o poeta compara o espaço existente de circulação entre os textos poéticos escritos em língua portuguesa com aqueles outros escritos em outras línguas 'mais nobres', com um suposto maior prestígio, como o inglês e conclui que escrever alguma coisa em português e ficar calado mundialmente é mais ou menos a mesma coisa. Isso é um golpe que o escritor sofre e que ele desconta na hora da criação, quando



passa a devolver os golpes recebidos quebrando a própria língua, atitude que estaria, mais ou menos ligada à idéia de experimental, de invenção ou de vanguarda. O artista, o criador passa a devolver os golpes que tinha recebido no início, no qual era uma vítima da língua, passando agora a ser algoz, a torturá-la, a quebrá-la, entregando-se a toda sorte de violações em relação aos sinais de trânsito da linguagem. Isto faz parte da guerra?,

*o poeta?
equipocada
ou estou fazendo uma*

JUVENAL: Faz parte da guerra, meu caro; no entanto, creio que esta guerra consista menos numa resposta política de ordem da sociolingüística internacional que numa guerra pessoal, travada pelos criativos no terreno das linguagens. Não seria uma resposta ao fato de que o inglês seja uma língua hegemônica e o português uma língua periférica. Equiparam-se os poetas de todas as línguas no embate com as forças da criação. E já aproveito a deixa para dar início à minha fala. Quero defender, aqui, a idéia do currículo como o lugar da criação. Primeiro a criação de si, depois a criação da matéria, do conhecimento, quer seja ele conceitual ou artístico, os conhecimentos pertinentes às diversas ciências, à filosofia, às artes, criação da própria sociedade onde este currículo funciona.

Vou começar focando na criação artística, aproveitando a deixa da sua pergunta, jovem **Yan**. Gilles Deleuze, em um livro seu intitulado **Lógica da Sensação**, nos faz perceber a primeira batalha que trava um artista, pintor ou poeta, contra a tela ou a página em branco. Antes de iniciar o seu trabalho ele deve expurgar o seu substrato dos lugares comuns, dos clichês que estão já ali antes da sua ação criadora. Mesmo a sua ação, talvez consista neste trabalho de 'limpeza' que, ao eliminar o excedente, deixa ali apenas o que vale, a obra,



o objeto da criação. Para reforçar o exemplo, tomo as atividades daquele que empenha-se em esculpir. É sem piedade que o escultor bate o mármore. Para fazer surgir da pedra a imagem adormecida, ele não pode ter piedade: todos nós temos de sofrer, morrer e nos transformar em pó. Onde atuam mãos criadoras, há muita morte e destruição. Isto vale para nós, nós que somos nossos próprios escultores e que, muitas vezes, estremecemos diante da ferocidade criadora de nossas mãos. Veja se isto tem ou não tem a ver com guerra, e guerra tremenda. Mas vamos ao conhecimento que é a primeira relação que fazemos quando falamos em currículo. Gostaria de relembrar as palavras de Nietzsche, filósofo que já foi citado mais de uma vez em nossas conversas de hoje, quando ele nos ensina que nós fomos criadores de formas, muito antes de criarmos conceitos. O conceito surge apenas com a voz, quando se reuniram muitas imagens por meio de uma única voz: portanto, quando se classificaram os fenômenos óticos internos com a audição. Se estiver certo o filósofo em sua assertiva, disto decorre que todo conhecimento humano, na sua forma conceitual, é secundário em relação à criação das formas que o antecederam. Dizendo de outra maneira podemos afirmar que a criação antecede a classificação. Ora, meu caro **Hipólito**, no mínimo essa idéia reforça a tua citação de Edgar Morin, quando ele nos diz que um dos objetivos fundamentais do currículo é o de formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes. Mas eu vou além, meu caro **Hipólito**, eu vou além. Educacionalmente, precisamos ser treinados na arte da criação e da escolha, não apenas no ordenamento e no seguimento. Grande parte do nosso currículo, até o momento, nos treinou para sermos passivos recebedores de verdades pré-ordenadas, não ativos criadores de conhecimento.

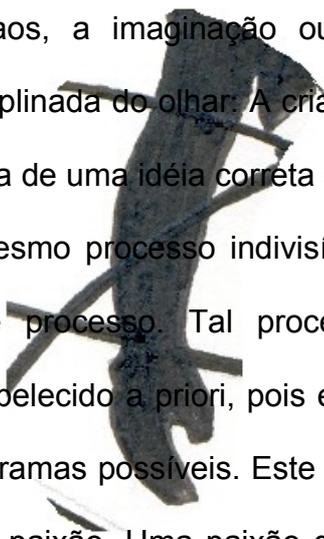


PAULO:



JUVENAL: Para responder às perguntas que me fazes, gostaria primeiro de dizer que o conhecimento do mundo não é um conhecimento fixo esperando para ser descoberto; ele está continuamente se expandindo, gerado por nossas ações reflexivas. A coisa funciona mais ou menos pelo modo como já nos mostrou **Hipólito** na sua fala, uma questão de experiência e pensamento. Na minha perspectiva, eu diria que a criatividade ocorre pela interação entre o caos e a ordem, entre a imaginação livre e a habilidade disciplinada. São estes

os parâmetros da experiência, a forma que, de certa maneira, procura ordenar o caos, a imaginação ou pensamento alimentados por uma habilidade disciplinada do olhar. A criação de uma coisa e a criação mais a compreensão plena de uma idéia correta da coisa são, com muita freqüência, partes de um e o mesmo processo indivisível e não podem ser separadas sem interromper esse processo. Tal processo não pode ser guiado por um programa estabelecido a priori, pois encerra as condições para a realização de todos os programas possíveis. Este processo é, antes, guiado por um vago anseio, por uma paixão. Uma paixão dá origem a um comportamento específico que cria as circunstâncias e as idéias necessárias para analisar e explicar o processo, tornando-o, assim, racional. O que eu estou querendo dizer é que precisamos introduzir em nossos currículos outras modalidades pedagógicas, que permitam à criança obter sucesso primeiro e entender depois, com estratégias de alternância que implicam uma produção e não somente um consumo do saber. Tais pedagogias levariam ao sucesso inúmeros jovens que se encontram atualmente em situação de fracasso escolar.



Eu sou feliz aqui com minhas dores
e em tratar delas tenho os meus prazeres.
Vale-me o dia um poético afazer:
vale-me a rima o som; se pinto, a cor.

Eu não sou cego e nada me sossega.
Não dou sossego ao ímpeto criativo.
Criando eu luto assim nesta refrega
que eu valorizo e sabe-se por vida.



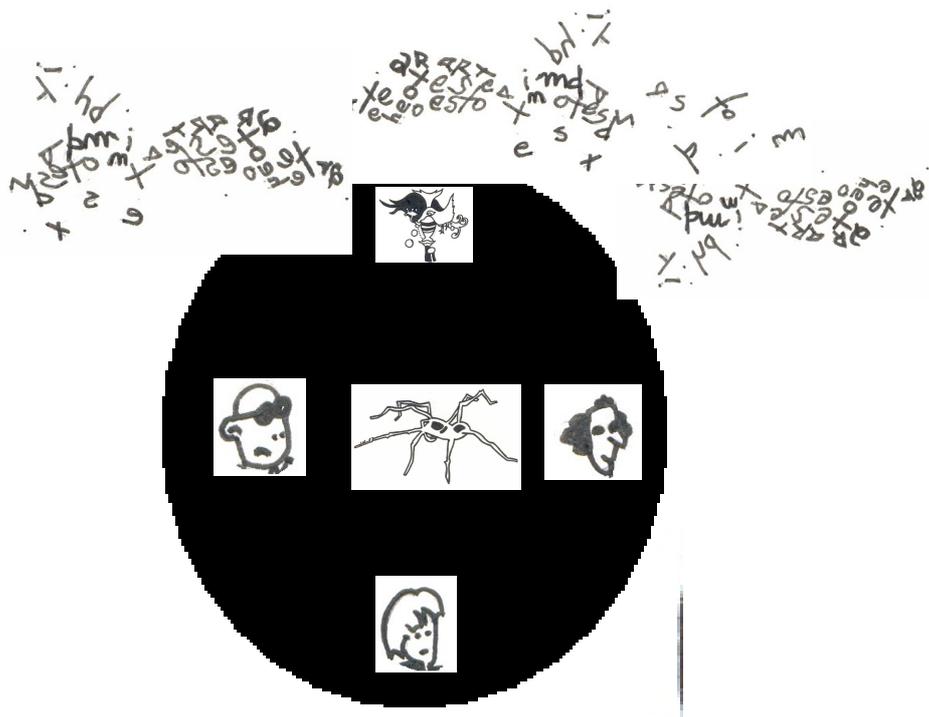
Sou atrevido e atrevo-me às formas.
Por descuido o vórtice então puxa-me:
por dentro, bem eu vejo, correm as horas...



Vivo o prazer e a dor que me repuxa:
nenhuma regra ou lei a mim me acode
senão o traçado vário em que debuxo-me.

Talvez estejamos vivenciando uma mudança de paradigmas onde o sistema de ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável que domina a educação, atualmente – que se centra em inícios claros e fins definidos – possa dar lugar a um sistema ou rede mais complexo, pluralista, imprevisível. Tal rede complexa, como a própria vida, estaria sempre em transição, em processo. Uma rede em processo é uma rede transformativa, continuamente emergente – indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade. Nessa rede transformativa, a predição e o controle, elementos essenciais do modelo de currículo modernista, tornar-se-iam menos ordenados e mais imprecisos. Na verdade, o que acontece é que surge um senso de ordem inteiramente novo: não a ordem simétrica, simples e seqüencial que a Ciência clássica tomou emprestada do pensamento medieval, mas uma ordem assimétrica, caótica e fractal, que estamos começando a descobrir nas Ciências contemporâneas.





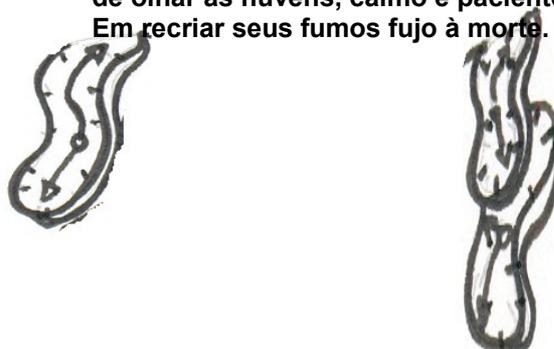
A física clássica interessava-se antes de mais nada pelos relógios, a física de hoje interessa-se sobretudo pelas nuvens. Popper apud Gruzinski.

**Olhava o físico antigo relógios.
O atual olha nuvens imprecisas.
Se o mundo antes era um mecanismo
hoje palpita e pulsa no aleatório.**

**Uma ciência árdua, também rígida
métodos traça e estria o pensamento
não considera a flor do movimento
não reconhece o campo quando liso.**

**Traduz o mundo em leis toda ciência
e afasta dele o mito e a arte e a sorte.
Conhecimento busca em evidências.**

**Eu como artista fico no recorte
de olhar as nuvens, calmo e paciente.
Em recriar seus fumos fujo à morte.**





Desnecessário dizer, isso dá à Ciência uma forma inteiramente nova, levando-a de sua posição principal, dentro de um sistema fechado, onde sua metodologia dominava, para uma posição mais igualitária entre muitas metodologias em um sistema aberto. Aí teríamos uma inversão de perspectiva em relação a quem aprende, não como um repetidor, mas um criador dos próprios padrões, como nos disse **Clóvis**, anteriormente.

Assim, já encaminhando a conclusão da minha fala, penso que esta perspectiva que eu trago do currículo como o lugar da criação nos permite vislumbrar uma educação que incorpore em si o lúdico, o multifacetado, misturando o tecnológico com o humano, o provado com o inovador e o sério com o divertido. A ironia e a paródia precisam inspirar nosso trabalho, para que não nos liguemos a uma determinada tradição ou narrativa a ponto de deificá-la, seja ela o método científico ou um pretensioso documento de diretriz curricular. Quando esta forma de ordem nova e mais sutil chegar à escola, as relações entre os professores e os alunos mudarão drasticamente. Essas relações exemplificarão menos o professor instruído que informa os alunos não-instruídos, e mais um grupo de indivíduos interagindo juntos na mútua exploração de questões relevantes.

DIÓGENES: Queria ressaltar dois aspectos da sua fala **Juvenal**, dois pontos interessantes que confluem para a perspectiva do currículo enquanto linguagem. O primeiro deles é a idéia, que tomas de Nietzsche, da destruição que antecede a toda criação, a idéia de que aquilo que é criado precisa ser anulado, para dar lugar à nova criação.



O segundo aspecto é o do lúdico, da brincadeira. Penso que o currículo possa ser o lugar de brincar de escrever, quando se usa a intensidade zero do desejo de educar como catapulta. Nesta orientação, creio que se possa despojar a escritura de seus elementos representativos ou emocionais; que se possa desmontar os modelos incorporados às palavras, que as levam a realizar movimentos figurativos e a imitar alguém ou alguma coisa para instaurar nele um movimento puro de escrita, que extraia, do escrever (do escrever-se) como evento, a sua energia. Brincar de escrever que tão somente devém muitas escritas e abre o seu espaço a todas as espécies de eventos que aí possam ter lugar, a elementos que são heterogêneos, mas que afetam cada um a todos os outros, incrementando assim as experiências e fazendo com que o pensamento prolifere.

JUVENAL: Você tem razão **Diógenes**, é esta escritura não controlável que precisamos instalar no currículo, o escrever que é escrever-se como você mesmo diz. Essa escritura, que propões, seria emblemática de um paradigma criativo do currículo e traria para o mesmo algumas transformações que seriam de grande importância. Primeiro, a estrutura ensino-aprendizagem deixaria de ser uma estrutura de causa-efeito em que a aprendizagem é ou um resultado direto do ensino ou o ensino mantém no mínimo uma relação superior-inferior com a aprendizagem. Ela passaria para um modo em que o ensino se tornaria subordinado à aprendizagem, com a aprendizagem dominante, devido às capacidades auto-organizacionais do indivíduo que tal escritura implicaria. Além disso, neste modo, o ensino mudaria seu *modus operandi*, do didático para o dialógico, na medida em que a escritura não exclui o outro e o escrever-se é escrever-se com o outro. Não para o outro, mas em face do outro.



E quando se escreve com o outro, numa interação dinâmica, quando se participa da construção, da criação coletiva de saberes, talvez devêssemos prestar atenção ao questionamento, não para o propósito de se conseguir uma eficiente produção de respostas corretas, mas para, através de um exame reflexivo de onde estamos e do que fizemos, desenvolver o senso de quem e do que somos. É através de nossas ações, e da reflexão sobre elas, que se desenvolvem esse entendimento e essa profundidade. O ato de ensinar pode, e nós, na verdade, agora podemos dizer deveria, “semear” este processo. Mas o processo não depende do ensino como a única semente e, depois de iniciado, se vale dos próprios parâmetros. O papel do ensino, aqui, é auxiliar, não causativo. Isto quer dizer que seus efeitos não são controláveis. Eu insisto em dizer que isto não tem por objetivo diminuir o papel do professor, e sim modificá-lo. Na verdade, isso deve trazer à consciência o que desconfo que os professores auto-reflexivos já sabem, pelo menos tacitamente: que por meio de seu agir interativo eles fertilizam certas idéias, mas o desenvolvimento dessas idéias é interno, pelo processo criativo-reflexivo que impulsionará a escritura que nos faz ser

o que
somos
criando
os saberes
necessários
para
continuarmos
na jornada
da
vida.



Apresentador: Bom, dado o adiantado da hora, creio que possamos dar por encerradas as atividades de hoje. Deixaremos para amanhã de manhã os debates que possam ter suscitado estas falas de hoje à tarde. Amanhã, às oito e trinta, abrimos para as falas e, após, passaremos a palavra para aqueles que vão nos dizer o que quer um currículo. Gostaria de agradecer a presença de todos, notadamente daqueles estudiosos que vieram engrandecer nosso encontro com seus diferentes pontos de vista sobre o currículo. Tenham todos um bom descanso e até amanhã.





Preleções de um bem-te-vi no currículo:
inscreve o tempo em conta das visagens
dos mil e um eus que o imo meu habitam
e vêm à tona e ao ar destas paragens.

Isto é currículo! Isto é currículo!

Experiência é só o que procuro
mais o diverso nesta vida louca.
Qual umidade nova nas securas
salta a palavra viva da minha boca.

Isto é currículo! Isto é currículo!

Naturais forças testo destemido
canalizando a seiva para o corpo
que há de expandir se estiver comprimido.

Isto é currículo! Isto é currículo!

E desenhar a alma, não é pouco!
E dar ao barro seu outro sentido:
viver na pele a lucidez do louco!

Isto é currículo! Isto é currículo!

Será que existe mesmo algo lá fora
ou apenas sombra e luz que vêm de dentro?
Eu vivo à esmo e sigo assim contente
fabulador que cria a si as formas.

Isto é currículo! Isto é currículo!

Não há lá fora e dentro é que está o Sol.
Para lá dele o dentro continua
no pensamento leve que insinua
não há sentido fora, caos, não cosmos!

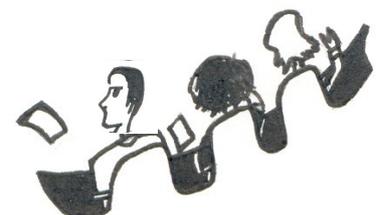
Isto é currículo! Isto é currículo!

Não há lá fora e aqui o que há é água!
Água do corpo é água aqui da Terra
que de ave faz um vivo: sangue e lágrimas!

Isto é currículo! Isto é currículo!

Do chão da Terra brotam suas ervas
que de água e sol instigam o imaginário
que afirma e nega os mitos, força incerta!

Isto é currículo! Isto é currículo!



RELATO DE NORA PARA OLAVO ACERCA DO 2º DIA DO CICLO DE CONVERSAS SOBRE O CURRÍCULO COM O TEMA: O QUE QUER UM CURRÍCULO?



Estimado amigo Olavo, que pena que não pudeste estar presente no segundo dia das nossas conversas sobre o currículo. Conforme pedido teu, na seqüência terás uma síntese ou apanhado geral das falas que, como sabes, tentaram responder à pergunta *o que quer o currículo?*

Apesar das tentativas dos marxistas de polarizarem a discussão por meio da palavra aberta, na hora dos debates, o papo sério ficou por conta de duas professoras, a Sandra que veio nos mostrar que o currículo, empenhado na fabricação de homens dóceis, subjuga-lhes o pensamento, mostrando também os métodos empregados para alcançar este objetivo; e, após, a professora Fabrícia, que nos fez uma belíssima fala para nos dizer como o plano curricular enfrenta o caos. Fico no que ouvi de diferente e foi apresentado de uma maneira mais sistematizada. Deixo de fora outras falas que enveredaram pelo esboçar de objetivos curriculares tais como aprimoramento do pensamento, expansão das capacidades de uso das linguagens, formação para a cidadania e para o trabalho, como fossem comentários às falas de ontem, não acrescentando nada ao já dito.

A professora Sandra deu início à sua fala partindo do seguinte fragmento de Nietzsche, extraído do livro **O Crepúsculo dos Ídolos**: a domesticação do animal humano e a criação duma espécie determinada de homens, são um melhoramento e essas noções zoológicas as únicas que expressam realidades, porém realidades que o melhorador típico, à sacerdote, ignora e não quer

saber nada a respeito. Chamar melhoramento à domesticação dum animal soa aos nossos ouvidos quase como uma brincadeira. Quem sabe o que sucede em zoologia? Contudo, duvido muito que o animal acabe melhorando. É debilitado, é feito menos perigoso; com o sentimento deprimente do medo, com a dor e as feridas faz-se dele um animal enfermo. O mesmo sucede ao homem domesticado, a quem o sacerdote (e a modernidade, acrescento eu), tornou melhor. Nos primeiros tempos da Idade Média, quando a Igreja era antes de tudo uma casa de feras, combinavam-se com freqüência os belos exemplos do animal louro, melhorava-se, por exemplo, os nobres germanos. E a que ficava reduzido depois disso um daqueles germanos a quem se teria feito melhor, introduzindo-se num convento? A uma caricatura de homem, a um aborto; dele era feito um pecador, estava enjaulado, fora encerrado no meio de idéias espantosas. Doente e miserável aborrecia-se a si mesmo, estava repleto de ódio contra os instintos de vida, repleto de desconfiança em relação a tudo que permanecia sendo forte e feliz.

A partir da leitura e da discussão do fragmento escolhido do filósofo, a professora Sandra nos foi mostrando o paradoxo existente no bojo do currículo moderno que, no intuito de se desvencilhar do elemento teológico que estava na raiz dos tempos medievais, preservou e continuou fazendo uso das técnicas de dominação e de redução do humano. Se antes a domesticação era feita em nome de Deus, transformando um homem livre em pecador, o currículo moderno, por sua vez, vale-se das técnicas de dominação manipuladas pelo estado e apoiado pelos braços da ciência. O estado e a ciência empenhados na criação do humano. O discurso pedagógico que se instituiu a partir de então sustenta a máxima de que quanto mais se conhece, melhor se educa.





E se trata, como a professora Sandra mostrou, de uma educação voltada ao controle, à inculcação de regras de governo. De acordo com ela, e de acordo com a concepção à qual ela tece a crítica, a educação está fundamentada na necessidade de conhecer o seu público, necessidade que se realiza esquadrinhando, categorizando, classificando, expondo, identificando, descrevendo, caracterizando, narrando, contando minuciosamente as peças de suas coleções. E, sabes quais são essas peças, meu caro Olavo? São os alunos que ocupam as salas de aula das escolas. É que com o aparecimento do domínio escolar – concomitante ao da família conjugal burguesa – e dos saberes a ele correlacionados, uma outra configuração passou a ser produzida. Se temos muitas e diversas crianças juntas – uma “coleção de crianças”, portanto -, as variações ficam como que anuladas e os efeitos das repetições é que vão delinear os fundamentos da verdade sobre cada criança da educação moderna, que ali começava a ser conjugada, em sua condição de enunciabilidade, e a ser olhada, em sua nova situação de visibilidade.

Na verdade, o resultado destes procedimentos é tomado pela média do padrão de comportamento dos que ali estão reunidos. É com base nessa média comportamental que se definem os objetivos do ensino. A pedagogia moderna, o que ela quer é formar individualidades cidadãs, dóceis e obedientes às regras dos estados ditos democráticos. A média é a própria mediocridade. As variações são anuladas pelo controle, que quer forjar aquilo que é sabido de antemão. Segundo a professora Sandra, aquilo que é observado nessas coleções humanas já estaria estabelecido, pelo fato mesmo da seleção do que seria observado haver sido antecipadamente feita em

função de práticas e ideais culturais vigentes. Veja aqui a contradição, os que mais falam em mudar a realidade, em melhorar a espécie humana, mais se empenham na produção do mesmo, uma vez que as diferenças em relação ao padrão estabelecido são anuladas.

Precisando melhor a sua linha de argumentação, Sandra nos disse que a linguagem de um currículo é tudo de que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros. Para governar e controlar no interesse da moralidade e da ordem social, são criadas regras de governo que, pela linguagem

em que a sociedade se tornasse visível para si mesma, graças à adoção de um rigoroso princípio de auto-referência, que fazia de cada indivíduo a medida do outro, registrando e anulando todos os desvios e resistências.

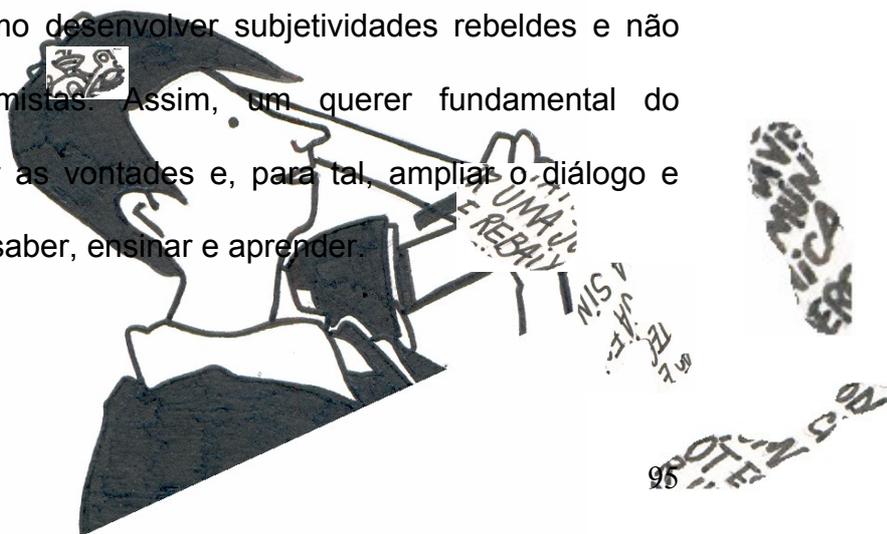
Não sei se consegui te passar, de maneira adequada, uma síntese do pensamento da professora Sandra. Na verdade, uma imbricação das falas de ontem, daquelas que viam no currículo um espaço de construção de subjetividades. O que a professora mostrou é como se dá a produção deste novo sujeito social, inserida na vontade de poder e de verdade das (psico)pedagogias emergentes, que se pretendem científicas.

formam a adaptação das condutas dos indivíduos a uma segunda natureza, norma libertadora, quase que

É prático e estrategicamente necessário constituir, sobre a base da escola, relações de poder-saber manifestas na disposição de agir para estruturar o campo possível de ações de tal sujeito, fechando suas portas a todas as outras possibilidades, que não aquelas definidas pelas relações de poder-saber atuantes na sociedade ocidental adulta, machista, branca, heterossexual, burguesa, judaico-cristã, eurocêntrica, colonialista.

Em outras palavras, no que diz respeito à aplicabilidade da ciência neste caso, se trata menos de definir uma verdade que de prescrever as regras do exercício de tal verdade. Não são movimentos em prol da autonomia dos sujeitos, mas ardis que têm em vista a subjugação de sua liberdade.

Após a sua fala, um outro professor, chamado Walfrido, elogiou a palestrante e ponderou, fazendo a ressalva que a professora Sandra havia mostrado o lado cruel das concepções curriculares, uma leitura correta do modo redutor do currículo, mas que não apontou soluções, não mostrou saídas para o cabrestamento curricular. Citando Nietzsche, quando o filósofo afirma que se retribui mal a um professor quando se permanece 'o discípulo', ele ponderou que a potência de um currículo se realiza somente quando ele cria as condições para que o aluno, caminhando por si só, supere o professor. Segundo ele, e diante do exposto pela professora Sandra e tendo em vista a criação destas condições, há a necessidade de nos concentrarmos, nas atividades curriculares, em como desenvolver subjetividades rebeldes e não apenas subjetividades conformistas. Assim, um querer fundamental do currículo seria o de intensificar as vontades e, para tal, ampliar o diálogo e buscar outras metodologias de saber, ensinar e aprender.





Na seqüência fez uso da palavra a professora Fabrícia. Segundo ela, o que um currículo quer é fazer o enfrentamento do caos e de seu leque infinito de possibilidades. Na sua explanação, o elemento caótico deve ser tomado pelo querer curricular sob um duplo aspecto. O primeiro deles, tendo em vista a complexidade do campo, conforme as exposições de ontem, no sentido de articular os diversos componentes desta complexidade, no sentido de que se orientem todos para a consecução de seus objetivos, que estão todos englobados no termo EDUCAÇÃO. Segundo ela, a complexidade, os diferentes matizes dentro do campo, concepções diversas, diferentes ideologias, etc., mesmo que estabeleçam conflitos entre os diversos setores de um currículo, não podem e não devem impedir o resultado que se almeja que é uma maior liberdade e autonomia daqueles que são educados no âmbito desse currículo. O que ela quis dizer é que, se um currículo comporta, em seu interior, uma gama variada de padrões, a educação em geral deve preparar os cidadãos para escolher entre esses padrões, ou achar o seu caminho em uma sociedade que contém grupos comprometidos com vários padrões, mas não deve, em condição alguma, subjugar a mente deles de modo que se conformem aos padrões de algum grupo particular. Vale dizer que o comprometimento deveria ser o resultado de uma decisão consciente, com base em um conhecimento razoavelmente completo das alternativas, e não um resultado inevitável.

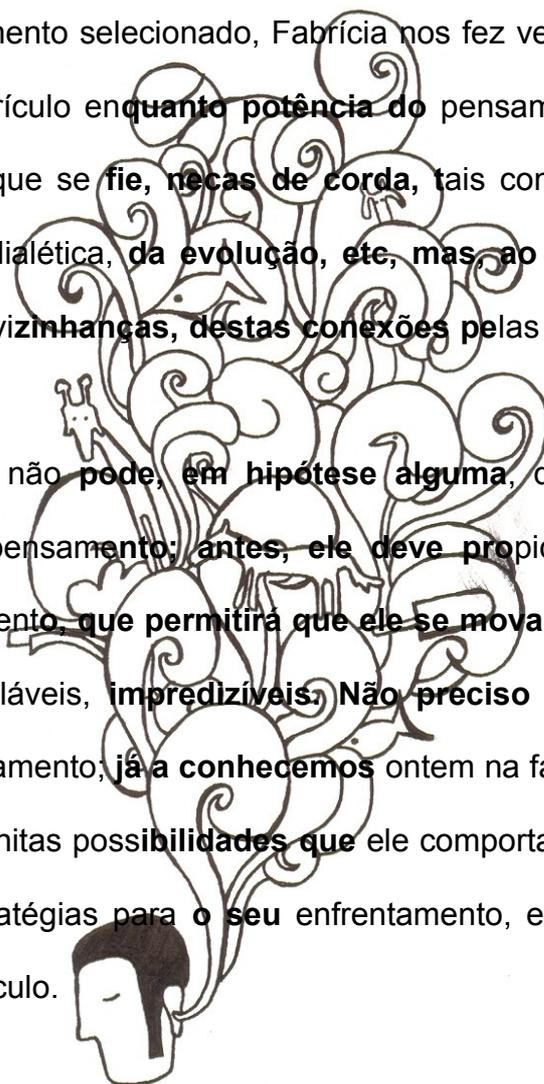
O segundo aspecto, segundo o qual o currículo quer enfrentar o caos, também já tematizado ontem, diz respeito ao pensamento. O pensamento, segundo ela, é caótico; e isso se comprova com o fato de que um pensamento não nos vem quando queremos; mas, quando menos esperamos, nos deparamos com ele bulindo em nossas cabeças.



Para fazer essa relação caos-pensamento-curriculo, Fabrícia partiu de Nietzsche: o caos continua trabalhando sem interrupção no nosso espírito: conceitos, imagens e percepções são colocados ocasionalmente lado a lado e lançados como dados. Deles resultam vizinhanças, perante as quais o espírito se surpreende: ele se lembra do semelhante, sente um gosto, mantém e trabalha ambos, conforme sua arte e seu saber. Aqui está o último fragmento de mundo, em que algo novo é combinado, pelo menos até onde a vista humana alcança. E, por fim, no fundo, também se dará uma nova combinação química, extremamente refinada, que na verdade ainda não terá seu igual no devir do mundo.

Explanando a partir do fragmento selecionado, Fabrícia nos fez ver que um dos possíveis quereres do currículo **enquanto potência do pensamento**, não será fiar a si uma corda em que se **fie, neças de corda**, tais como as cordas do tempo, da história, da dialética, **da evolução, etc, mas, ao** invés disso, possibilitar a criação destas **vizinhanças, destas conexões** pelas quais o pensamento prolifera.

Um currículo, segundo ela, **não pode, em hipótese alguma**, querer alinhar, controlar ou restringir o pensamento; **antes, ele deve propiciar a** matéria do pensamento, o seu alimento, **que permitirá que ele se mova** rumo a novas combinações, não controláveis, **impredizíveis. Não preciso** dizer, disse ela, qual é a matéria do pensamento, **já a conhecemos** ontem na fala do Hipólito. Não temer o caos e as infinitas possibilidades **que** ele comporta, não querer eliminá-lo, mas buscar estratégias para **o seu** enfrentamento, eis um dos principais quereres de um currículo.





Para tal, parte-se do pressuposto de que a realidade não nos põe, jamais, em confrontação com séries claras e bem definidas, mas antes com flutuações produzidas pela interação de variáveis mútuas. E até mesmo, às vezes, essas variáveis enriquecem-se com novos dados, totalmente imprevisíveis. No mínimo, isso nos convoca a considerar a complexidade que nos obriga a pôr em evidência os efeitos não lineares dos processos lineares, sobre as margens de probabilidade e de irreversibilidade que acompanham os fluxos. Acontece que, até então, o currículo tradicional não leva em conta esta fluidez caótica do próprio real. Seus elementos são estruturados de tal modo que a aprendizagem do alunos não é enquadrada em termos de seus processos auto-organizadores – que terão lacunas - e sim como o resultado de outros passos pré-determinados, logicamente planejados, ordenados com simplicidade, seqüenciais. Encarando este fato sob o prisma do estudo dos sistemas dinâmicos, podemos afirmar que estamos diante de uma concepção de sistema fechado, isolado, em que não há trocas qualitativas ou transformação, apenas transferência ou transmissão.

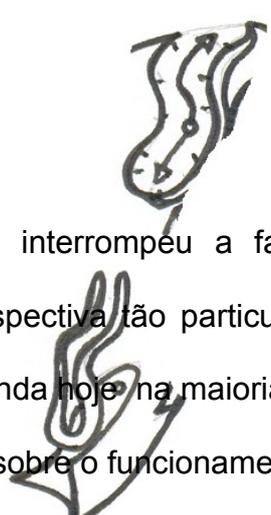
No currículo, isso implica em dizer que não haverá renovação de padrões, e as crianças, por exemplo, estarão fadadas a seguirem o mesmo padrão de seus pais. Vale dizer que a mudança transformativa, que seria um dos quereres fundamentais do currículo, envolve uma reestruturação básica e não acontece num sistema em equilíbrio ou próximo do equilíbrio. Um sistema em equilíbrio é um sistema estável ou fechado; na verdade, é um sistema esgotado em termos de troca de energia-matéria. A própria estabilidade desse sistema é um precursor da sua extinção, como na nossa morte ou na morte do sistema solar.

Em termos metafóricos, tal sistema é caracterizado por uma batida (compasso) que marcha, não dança. Ao defender uma nova perspectiva para o currículo, estou sugerindo que desenvolvamos um “currículo dançante”, em que os passos sejam o resultado das interações entre os múltiplos agentes no seu interior.

Então aí está, o que o currículo quer, mesmo o seu querer mais nobre, é o movimento da dança que a todos impulsiona. Dança dos filósofos sobre o plano que eles instauram no currículo e que leva até o infinito os acontecimentos e conceitos que, criados por eles, ganham consistência sob a ação de seus personagens conceituais; dança dos cientistas em suas diversas ciências, que renunciando ao caos/infinito, criam nele um plano de referência que é um plano de coordenadas indefinidas que definem um estado de coisas, funções ou proposições referenciais; por fim, dança dos artistas que criam pequenos movimentos finitos, mas que restituem, com eles, o infinito, no traçado de um plano de composição que carrega, por sua vez, monumentos ou sensações compostas sob a ação de suas figuras estéticas.

E, nestes movimentos dançarinos, o que devemos considerar é o jogo entre a ordem, a desordem e a organização. Este jogo é chamado também de dialógica, pois essas noções, que muitas vezes se repelem entre elas, que são antagônicas, que são mesmo contraditórias, são necessariamente complementares para conceber nosso universo, seus fenômenos organizados e, ao mesmo tempo, seus fenômenos destruidores, como a explosão das estrelas, a colisão de galáxias, a formação de buraco negros, etc...





Neste ponto, um biólogo chamado Odelor interrompeu a fala da professora Fabrícia nos seguintes termos: essa perspectiva tão particularista do currículo dito tradicional, tal como a vivenciamos ainda hoje na maioria das nossas escolas, desaparece diante do que sabemos sobre o funcionamento do cérebro, que é um aparato detector de padrões espantosamente sutil e sensível, planejado ou criado para lidar com a complexidade natural, não com simplicidades lógicas ordenadas. Se quisermos desenvolver um currículo que facilite as capacidades do cérebro, provocando habilidades de pensamento de ordem superior, eu proponho que este currículo seja rico em complexidade natural e transmitido de uma maneira sensível aos mecanismos detectores de padrão do cérebro. Ao que Fabrícia lhe respondeu que sim, que num certo nível o cérebro é caótico, mas em outro, ele apresenta um padrão complexo. Essas duas perspectivas não podem substituir-se mutuamente, nem submeter-se uma a outra; em vez disso, elas são complementares, na verdade, integradas. Um currículo alinhado com a estruturação complexa do cérebro adotaria procedimentos que permitissem estabelecer *vizinhanças*; procedimentos que incluiriam ordenamentos hierárquicos, funcionamentos integrados e complementares, e reconhecimento de padrões; eventos que substituiriam aquelas velhas noções de transmissão dos conhecimentos humanos acumulados pelo ser humano ao longo da sua história.

Nova intervenção, digna de nota, desta vez, de um senhor cujo nome não pude saber, uma vez que estava sem o seu crachá: estamos todos aqui considerando a questão o que quer o currículo? Ora, um currículo em si é nada sem a participação dos agentes que o constituem. Nós, interessados no assunto, somos uma parcela desses agentes. Por isso eu digo que, enquanto atuantes dentro do currículo, devemos forjar novas representações do mundo. Ora, os modos de pensamento praticados nas nossas escolas não somente são ineficazes, como ainda são por demais inspirados em uma antiga concepção do mundo ou em formas de pensamento ultrapassadas. No melhor dos casos, o ensino fornece ferramentas para abordar o que é constante, homogêneo, organizado, regular e imutável. Nos dias de hoje, o indivíduo deve encarar o inesperado, o paradoxal, o contraditório e o complexo. O que precisamos, enquanto professores, é, não só ensinar, mas aprender com eles a lidar com as incertezas. O ensino não deve levar a certezas, mas a interrogações.





As perturbações de um equilíbrio estabelecido são essenciais para o processo de equilibração, conceito desenvolvido por Piaget. Elas, as perturbações, são o estímulo que leva o organismo a se reformular. Entretanto, o meio ambiente não molda o organismo; os organismos moldam a si mesmos. Então, falando pedagogicamente, no currículo é interessante que se foque o olhar nas relações interativas, dialógicas entre o aprendiz e o meio ambiente de aprendizagem – o que incluiria,  também, os materiais apresentados pelo professor – a fim de se observarem os passos da dança na coreografia que encena a criação dos próprios bailarinos, permitindo o uso da bela metáfora nietzscheana. Mais ou menos de acordo com a minha fala que foi buscar em Piaget um conceito, o querer de um currículo se tornaria mais interessante se ele se voltasse para o estabelecimento destas pequenas perturbações impulsionadoras de novas coreografias em seu interior.

Novamente Fabrícia tomou a palavra para dizer que os sistemas abertos realmente precisam de problemas e perturbações para funcionar. Além disso, embora os sistemas tentem manter seu senso de equilíbrio por meio de leves acomodações e assimilações, chega um momento, um limiar ou uma bifurcação em que as perturbações tornam-se tão grandes que todo o sistema precisa se reorganizar, gerar propriedades emergentes no novo contexto de uma série mais ampla. Qualquer senso de desenvolvimento que vá além da mera acumulação para a transformação, precisará prestar atenção ao papel que os problemas e as perturbações desempenham, elas são a força propulsora do desenvolvimento interno. (...)



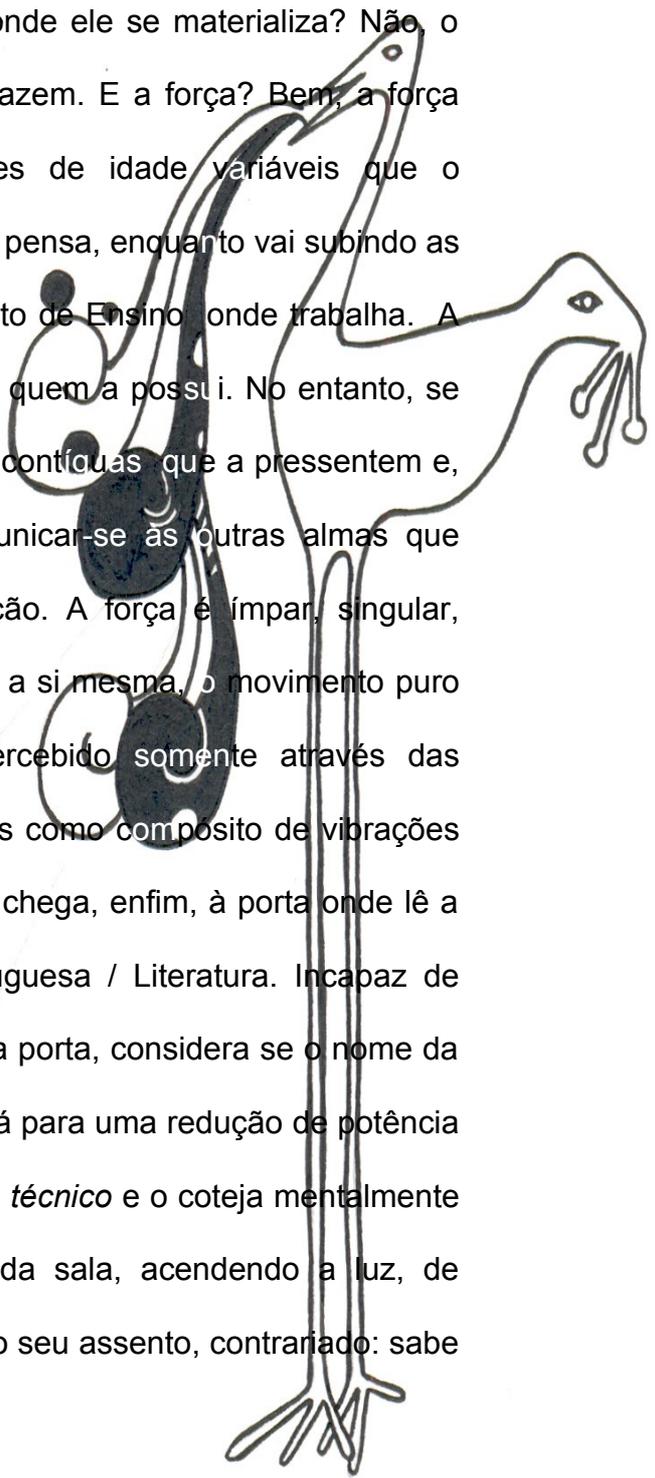
E é isso, meu caro Olavo. As reticências aí entre parênteses significam que não pude ouvir o final da fala de Fabrícia, tampouco o encerramento das atividades. É que, devido a problemas de natureza feminina, do tipo que todo mês acomete as mulheres, precisei ir ao toalete. Quando voltei, o apresentador já havia encerrado os trabalhos. Houve outras falas, como já te deixei claro no início deste relato, mas que pouco acrescentaram em termos de trazer para as discussões uma maior densidade ou mesmo uma perspectiva nova de abordagem. Eu procurei te dar, neste relato, o que ouvi de mais importante e com maior consistência. Contudo, não te fies muito nas minhas palavras. Uma vez que recebes as falas mediada pela minha compreensão, creio que te deva fazer este pedido de acautelamento. Como os professores do dia trouxeram seus textos, antes que o deixassem com o apresentador das conferências, tomei a liberdade de pedir-lhes emprestado e, rapidamente, providenciei duas cópias. Te repasso uma delas para que, ao leres na íntegra a intervenção das professoras que usaram a palavra, possas medir também a extensão da minha traição. Juntos, com as referências apontadas no texto, podemos nós, quem sabe, estudarmos mais um pouco e darmos continuidade às conversas dentro deste nosso pequeno círculo de amizade e estudos. Despede-se, com um beijo, tua sempre amiga Nora.





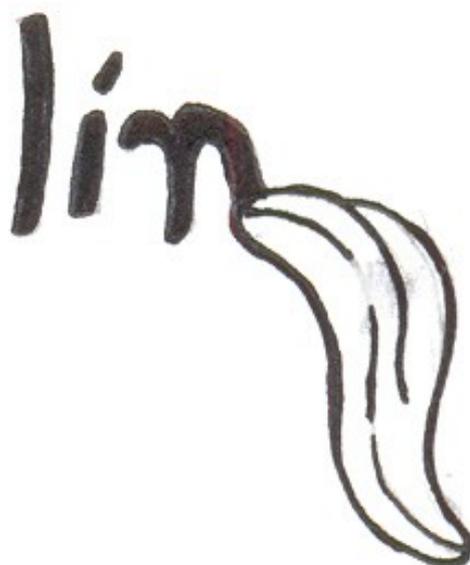
A FORÇA NO CURRÍCULO

O que potencializa a força do currículo? Professor Palhares pensa na pergunta e tenta articular uma resposta. E as primeiras respostas que lhe vêm ao pensamento são outras perguntas que se multiplicam a partir da primeira: há força no currículo?, o que é o currículo?, onde ele se materializa? Não, o currículo não é nada sem os homens que o fazem. E a força? Bem, a força está nos corações dos homens e mulheres de idade variáveis que o constituem. Cada qual tem a força dentro de si, pensa, enquanto vai subindo as escadas que levam à sua sala no Departamento de Ensino, onde trabalha. A força de cada um, variável, é exclusividade de quem a possui. No entanto, se ela for intensa o suficiente, faz vibrar as almas contíguas que a pressentem e, por estas vibrações, torna-se capaz de comunicar-se às outras almas que transitam também pelos territórios da educação. A força é ímpar, singular, jamais uma igual à outra, também jamais igual a si mesma, o movimento puro que, inapreensível em sua totalidade, é percebido somente através das vibrações. O currículo como força, só e apenas como composto de vibrações de múltiplas intensidades. Professor Palhares chega, enfim, à porta onde lê a inscrição: Técnico-pedagógico – Língua Portuguesa / Literatura. Incapaz de não pensar, enquanto gira a chave e empurra a porta, considera se o nome da inscrição que anuncia o seu ofício não aponta já para uma redução de potência da força que ele traz em si. Considera o termo *técnico* e o coteja mentalmente com *professor*. Não, ele balbucia já dentro da sala, acendendo a luz, de *professor a técnico* há uma redução. Ele toma o seu assento, contrariado: sabe



que suas funções, ali, na administração curricular, excedem o caráter meramente técnico e que as disciplinas que ele representa ali debordam qualquer limitação nominal, mesmo a de *professor*. Afinal, aqui se lida com a matéria Língua que cria nomes e mundos e as letras duras que compõem as constelações móveis destes mundos, organizadas à maneira artística. Técnico, técnico, puah...|

Ele chegou ao Departamento escorraçado da Escola da Mais Alta Tradição onde lecionava. E a força estava implicada na sua mudança de lugar dentro do currículo. É que ele não topava com os mecanismos redutores ou homogeneizadores das suas vibrações. Vibrações que ele, desde os instantes da sua graduação no curso de Letras, através das leituras contínuas e de um contato interativo e franco com alunos da periferia, tratava de potencializar. Quando se decidiu a tornar-se um professor, adotou para si um lema, extraído das leituras de Nietzsche e sempre fazia dele uma das primeiras falas com seus alunos: cuida para que eu te seja uma funda, e não uma trava. Quero ser o que impulsiona, não o que detém...

The image shows the word "Lín" written in a dark, bold, handwritten style. The letter "l" is tall and thin, while the "i" is smaller and has a dot. The "n" is connected to the "i" and has a long, flowing, decorative flourish that curves downwards and to the right, ending in a small hook.

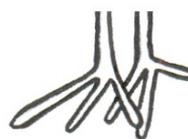
HISTÓRIA DE PROFESSOR.



Trabalhou em várias escolas antes de chegar na Escola da Mais Alta Tradição. Não usava livro didático, tais livros arrefecem a força, tiram do professor o direito de planejar a sua aula, de escolher os textos que o fazem vibrar e que, por isso mesmo ele os escolhe para trabalhar com seus alunos. Sempre começava a sua primeira aula apresentando-se numa língua estrangeira, francês ou inglês que ele conhece um pouco, ou então numa língua ilógica e absurda inventada para a ocasião. Sempre os alunos ficavam boquiabertos, perplexos no seu não-entendimento. Então, saboreando o resultado de suas palavras no rosto de seus alunos, ele passava a falar na língua materna. Escolhia um aluno ou aluna e fazia-lhe a pergunta: quantos anos você tem? Quinze. E você, apontando para um outro. Dezesete.



Após perguntar as idades de alguns alunos mais, formulava então outras perguntas para a turma toda: há quantos anos vocês falam português? Como eu posso ensinar a vocês algo que vocês já sabem há catorze, quinze, dezesete, dezoito anos? Eu poderia ensinar francês ou inglês para vocês; vocês não sabem e eu sei um pouco, então poderia ensinar estas línguas para vocês. Mas como vou ensinar algo que vocês já sabem? Por que estou dizendo isso para vocês agora? É que a minha função aqui não é de ensinar a vocês a Língua Portuguesa, mas aprimorar seus conhecimentos e suas competências como falantes deste idioma.



O meu objetivo, aqui, é tornar a nossa Língua Portuguesa uma força que possibilite nossa expansão e nossos crescimentos individuais... Eu não vou dizer a nenhum de vocês o que cada um vai ser no futuro ou como tem que ser agora. Meu trabalho parte do pressuposto que todos somos livres para decidir as nossas vidas. Ao aprimorarmos nossas competências no uso do idioma, quer as competências expressivas, tais como a fala ou a escrita, quer as do entendimento da leitura de textos variados, saberemos realizar melhor as escolhas que o exercício da liberdade traz para nós em todos os instantes. E, na medida em que o nosso horizonte de liberdade se amplia, conquistamos novos espaços, atuamos com maior força neste mundo e adquirimos com ela o poder de modificá-lo...

Na seqüência ele suspendia a sua fala e passava a rabiscar no quadro dois poemas do poeta paranaense Paulo Leminski:

Pelos caminhos que ando
um dia vai ser
só não sei quando.





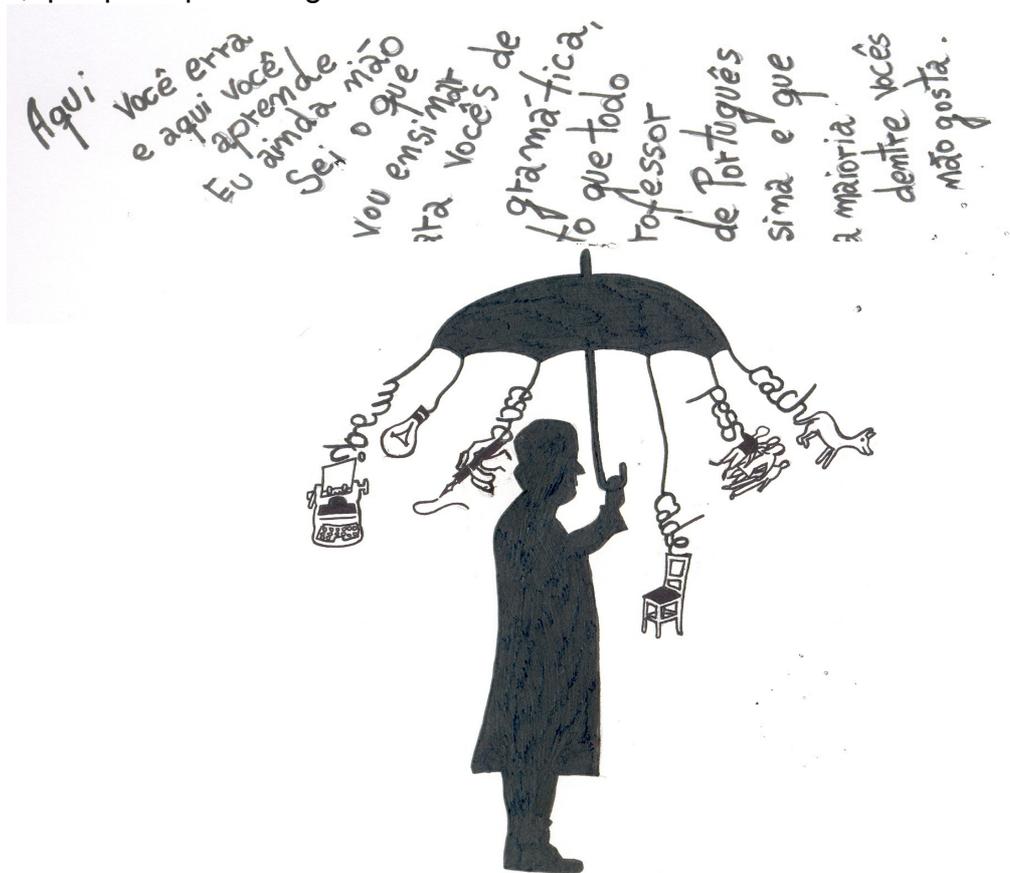
Erra uma vez

nunca cometo  mesmo erro
duas vezes
já cometo duas três
quatro cinco seis
até esse erro aprender
que só o erro tem vez.



E explorava os dois textos com seus alunos. O que Paulo Leminski quis dizer com a sua poesia? O que é do Paulo Leminski o bicho já comeu, ele respondia ao pequeno indagador, o poeta já morreu e não temos como saber o que o poeta quis dizer quando escreveu o seu poema; também isso pouco importa, o mais importante é o que este texto diz a nós, o que nós conseguimos dizer a partir deste texto. Olhava os rostos, súbito tomados em traços pensadores. Ah, professor, nós escolhemos os nossos caminhos, não é? E os caminhos que a gente anda hoje, vão levar ao dia que vai ser, só não se sabe quando. Um outro traz o exemplo de seu primo que estava estudando para dentista, mas caiu na droga. Tava no caminho certo, mas desviou e entrou na nóia. Morreu de overdose. Se tivesse continuado os estudos, hoje era dentista, mas entregou sua alma para a droga e hoje é defunto. Eu acho que é isso que o poema diz, pelos caminhos que ando um dia vai ser, só não sei quando, às vezes mais rápido, às vezes mais devagar, não sabemos quando. Palhares estimulava, formulava algumas perguntas, ponderava.

E então passava a falar sobre o erro: aqui eu sou professor de vocês, mas nossos verdadeiros professores são nossos erros. É errando que se aprende. Como vocês aprenderam a falar? Assim como se aprende a falar falando, com o escrever acontece a mesma coisa. Então, nos vamos ter aqui durante este ano várias oportunidades de falar e de escrever, e de ler também. Aproveitem então para se exercitarem nestas práticas. Aproveitem para errar aqui, porque aqui é o lugar do erro.



Eu ainda não sei o que vou ensinar porque ainda não sei as dificuldades de vocês, o que vocês não sabem. Eu vou ensinar para vocês em cima dos erros de vocês. Assim, se ao escreverem seus textos e seus trabalhos, ninguém apresentar problemas de concordância verbal, por exemplo, para que eu vou ensinar concordância verbal? Se vocês sabem usar os pronomes, para

que eu vou ensinar isso? Eu vou ensinar aquilo que vocês mostrarem dificuldades, a partir dos erros de vocês. Assim, se eu perceber nos textos do Lucas e da Rosângela problemas de acentuação ou de regência, aí sim, eu vou mostrar para vocês como se usam os acentos nas palavras, vou mostrar para vocês alguns aspectos da regência verbal ou nominal. Então, não tenham medo de errar. Aproveitem para errar aqui dentro e , sobretudo, se esforcem para não errar lá fora. Aqui você erra e aprende; lá fora, talvez o seu erro não seja perdoado...

Nas escolas em que ele trabalhara nos últimos anos, quase todas na periferia da cidade, este era o método do seu trabalho pedagógico. Ele gostava do que fazia, no entanto, não tinha um vínculo seguro com o Estado, seu contrato era o de professor temporário e todo ano ele tinha que mudar de escola. Sem contar que ficava desassistido no período de férias, ele ganhava só sobre os meses trabalhados. Nas férias, como não trabalhasse, não ganhava. Mas, eis que surgiu a oportunidade de um concurso e a possibilidade de efetivação. Ele se inscreveu, fez as provas e logrou ser aprovado. Na hora de escolher o local da sua vaga, por ser próximo da sua casa, optou pelo Colégio da Mais Alta Tradição. Ali ele presenciou coisas tristes como acontecimentos que o impulsionaram para um melhor lugar fora dali.

Já na reunião pedagógica que organiza o ano letivo o Professor Palhares ficou puto. O senhor Ramones, ex sindicalista que não conseguiu eleger-se deputado estadual nas últimas eleições e contentou-se em ficar ali com o cargo de diretor, apresentou-se aos professores dizendo: é com orgulho que estou aqui falando com vocês na qualidade de diretor deste colégio.





Isso porque as outras escolas formam caixas de supermercado, mas este colégio forma dirigentes. E para formar dirigentes, precisamos contar com um ensino de qualidade e com uma disciplina rigorosa. Aquilo fez com que Palhares se coçasse, contrariado. O senhor Ramones continuava seu discurso: bla bla bla e bla bla bla bla porque bla bla bla e bla bla. A pátria bla bla, a tradição bla bla porque tudo bla se reúne sob o nosso lema de ordem e progresso. Fez uma pausa breve, enquanto passeava os olhos pela platéia que o ouvia com atenção e, depois emendou: sempre temos, por aqui, alguns alunos rebeldes e indisciplinados. Para estes, o corretivo necessário e adequado é a medida disciplinar que é cumprida na biblioteca sob a direção de nossa bibliotecária e dedicada funcionária Carmela. Aqui, o aluno suspenso não fica como quer para aproveitar o seu dia; fica na biblioteca onde a Carmela sabe como dar jeito neles.

Ao ouvir isso, o Professor Palhares não se conteve: se me permitem a palavra, senhor diretor, caros colegas, a biblioteca não é o lugar do castigo, mas onde se deveria estar bem acomodado e composto para curtir em intensidade os momentos de leitura. Tanto melhor será se o aluno associar à biblioteca sentimentos de prazer ou se se sentir desafiado para participar ativamente do processo de construção de sua própria aprendizagem. Não, senhores, não posso aceitar que a biblioteca seja lugar do castigo. Peço desculpas se me exalto... Quem é o senhor, perguntou então o diretor Ramones sem esperar resposta. O senhor não acha que é muito novo aqui para saber o que é ou o que não é bom no Colégio da Mais Alta Tradição? O senhor conheça primeiro a escola e os seus métodos antes de se pôr a criticá-los sem o conhecimento de causa.

Veja que muitos dos que hoje são líderes políticos de nosso estado e de nosso país estudaram aqui. Eu mesmo sentei nos bancos desta escola nos tempos de minha juventude. E se tão grandes nomes passaram por estes bancos escolares, o senhor há de convir que nossos métodos são adequados. Sua fala criou um constrangimento e, depois de alguns instantes de pesado silêncio, que se abateu sobre a sala, o diretor continuou sua peroração: bla bla bla...



As reuniões seguintes daquela semana pedagógica não alteraram a situação. Agora os professores estavam agrupados por disciplinas para escreverem o seu planejamento anual. Quem estava presidindo a reunião dos professores de Língua Portuguesa e Literatura era a coordenadora da disciplina, Maricota Montalvão. Bem meus queridos, disse ela, nós temos apenas esta tarde para darmos início ao nosso planejamento e também para encerrá-lo, haja vista que temos que entregá-lo à supervisão escolar na nossa reunião interna de hoje a noite. Vejo que aqui temos alguns professores novos, entre eles o nosso professor reclamão, como é mesmo o seu nome, professor? Palhares, tomado por um rubor de impaciência, tomou a pergunta por provocação e preferiu não responder.

Aviso a todos, continuou Maricota, que os novos, neste ano letivo, ficam designados para lecionarem nas turmas de primeiro ano; e isto vale para os professores de todas as disciplinas, não só da nossa. Para darmos celeridade aos nossos trabalhos, foi decidido que o planejamento será feito coletivamente, para isso peço aos professores do primeiro ano que se dirijam para a sala de vídeo; os do segundo ano, para a biblioteca, e os do terceiro ano, permaneçam onde estão. Eu acompanharei os novos à sala de vídeo e permanecerei lá com eles.

Qualquer coisa, me procurem lá. Mãos à obra que o tempo é curto.

Na sala de vídeo, ela deu início aos trabalhos explicando a tabela dos conteúdos gramaticais a serem ensinados, já distribuídos nos respectivos meses do ano. Para a Literatura, disse ela, sugiro que sigamos, no nosso planejamento, a distribuição feita pelo livro didático. Palhares tentou interferir, afirmando que não se valia mais do livro didático para suas aulas, dando suas razões. Disse também que a maneira pela qual eram selecionados e distribuídos os conteúdos gramaticais a serem ministrados aos alunos era anacrônica, e que adotava um método mais eficaz para aprimorar as capacidades lingüísticas de seus alunos e que... Maricota Montalvão o interrompeu com estas palavras: outra vez?, professor reclamão, não bastou o carão que passou com o professor Ramones na reunião de abertura do ano letivo? Nosso método é este e não lhe cabe o direito de reclamar. Aliás, vou lhe dar um conselho de quem não lhe quer mal, se o senhor acha que nossos métodos não são adequados, sugiro que vá procurar uma outra escola, ainda há tempo. Veja bem, eu só estou dizendo isso porque não quero que você se ferre aqui na nossa mão...

Então Professor Palhares levantou-se e abandonou o recinto. Desceu colérico as escadas, ganhou a rua e tomou uma condução que o levou à Secretaria de Educação onde trabalhava como chefe do Departamento de Ensino Gustavo P. Silva, de quem fora aluno no curso de Letras. Enquanto estava dentro do ônibus que o conduzia até lá, pensava se o professor Gustavo ainda se lembraria dele e perguntava-se, também, se valeria a pena recorrer ao seu antigo mestre para comunicar-lhe aqueles desmandos burros e autoritários daqueles que se apossaram do Colégio da Mais Alta Tradição, transformando-o num feudo pedagógico.



UMA OPORTUNIDADE.

Quando a secretária do departamento o anunciou a Gustavo, este o recebeu em sua sala. Olá meu Palhares, a quantas andas? Vi recentemente, no jornal, o seu nome, na lista dos aprovados no concurso. Parabéns, boa classificação. Já assumiu a sua vaga? O que o traz aqui? Bem, é sobre isso mesmo que eu vim conversar. Assumi minha vaga lá no Colégio da Mais Alta Tradição. Estou vindo de lá agora..., está acontecendo a semana pedagógica, e vim aqui conversar um pouco sobre os seus métodos de trabalho. Olha meu caro Palhares, neste momento eu tenho uma reunião com o pessoal aqui do Departamento, não posso conversar com você agora, no entanto, se ficares para a reunião, poderemos, depois, almoçar juntos, és meu convidado, e então conversaremos. A mim interessa saber o que acontece naquela escola. Não confio nem um pouco no Ramones e sua equipe e conheço bem os seus métodos. Mas, não tenho o poder para enfrentar as forças políticas que o colocaram lá... Então, ficas para a nossa reunião?

O professor Palhares ficou. A reunião era de apresentação de idéias. Nela usaram da palavra alguns professores das diferentes disciplinas que naquele instante compunham o quadro técnico-pedagógico do Departamento. A pauta da reunião era a discussão de ações capazes de fomentar o currículo com ênfase na formação docente e na valorização do espaço das escolas. Gustavo abriu a reunião dizendo da necessidade de possibilitar, aos que atuam nas salas de aula, a oportunidade de participarem de ações formativas que conduzam a novas maneiras de pensar, novas maneiras de ver e ouvir e de sentir.





Ações estas que ele imagina desprovidas de preocupações ou cismas ontológicas ou de freios políticos ou ideológicos, algo voltado para a criação do conhecimento, mais do que para a sua transmissão; para a proliferação do pensamento pedagógico. Os pensamentos, disse ele, crescem ou aumentam pelo meio, e é aí onde é preciso instalar estas ações fomentadoras de uma nova prática. Um conjunto multilinear de ações que comportem rebatimentos, cruzamentos, inflexões que façam comunicar a filosofia, a história da filosofia, a história simplesmente, as ciências, as artes. Implementar ações, desvios daqueles movimentos tradicionais e engessantes. Ações que permitam que os professores, principalmente, sejam capazes de transformar seu fazer em saber, para depois fazer sabendo e sabendo por que fazer.



Nisso, a professora Clara o interrompeu e disse que talvez o mais instigante não fosse lançar os professores na busca de respostas sobre o porquê de fazer isto ou aquilo, mas de encontrar saídas que nos fizessem deslizar para o inédito, para o nunca experimentado, a partir do qual se possa adentrar na ambiência criadora da invenção, rompendo com certos hábitos de pensar e de perceber que de tão acostumados, achamos natural. Essa é a idéia, retomou Gustavo, precisamos formular ações que nos levem a esse deslizamento, mas sem descurar da reflexão sobre nossas próprias práticas, que é o que possibilita o entendimento daquilo que fazemos. Eu tenho algumas idéias neste sentido, e, uma delas é fomentar a criação de grupos de estudos entre os professores. E estou pensando em começar aqui pelo departamento, dedicar um período, manhã ou tarde, na semana, em que pararíamos para estudar, para conversar sobre leituras previamente selecionadas e que



possibilitassem o adensamento de nossas discussões e a fundamentação de nossas práticas. Começaríamos por aqui e depois levaríamos às escolas. Esta é uma idéia apenas, tenho outras, mas por enquanto me calo, gostaria de ouvir vocês.

Bom, – disse um homem hirsuto, o qual Palhares não soube identificar pelo crachá que o mesmo portava, por estar distante dele, mas pode supor, pelo teor da fala, tratar-se de um professor da área de linguagens, – devemos nos persuadir que a escola deve, primeiramente, tomar uma certa distância em relação ao mundo das urgências imediatas, a fim de construir homens e mulheres interiormente preparados para conhecerem a si mesmos e se desenvolverem em todas as circunstâncias, quer privadas ou profissionais. A vocação insubstituível da escola é preparar para a fala e a expressão precisas, que são aquisições para sempre, preciosas em todas as profissões e em todas as eventualidades da existência. E esta orientação primeira do ensino estaria voltada para formar espíritos críticos, não pelo acúmulo de conhecimentos, mas pela capacidade de julgar. Penso que poderíamos dar aos professores a oportunidade de exercitarem a sua escrita, quem sabe, aproveitando a idéia lançada pelo professor Gustavo, solicitar resenhas dos textos lidos nos grupos de estudos que vierem a se constituir... Neste ponto sua fala foi interrompida pela professora Walquíria Sandoval, de Língua Portuguesa e Literatura que destacou no pensamento de Yves Bonnefoy, no simpósio organizado por Edgar Morin, a sugestão de que devemos nos interessar pela linguagem em razão de seus poderes, sendo que seus maiores poderes são os artísticos e não suas leis de funcionamento. Até

hoje, o que a escola tem feito é fornecer sintaxe às crianças assim como se dá ferramenta aos operários, a fim de que produzam enunciados conformes às significações dominantes. Neste sentido é que Deleuze as pode considerar prisioneiros políticos. Então eu não sou contra a produção das resenhas sugeridas pelo professor Serguei, apenas acho que as ações de escritura não podem se esgotar nas resenhas, afinal escrever é criar, aligeirar e descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida, fazer nascer o que ainda não existe ao invés de representar o que já está dado e admitido. Devemos dar asas ao pensamento artístico, não só ao pensamento sintético.

Do meu lado, uma professora de Química, chamada Marli Albernaz, emendou: que não fiquemos apenas na arte da palavra ou na capacidade de elaborar sínteses, penso que desenvolver nesses textos um vocabulário de prática mais do que de teoria, seria interessante. Talvez esses textos, para os professores da minha disciplina, que é a Química, mas também para os professores de Física ou de Biologia, pudessem ser a culminação de experimentos laboratoriais, ou mesmo projeções dessas ações. Talvez um texto dos professores dessas disciplinas em que eles escrevessem para seus alunos motivando-os a participarem de uma experiência no laboratório, ou um texto apreciando os resultados dessas experiências. Não basta aos professores dar a oportunidade de escrever, seria bom atrelar essa escrita à experiência que eles vivenciaram. O que estou querendo dizer é que para esses professores, seria importante fornecer a oportunidade da experiência concreta, no laboratório ou mesmo em campo; o texto seria uma consequência.





A professora Dolores Lima, de Sociologia, na seqüência, considerou sobre as dificuldades que as pessoas têm na hora de se expressarem através da escrita. Segundo ela, o mundo exterior é menos favorável ao interesse pela linguagem, especialmente devido à multiplicação das imagens. Por vivermos rodeados pelas imagens despejadas pela vaga televisual, opera-se uma confusão entre a imagem e a realidade – com a imagem acabando por se transformar na única realidade, ou, pelo menos, na única garantia de uma realidade. Neste sentido, talvez fosse bacana levar em conta isso ao projetar ações formativas junto aos professores. Não se trata de desconsiderar os meios audiovisuais de informação, mas de propor ações concretas que levem a uma leitura crítica dos mesmos, a uma posição que não seja a de mero consumidor de informações que se deixa facilmente engambelar.

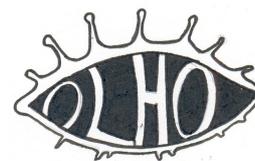
Foi então que os professores ligados às artes se manifestaram. Primeiro a professora Sílvia, que aproveitou o gancho dado pela Marli e disse que a partida da experiência poderia ser interessante também do ponto de vista de sua disciplina, a Educação Artística, isso porque há uma tendência da obra de arte moderna de abandonar a representação para se tornar experiência. Ora, partindo deste pressuposto, quero propor ações que tenham em vista trazer para o interior do currículo a força da arte; a força da criação tanto quanto a força da frequência estética. Ações que não só aproximem da escola as diferentes manifestações artísticas, mas que aproximem também o público escolar das artes. Eu quero dizer que podemos, por exemplo, regionalizar as exposições ou as apresentações teatrais ou musicais que acontecem com

frequência aqui na capital do estado, torná-las itinerantes e, com isso estaríamos aproximando a arte das escolas; mas também podemos incentivar que os professores de diferentes áreas do conhecimento, em associação com os professores da área de artes, viajassem com seus alunos pelo estado, observando a variação da paisagem, vivenciando um pouco da cultura de outros povos que compõem o mosaico da nossa diversidade cultural e que é observável na variação do padrão arquitetônico, na música, no estilo do vestuário, etc. E que, nestas viagens, se incluam visitas aos museus que se espalham pelas cidades. Creio que ações orientadas nestes dois sentidos, aproximar a arte da escola e a escola da arte, seriam experiências que permitiriam aproveitar múltiplos meios expressivos na aprendizagem, sem limitar o currículo ao lógico e ao analítico. O artístico e o metafórico são instrumentos de expressão e pensamento tão importantes quanto os lógico-matemáticos. Desenvolver os modos artísticos, metafóricos e intuitivos de uma cultura juntamente com o modo analítico mais dominante permitiria injetar no currículo a força potente da arte que faz proliferar o pensamento.

Bravo, bravo, entusiasmou-se o professor de teatro, Allan. Essa sua idéia, professora Sílvia, se conseguirmos implementá-la, não será força só capaz de mover o pensamento e a reflexão, mas pode ser também um catalizador da construção das individualidades dos agentes que atuam no espaço escolar. Gostaria de ler para vocês, se me permitirem, um fragmento do filósofo Nietzsche, capturado de uma coletânea organizada postumamente e intitulada **Sabedoria para depois de amanhã**: a beleza do corpo foi considerada pelos artistas como supérflua demais: essa beleza supérflua teria de ser sucedida por uma beleza em todos os mecanismos do organismo.



Nesse sentido, os maiores escultores suscitam a criação de pessoas belas: esse é o sentido da arte. Ela torna insatisfeito quem sente vergonha perante ela e provoca um estímulo para a criação em quem tem força suficiente. A consequência de um drama: “Eu também quero ser assim, como esse herói”. Incitação da força criadora voltada a nós mesmos. Então, Sílvia, está aí o modo como eu venho endossar a sua excelente idéia



Palhares ouvia, admirado, as do pessoal que estava sob a batuta do Gustavo. Percebia, nos rostos dos empolgação, a alegria de quem se sente de algo que valha a pena, da construção espaço educacional no pensamento, bastante diversas do que ele ouvira há Colégio da Mais Alta Tradição. Estava seus pensamentos quando o professor Filosofia, o interrompeu para trazer a sua para a reunião.

Gostaria de acrescentar, disse Drauzio, que estas questões, levantadas pelos nossos professores artistas, têm conexões direta com a Filosofia, a minha disciplina. Esta é uma matéria em que o pensamento e a criação são fundamentais. O pensamento disciplinado ou não, mas denso, talvez duro, que nasce dos olhares mais argutos, é a matéria elástica com que os conceitos são criados.

a comunicação
das forças criativas com a auto-criação de si mesmo.

intervenção
professor
falantes, a
participante
de um
coisas
pouco no
absorto em
Drauzio, de
contribuição

Vejam o que nos aponta, com inteligência, a professora Sílvia, a necessidade de não limitarmos o currículo ao lógico e ao analítico e o desejo de possibilitar, no seu seio, as forças oriundas da criação e da frequência artística. Este negócio chamado lógica, que em muitos pontos é fator de limitação do pensamento, de onde vem? Eu faço a pergunta e eu mesmo respondo, vem de Aristóteles. A lei aristotélica sobre as proposições contraditórias não é senão um efeito persuasivo deste tipo de paixão que se chama lógica. O que, para Aristóteles, como um primeiro movimento, talvez fosse uma paixão, para os que vieram após tornou-se um método racional que amarra os pensadores na busca do verdadeiro, sempre em oposição ao falso. Não há espaço para as assertivas contraditórias... Ora, o que a professora Sílvia nos traz, não sei se ela tem o domínio do alcance da sua proposição no plano filosófico, é a possibilidade de a “verdade” não ser mais o outro da falsidade, trazendo de novo, para a cena, a paixão. O que viabiliza ou inviabiliza a validade simultânea de duas contraditórias não é um problema técnico da razão, mas a dinâmica passional dos envoltivos. Ora, se é assim, se a razão não é mais o controle técnico e “psiquiátrico” do mundo, mas o resultado de um confronto trágico de paixões, então, sua comadre, a “verdade”, esta velha senhora às avessas, parálitica e moribunda, conhecerá sua última humilhação: será abrigada pela Arte, esta mulherzinha de vida fácil, mal vista pela vizinhança e para quem Platão apontou a porta da rua como serventia da República.





Mas por que este abrigo insólito? A arte

justamente não elimina a oposição entre a verdade e a falsidade? Sim. Elimina-a enquanto contradição lógica. Mas precisamente por isso, a Arte constrói, fora das condições legais do procedimento lógico, as suas próprias “verdades”: “verdades” que se fazem como efeitos, que se impõem como *forças de uma perspectiva*. Ora,  a partir dessa relativização perspectivista, a “verdade” não é mais uma questão de atributos hipostasiados, mas de lutas e de movimento; não é mais uma questão de conceitos mas um efeito de metáforas; não é mais uma exigência de demonstração, mas um jogo de retórica e de seduções. Em suma, uma invenção da linguagem. A partir daí, está fraturada a coluna vertebral da verdade: sua obsessão contra a falsidade.

Estamos em um limiar onde as fronteiras se tornam indiscerníveis, arte, filosofia e ciência, onde começam e onde terminam? O professor Drauzio indaga, piscando os seus olhinhos brilhantes. E continua, empolgado: quando as fronteiras se movem, o jogo muda, o fogo aumenta, não em busca da verdade, mas da consistência. O plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro. Em cada caso, com efeito, o plano e o que o ocupa são como duas partes relativamente distintas, relativamente heterogêneas. Um pensador pode, portanto, modificar de maneira decisiva o que significa pensar, traçar uma nova imagem do pensamento, instaurar um novo plano de imanência, mas em lugar de criar novos conceitos que o ocupam, ele o povoa com outras instâncias, outras entidades, poéticas,

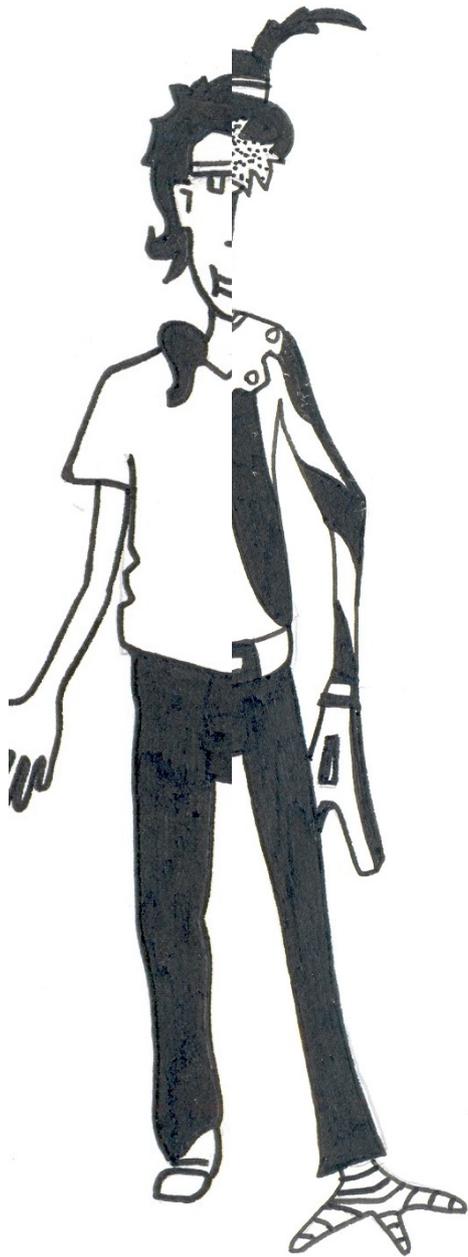


romanesco, ou mesmo pictóricas ou musicais. Esses pensadores são “filósofos pela metade”, mas são também bem mais que filósofos, embora não sejam sábios. Que força nestas obras com pés desequilibrados, Hölderlin, Kleist, Rimbaud, Mallarmé, Kafka, Michaux, Pessoa, Artaud, muitos romancistas ingleses e americanos, de Melville a Lawrence ou Miller. Certamente eles não fazem uma síntese entre a arte e a filosofia.

Eles bifurcam e não param de bifurcar. E o que é uma bifurcação senão o devir não-controlável de um sistema dinâmico? Com isso eu digo que gostei das idéias apresentadas, grupo de estudos é bom, possibilitar que o professor experimente a ocasião de tornar-se um autor, também é bom, frequentar as artes, ótimo. A minha idéia, a minha contribuição, que se acrescenta às demais, é a de revitalizar as bibliotecas escolares, injetar nelas um novo ânimo através da renovação do acervo. Mandar livros para as escolas, sobretudo livros literários, mas também livros técnicos, filosóficos científicos. Poderíamos criar um acervo de cunho mais geral e outro de apoio aos professores, cujos livros, escolhidos por nós, tematizaria aspectos teóricos e metodológicos das suas respectivas disciplinas. Livros nas bibliotecas, grupos de estudos, produção de textos, frequência estética, viagens, tudo isso para favorecer que se desequilibrem os passos – condição da dança – e a bifurcação

ocorra, aquele instante em que os traçados retos perdem o seu valor, cedem lugar ao inesperado do pensamento que nos conduz a um melhor estado, a uma melhor situação em que se potencializa, no currículo, não uma sobredeterminação, mas o devir.







Foi então que pediu a palavra a professora Acácia. Disse que ações como as que estavam sendo propostas possuem o condão de desestabilizar o mundo perceptivo dos professores – quantos deles modulados apenas pelas mídias de informação, Dolores? – Piaget e sua escola já haviam sugerido que a percepção de uma criança passa por vários estágios antes de alcançar sua forma adulta relativamente estável. Ora, é razoável esperar que mudanças conceituais e perceptivas dessa espécie ocorram apenas na infância? Deveríamos acolher de boa vontade o fato, se é que é um fato, de que o adulto está preso a um mundo perceptivo estável acompanhado de um sistema conceitual estável, o qual ele pode modificar de muitas maneiras, mas cujos contornos gerais tornaram-se para sempre imobilizados? Ou não seria mais realista assumir que mudanças fundamentais, acarretando a incomensurabilidade, são ainda possíveis e devem ser encorajadas a fim de que não fiquemos para sempre excluídos do que poderia ser um estágio mais avançado do conhecimento e consciência?

Eis aí a riqueza, a potência das ações que estamos propondo. Estas ações, na maneira como eu as estou vislumbrando neste momento, serão mais interessantes se, não só permitirem, mas mesmo provocarem o desequilíbrio dentro do currículo. O desequilíbrio, não obstante o risco da queda, leva ao passo. Passo de dança? Passo desacelerado do cientista ou quase desvairado do artista? Passo após passo o currículo leva o seu pensamento para as imediações do seu significado etimológico, *curriculu*, *currere*, ato de correr.





De certa maneira, nossa conversa aqui neste lugar, que é um dos lugares da gestão administrativa do currículo, é o de configurar a pista onde essa corrida acontece. Não creio que devamos entregá-la pronta para o professor e dizer a ele, aí está, já foi dada a largada, corra... Não, ao contrário, penso que tenhamos que chamar o professor para pensar sobre o próprio ato da corrida, dar a ele as condições para que ele experimente com o seu corpo as variações do caminho, tanto quanto as mudanças de velocidade. Nós não devemos dar a pista pronta para ele, no entanto podemos ajudá-lo na hora de tomar suas decisões quando estiver configurando os passos da sua corrida.

Naturalmente, este movimento atlético do pensamento, comunicará a nós uma outra espécie de movimento, agora contabilizada na quantidade de papel que cairá nas nossas mesas, ouviu-se uma voz de um professor vinda do fundo da sala. Eu pergunto aqui, com meus botões, quem lerá esses textos que os professores escreverão e que serão o resultado de suas corridas? Grupo de estudo, resenha; laboratório, experiência, relatório; projetos, poesias... Quem os lerá? Todos os textos dos professores, de todos os rincões deste pedaço de terra, aqui, na nossa sala?... Todos riram, Acácia também riu, mas quem lhe respondeu foi o professor Poeta. Olha mestre Mote, tu tens razão em tua aflição. Não vai dar pé tantos textos aqui. No entanto, eu digo, que isso não impeça o movimento que é legal à beça. Todos riram novamente e então Acácia continuou. Naturalmente, professor Mote, no entanto, que isso não nos impeça o movimento. Ora, a leitura desses textos não pode ser tomada nas formas pretensiosas do julgamento e do controle do pensamento. Devemos fugir, penso eu, destas ameaças dentro do currículo.



Assim como a nossa condição, como eu já disse, não é a de entregar a pista pronta para a corrida, nem direcionar o seu sentido, mas possibilitar estas ações, dar azo a que elas aconteçam cada vez com maior frequência e  intensidade, então não é recomendável que cheguemos aos textos dos professores com estas pretensões.

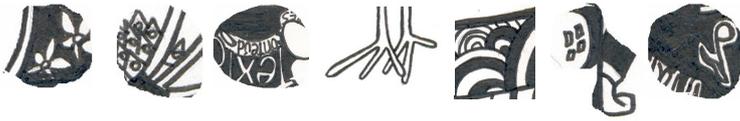
Nestas ações, pensadas por nós, o controle apenas pode ser admitido com os modificadores auto ou interno. Ora, isso, o autocontrole, pode apontar para nós a solução para o problema apresentado pelo Mote. Uma solução que se coaduna com o fato de que o ensinar é um processo interativo e a aprendizagem é um subproduto desta interação. Ressalto aqui, novamente, menos um privilégio que uma responsabilidade inerente à nossa posição dentro do currículo, que estamos, neste ponto também, em condições de fomentar a corrida, incentivando os professores na escola ao exercício do autocontrole, ao mesmo tempo facultando ações que permutariam, na leitura, a atitude do controle e do juízo pela solidariedade dialógica na construção do conhecimento. Eu estou querendo dizer é que os primeiros leitores dos textos que venham a ser produzidos poderiam ser os pares do professor autor desse texto. É preciso que nos leiamos uns aos outros, que instalemos a interação nos domínios do pensamento. Um tal movimento de leituras como um veículo para manter a conversa em andamento. A conversação com os nossos companheiros humanos como nossa fonte de orientação e, também, o contexto básico para compreender o conhecimento.



Então, antes dos textos dos professores chegarem até nós, eu sugiro primeiro a nossa ida a eles, para semear entre eles esta vontade da escritura, para ajudá-los a organizar estes movimentos correlacionados de escritura-leitura que envolvem, também, a criação, o estudo e a pesquisa. E quando, após as leituras realizadas na escola, após estes textos receberem a contribuição dos demais professores, quando eles chegarem até nós, então nós, que propiciamos, através destas ações, múltiplas passagens de fluxos, sob os códigos sociais que os querem canalizar, barrar, quando estes textos chegarem até nós, nos nós colocaremos a pergunta: quais fluxos passam? E as respostas que iremos encontrando serão, para nós, os nossos pontos de desequilíbrio,

*aqueles
que nos
impulsionarão
os passos
rumo ao
redimensionamento
das nossas
ações de
gestores
curriculares.*

Na seqüência, o que o Palhares viu e ouviu foram dois professores, um filósofo e um físico, num troca-troca que conduzia as palavras para as searas do epistemológico. Gostaria de acrescentar, disse o Professor Nilson, o físico, que a ciência não conhece, de modo algum, “fatos nus”, todos os fatos de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente ideacionais. Por isso, penso que, em nossas ações, devemos incentivar os professores e professoras a examinarem qualquer item ou objeto de uma perspectiva múltipla. Não alternar perspectivas, mas permitir que as perspectivas interajam. O dialogismo, a interação de que tenho ouvido falar aqui, não se dão apenas entre pessoas. É recomendável que aconteça, também, entre perspectivas teóricas de matizes diferenciados.



A proliferação de teorias é benéfica para a ciência, ao passo que a uniformidade prejudica o seu poder crítico. A uniformidade também prejudica o livre desenvolvimento do indivíduo. Muito bem, meu caro Nilson, aclamou Demétrius, o filósofo, o pluralismo de teorias e concepções não é apenas importante para a ciência ou para a metodologia; é, também, parte essencial de uma perspectiva humanitarista. Educadores progressistas têm sempre tentado desenvolver a individualidade de seus discípulos e fazer florescer os talentos e as crenças específicos, e por vezes únicos, de uma criança. Uma educação desse tipo, contudo, tem, com muita freqüência, dado a impressão de ser um fútil exercício de sonhar acordado. Pois não é necessário preparar os jovens para a vida como ela realmente é? Não significa, isso, que eles têm de aprender um conjunto particular de concepções, a ponto de excluir tudo o mais? E, caso um vestígio de sua imaginação ainda permaneça, não encontrará aplicação apropriada nas artes ou em um tênue domínio de sonhos que tem pouco a ver com o mundo no qual vivemos? Não levará esse procedimento, no final, a uma divisão entre uma realidade odiada e fantasias bem-vindas, entre as ciências e as artes, entre descrição cuidadosa e auto-expressão irrestrita?

O argumento em favor da proliferação mostra que isso não precisa ocorrer. É possível conservar o que se poderia chamar de liberdade de criação artística e usá-la na íntegra, não somente como via de escape, mas como meio necessário para descobrir, e talvez mesmo modificar, os traços do mundo em que vivemos. Acrescente-se a isso, tornou o professor Nilson, que as idéias científicas fecundas não procedem da simples observação dos fatos, mas sim de especulações que vão muito além da observação.



Então, ao

facultarmos aos professores os procedimentos da experiência, convém, também, que facilitemos a eles o terço de reflexão e de especulação, quando o pensamento corre solto, livre de qualquer tipo de amarras na tentativa de formular as expressões do entendimento de um fenômeno. Mesmo os conceitos já elaborados, de agora em diante, penso que devam integrar em sua definição as condições experimentais de sua realização. Também, quanto a isso, meu caro Nilson, tornou Demétrius, duas coisas me ocorrem. A primeira é que, se aqui nos domínios do nosso conhecimento científico, pensamos sempre em termos de relação de causa e efeito, na vida nem sempre isso ocorre com a precisão mecânica que imaginamos. Um acontecimento se produz só se uma causa encontra-se em sua origem? Nada disso ocorre na realidade. Todo fenômeno localizável é o produto de causas múltiplas (multicausalidade) ou de uma rede causal. Com muita freqüência, o efeito retroage sobre a causa para amplificá-la ou inibi-la. Fala-se então de feedback positivo ou negativo. Mas essa idéia ainda não é compartilhada pelo grande público.

O que me ocorre também, meu caro Nilson, é que há uma indistinção entre termos observacionais e termos teóricos. O aprendizado não vai da observação para a teoria, mas sempre envolve ambos os elementos. A experiência surge com pressupostos teóricos, e não antes deles, e uma experiência sem teoria é tão incompreensível quanto o é (presumidamente) uma teoria sem experiência. Sim, a idéia de um terço especulativo do tempo é boa, mesmo fundamental, para os que nutrem o desejo de uma educação de qualidade.



CITAÇÕES UTILIZADAS NO TEXTO NA ORDEM DE SUA APARIÇÃO.

CORAZZA 2001, p.132.
LOPES & MACEDO 2005, p. 18
SACRISTÁN 2000, p.101.
NIETZSCHE 1976, p.18.
CORAZZA 2001, p. 57.
NIETZSCHE 2004, p. 142.
CORAZZA 2001, p. 10.
LOPES & MACEDO 2005, p. 28.
CORAZZA 2001, p. 9.
LOPES & MACEDO 2005, p. 9.
LOPES & MACEDO 2005, p. 57.
SACRISTÁN 2000, p.103.
KANT apud PASCAL 1985, p. 45.
NIETZSCHE 2004, p.138.
MORIN 2005, p. 44.
MORIN 2005, p. 18.
NIETZSCHE 2004, p.170.
NIETZSCHE 2003, p. 18.
NIETZSCHE s/d, p. 71.
LISPECTOR s/d, p.12.
NIETZSCHE 2004, p.176.
LOPES & MACEDO 2005, p. 17.
DOLL 1997, p. 138.
DELEUZE 1992, p. 156.
DELEUZE 2006, p. 193.
DELEUZE 2006, p. 202.
LEMINSKI, 1995, p.85.
NIETZSCHE 2005, p.148.
NIETZSCHE 2005, p.179.
DOLL 1997, p. 24.
DOLL 1997, p. 119.
DOLL 1997, p. 105.



FEYERABEND 2007, p 41.
LEBERT in MORIN 2005, p. 532.
DOLL 1997, p. 24.
DOLL 1997, p. 19.
CORAZZA 2006, p. 22.
DOLL 1997, p. 118-119.
NIETZSCHE 1976, p. 50.
CORAZZA 2001, p. 44.
CORAZZA 2001, p. 11.
CORAZZA 2001, p. 84.
CORAZZA 2001, p. 54.
CORAZZA 2001, p. 50.
SANTOS 2007, p. 58.
FEYERABEND 2007, p 224.
NIETZSCHE 2005, p.109.
GRUZINSKI in MORIN 2005, p. 392.
DOLL 1997, p. 92.
DOLL 1997, p. 73-74.
DOLL 1997, p. 120.
DELEUZE 1992, p. 253.
MORIN 2005, p. 561-62.
DOLL 1997, p. 92.
DOLL 1997, p. 82.
GIORDAN in MORIN 2005, p. 227.
DOLL 1997, p. 97.
DOLL 1997, p. 83.
NIETZSCHE 2004 p.117.
LEMINSKI 2002 p. 108.
LEMINSKI 2000 p. 46.
DELEUZE 1992, p. 203.
DELEUZE 1992 p. 200.
MORIN 2005 p.540.



MORIN 2005 p.277.

MORIN 2005 p.146.

MORIN 2005 p.289.

DELEUZE 1992 p. 55.

CORAZZA 2006 p. 30.

DOLL 1997, p. 145.

MORIN 2005 p. 291.

MORIN 2005 p. 326.

DELEUZE 2003 p. 94.

DOLL 1997, p. 139.

NIETZSCHE 2005 p.141.

DELEUZE 1992 p. 89.

FEYERABEND 2007, p 232-233.█

DOLL 1997, p. 183.

DOLL 1997, p. 197.

DOLL 1997, p. 145-146.

DELEUZE 1992, p. 30.

FEYERABEND 2007, p 33.

DOLL 1997, p. 84.

FEYERABEND 2007, p 25-26.

FEYERABEND 2007, p 69.

MORIN 2005 p.526.

MORIN 2005 p.238.

FEYERABEND 2007, p 210.



OUTROS RESULTADOS DA PESQUISA

1

Os signos da arte se explicam pelo pensamento puro. *Proust e os signos*, Gilles Deleuze.

Arte é o que?, moço, sabe me dizer?
Pergunto e ouço no ato a sua resposta:
É o pensamento puro que se enforma
no através de um poético afazer.



Vale dizer que a arte não é lembrança
e não imita a vida, mas a inventa;
é a energia própria ao experimento
que atrai a vida a si e com ela dança.



Seu movimento aos nomes antecede.
Quando aos sentidos diz, é mais à fome.
É por vazios, lacunas, que procede.

É, num estado próximo do sonho
mas que é vigília e empurra ao que acontece,
força que impele e faz do artista um homem.

2

Minha infância aconchega-se ao meu lado. James Joyces, *Ulisses*.

Em acochengo levo ao lado a infância.
Eu sou aqueles todos que já fui;
juntos, nós somos frutos das errâncias
pelos caminhos onde o tempo flui.

Nós somos vários, vamos ao encontro
do que há de ser, minuto após minuto;
horas que passam levam-nos ao ponto
que tornará o grupo dissoluto.

Cairá na terra a nossa humanidade,
O aglomerado d'eus será desfeito;
necessidade finda, impera o acaso.



Aberto o vaso, espalham-se no meio
mil e um partignos lestos, agitados
na criação de corpos, novo enleio.



Não há futuro é certo, nem passado
 – considerando em verso este universo –
 há só o presente estado em que me encontro.
 Fabulador, não deixo nó sem ponto
 no bem-me-quer, também no mal-me-quer
 invento o tempo e crio calendários.

Para traz olho e vejo apenas morte.
 Desanda a sorte do homem em catástrofe.
 Não há catarse em minha condição
 não fujo à luta e luto com o cão:
 eu, por viver, força tiro do trágico.
 Valente e audaz eu teço a minha sorte.

Eu faço versos, note em meu tricô
 o fio mais fino, fio fabulador.



Meus olhos curtem a fenda que se agita
 e o corpo impele ao espaço desse vão.
 Um perigoso campo, uma ferida
 desenha a vida ao rés móvel do chão.

Se agita a vida, frágil, indefinida
 quer como dama em casas mal faladas
 quer como o grão que no átomo palpita.
 Num instante a língua indócil lambe a lira.

A douda fala corre atrás dos sons.
 Bamba, montada vai em seu corcel.
 Frio e vertigem. Pasma e *frisson*.

Qual natureza pega por pincel
 ou agitação de poeta no seu sonho
 puxando o fio da franja de algum véu.



5



Se queres ser um raio antes sejas nuvem.
Não sejas tu, não meças o teu eu inflado.
Revoluteiam gases, grossos rolos, tubos
Surge de um céu escuro e ameaçador, pesado.

Cria a ti mesmo o espaço de um casulo elétrico.
E do teu ventre gera tempestades, luz.
espirais densas fortes percutem frenéticas
Não sejas tu, teu eu não meças, seja duro.

Só então depois, se queres, força do imo, lança-te.
Corta o horizonte raio doido e dançarino
qual um Aion potente e lesto coriscando.

Traduz o instante em som e em fúria e em brilho.
O teu passado vem nesse fulgor do instante
te devorar. Talvez te salve o piar da lira.



6

Eu agradeço muito à mestra vida
por até aqui trazer-me em pensação .
A cerebral ação potencializa
do conteúdo e forma a viração.

O pensamento segue, raio doido
vai repartindo o campo em bicortá-lo:
de um lado a série forma no enrugado
do outro, sentidos presos feito bois.

Se o enrugado às vezes se faz liso
os motes correm livres pelos prados
entram em devir divino de Dionísio.

Quando reparte o campo um tal raio
muitas faíscas faz no seu ofício.
Só quem for poeta mete ali o zagaio.



7

Pois a vida é uma corrente. James Joyce, *Ulisses*.

Uma corrente é a vida, senhor diz;
estou consigo e sigo neste fluxo.
A vida dá suas voltas, faz refluxos
aluviões nas bordas e ravinas.

Vou na terceira margem deste rio;
vou à deriva, solto e atravessado
pelos partignos loucos no riscado
que chamas *eu*, suposto, porque vivo.

Senhor diz *eu* porque no seu olhar
vê no molhado, rio abaixo, um.
No entanto eu digo *eus*, nós somos vários!

Senhor tira o olho, só por um segundo
e quando volta a mim, já estou mudado
já sou um outro neste rio profundo.



8

No teatro, se buscais a verdade, deveis mentir.
Josiel, o negro. In *A tragédia Brasileira*, Sérgio Sant'Anna.

Se a verdade buscas no teatro
deves mentir e a encontrarás ali
nos rostos presos, fixos no teu ato.
É a verdade o choro, ou mesmo o riso,

talvez espanto, ou ira, ou ainda o medo:
redesenhar as faces – é de artista! –
deixar inquieto o público e quedo.
E só assim verdade é pressentida.

Ali a verdade é fruto da ilusão.
Por teu trabalho, esforço presumido
o espectador tu levas nas tuas mãos.

No instante efêmero obras o ardil
que às verdades faz saltar do chão
só por tornar a platéia cativa.



9



As minhas palavras (serão verdadeiramente minhas?) queimam a pele dos acontecimentos.

Silviano Santiago – Uma História de Família.

Minhas palavras tocam peles finas
sem desvelar o que há por baixo delas.
Roçam seus sons em planas superfícies
não vão mais fundo: dobras os impedem.

No mais profundo ferve o que acontece.
Jamais o alcança a força dos meus motes
que apenas prendem aquilo que sucede
após um sismo e vem à tona e aflora.

O turbilhão de dentro no escondido
é o indizível fluxo, sempre móvel
capaz de pôr um homem no aturdido.

Vê-se que aqui palavras pouco podem.
Há um limite a elas, não duvides.
Se agita a vida em seus recortes.



10

Os organismos vivos provêm de um mesmo ancestral comum: *The Last Universal Common Ancestors* (LUCA).
Auguste Comte.

Todos os homens são filhos de LUCAs.
De primitivas pompas somos netos.
Do úmido ao seco pela via aberta
trouxe a Natura à vida este maluco.

Se hoje distingo e penso nas origens
devo ao passado e à história das moléculas
na profusão do simples ao complexo
este meu ser que sofre suas vertigens.

Há pouco tempo eu vivo e não descuro
do que em mim vive e veio do passado:
se eu vim das pompas, vim também de LUCAs.

Combinação perfeita, puro acaso
me permitiu, vivaz matéria bruta
e mal encontra em mim o seu ocaso.





Será que existe Deus ou Deus é lenda?
Eu que já cri, agora não acredito;
com a alma seca o coração palpita:
talvez não haja além, só haja sendas...

Sim, só o caminho existe a algum lugar
oásis tranqüilo em que arme um homem a tenda
em que descanse e anime-se e atenda
a sua esperança e ao puro desejar...

Mas o que o humano quer é ser feliz
viver em paz na rota do inventar-se
tocar sua vida em força rimatriz.

Deus é função do humano imaginar
quando o homem encontra aquilo que não explica.
Sem ter início ou fim o que há e o errar.

12



Quando eu desejo eu vivo, sou do liso.
Mas logo surge aquele matador
que estrias põe no campo, obsessivo
e o corpo enruga, toma-se em palor.

O corpo perde a cor se tem um chefe.
O chefe manda e ordena e impõe vontades.
O corpo murcha então porque obedece
à sem razão de voz autoritária.

A estratégia então é ser um nômade,
vibrar com o grão que cai fora da lira;
é percorrer a série alheio aos nomes...

É não temer o chefe nem os tiras
é desejar a mais uma outra fome
nas imprecisas horas desta vida.





Não há um método só que leve ao saber.
Saber da forma da palavra ensina o artista
que engendra metódico o que nos dá a ler
e a ouvir e a ver: sua arte dentro do currículo.

Ensinar a experiência da arte e o pensar
desarticular e rearticular os sons
as imagens verbais, ensinar a rimar
a encadear nos versos dançarinos tons.

Ensinar tipos de personagens e tramas.
Imaginação modela imagem e ação.
Ensinar a bailar é método bacana!

Um professor artista vê na educação
que brincando aprende o aprendente e não reclama.
Da literatura o método: relação!

Não diz *aluno*. *Aluno* é sem luz.
Com seu dizer seduz, diz aprendente.
Como aprendente é mestre o nosso lente
e entre iguais promove a letra dura.



Uma franja ao texto tira do fluxo
aonde atravessam afetos, perceptos.
Afiicionado, move os intelectos,
dobra a palavra e a orna, puro luxo.

Em resistir não pensa. Ele insiste!
Pois quem resiste afirma o que nega.
No insistir dá curso como artista

e nos discursos prende algumas pregas.
Na criação, dali é que ele assiste
a expressão plural. Plural o método.

Sua lei é ter querer e não querer
a liberdade humana tem em vista
põe no currículo a arte na pista
constrói em artistagens nobres saberes.



Se uma cena clássica revisita
o faz atento a um novo pensamento.
Écloga ou ode, balada ou lamento
faz movimentos de escritura-artista.

Como o vento, o professor é nômade
e seleciona pontos de partida
não de chegada. Sabe construir pontes.

Às vezes, a um pensador na água atira.
Nadando nela formam-se os viscondes.
Se a escritura é artista a leitura é crítica.



Mestre Pavão da lógica dialética
muito entendido em sínteses se apruma
empluma a cauda e exhibe-se à sua platéia
do pensamento a história e os seus rumos.

É um sabichão só fala no debate
louva e exalta a tal democracia
mas na hora H a corda ele não larga
trançada em Hegel, Marx e cia.

Se ele cicia pós-modernidades
logo recua, tímido e medroso
se o interpela alta autoridade:

“cada vez menos leio essa maçada.
É um calhamaço e eu mal entendo, é um osso...
Senhor mostra a corda e eu mordo a corda dada”.

Tem o Pavão na boca o tema ética
mas o que quer é glória e poder
sem para tal o corpo ter atlético.

Mestre Pavão, tucano é o que quer ser
sobe no muro e logo indaga ao chefe:
“o senhor me quer como ave ou ovelha?”

“se quiser penas, penas posso ter
“sou um Pavão, mas posso ser tucano.
“Prefere pêlo? Ovelha então vou ser.
“Dá logo a corda, eu mordo e não reclamo”.

"Mestre Pavão, te fazes de lacaio
disse o Urubu olhando-o de soslaio
"te dás por mestre e pensas falar bem
"mas, pretensões lineares não convêm
"nem a arrogância, traje que usa o fraco.
"Quem não é lacaio estima o simulacro".



n + 1



CONCLUSÃO

Chegou ao fim este meu trabalho realizado pelo método CATAPLUM. Chegou ao fim? Chegar ao fim é uma maneira de dizer, que por este método as coisas estão sempre no meio e assim como não têm um início claramente definido, também não têm um fim. O trabalho nunca acaba. CATAPLUM é a maneira que eu inventei para entender e aprimorar, na medida do possível, as minhas práticas. Como elas não terminaram ainda, é de se crer que CATAPLUM me leve adiante no pensamento e na escritura de novas poesias. É assim que eu encaro a educação, a contínua reconstrução da experiência em um processo que não tem fim nem finalidades claramente definidas, apenas e sempre um convite para a corrida.

Penso neste trabalho como a mostra de um processo que continua se desenvolvendo com seus lances incertos. No calor do movimento do pensamento e dos desejos, este foi o máximo grau de esfriamento a que pude chegar. A coisa, no entanto, continua bulindo no seu calor turbilhonante e certamente me trará outras questões, me levará a outros lugares.

Realizar este trabalho me deu a oportunidade de perceber a função governamental do currículo que inscreve formas calculadas de ação sobre as condutas e relações de cada indivíduo e da população, para atingir certos objetivos sociais e políticos. Se o currículo pode ser visto como um discurso vinculado a tecnologias de governo, que habilitam os indivíduos a viverem tipos particulares de experiências, e a se tornarem determinados tipos de sujeitos, a aranha me arranha e me faz ver que a potência do poder não está nestas ações controladas do exercício de domínio sobre as condutas. O poder se inscreve numa política de outra natureza: A vontade de potência no seu grau

mais alto, sob a forma intensa ou intensiva, não consiste em cobiçar nem mesmo em tomar, porém a dar e a criar. Nietzsche sempre é bom, crítico ao extremo e extremamente criativo. É ele quem dá o tom e me permite contrapor o poder da criação ao poder dos governantes: “deves criar um corpo de essência superior, um primeiro movimento, uma roda que rola sobre si própria – deves criar um criador” (s/d, p183).

Estes estudos, que vêm à luz nesta forma híbrida me permitiram vislumbrar a possibilidade de uma outra ética de trabalho no interior do currículo, em outra linguagem de crítica, e em outras relações com “a verdade” de minha própria pesquisa. Eles, de certa forma, me municiaram na luta contra a submissão das subjetividades modernas, mostrando-me, a um tempo, que tanto a teoria quanto a prática do currículo podem, assim, cruzar suas fronteiras morais para lidar com novas e improváveis formas de subjetivação, estabelecer novas e impensadas relações e efetuar outras formas de experimentação.

Ao longo deste tempo dedicado aos estudos sobre currículo, senti falta, na Epistemologia, daquela parcela do conhecimento humano que aflora com a criação e a freqüentação artísticas. Foi, então, que me ocorreu a idéia de, por um deslocamento, trazer para o corpo do texto os sonetos. Tirar as poesias das aulas de Português e afirmar a sua presença no contexto da Epistemologia, quem sabe, assim, tentando uma operação de reequilíbrio na justiça cognitiva. Como nos ensina Boaventura Santos, “não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (Santos, p. 40).

Os saberes inerentes a cada um dos sonetos presentes no meu texto como resultados da segunda parte da pesquisa, como os saberes das artes, de uma maneira geral,

não são saberes no sentido em que o saber é cumulativo, contestável: entretanto, elas são vastas formas de conhecimento. Como as ciências, não obstante elas repousam sobre a ausência de verdade absoluta. Essa espécie de medida que elas têm, longe de poder ser contada, é vaga, porém fundadora. Elas constituem uma primeira medida da humanidade. Elas nos comunicam o mistério da existência, as questões sem respostas, a diversidade das experiências. É nelas, antes de mais nada, que o conhecimento possui o calor da vida, a energia da existência, a vivacidade das emoções (Gil Delannoï in MORIN, 2005 p. 303).

Trata-se de movimentos contextualizados na percepção de que há algo no ar, algo que veio pelo leito do caudaloso rio da modernidade desaguar no estuário complexo dos dias atuais, quando a modernidade pensa a si mesma e me permite pensá-la de uma maneira diferente, sem as suas pretensões limitadoras de outras formas de conhecimento desconsideradas como 'não racionais'. Em meio a estes fluxos, a estas redefinições epistemológicas, a minha pesquisa não me permite elaborar prontas respostas, antes, elas me colocam na terceira margem deste rio, lugar onde percebo que as novas concepções me permitem ir além dos confins do realismo modernista e conceber a educação e o currículo em termos mais abertos – no modo não analítico, no modo narrativo. O impulso destes movimentos me encoraja a dar pequenos passos em direção a uma nova epistemologia, que vá além da tarefa de avaliar quão exatamente as nossas idéias e fatos espelham a realidade. Um esforço no sentido desenvolver uma epistemologia mais gerativa do que representacional, que contemple nossas experiências vividas com significado. Tal epistemologia não vai lidar somente com a verdade, mas também com a diversão, o paradoxo, a complexidade e a indeterminância – para citar apenas alguns aspectos daquilo que torna significativas as experiências que vivemos.

À contrapelo das certezas modernistas e do modo moderno de conjurar os riscos, sei que há riscos nesta minha empreitada, entre eles o risco do malogro. No entanto, este receio não me paralisa, afinal, a experimentação maior não visa o êxito de uma trama se completando por um fim atingido; antes me incita a continuar o caminho rumo ao um ponto sempre diferido, sempre com vistas ao melhor, mais amplo, a novas práticas de liberdade.

De tudo quanto inventei até aqui, nesta pesquisa, o grande risco e maior receio e frustração vêm através dos ensinamentos de Deleuze que define, em sua fala, o requisito fundamental, a condição que deve ter em si as obras criadas pelos artistas através dos métodos que eles inventam: “o artista cria blocos de perceptos e de afetos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça ficar de pé sozinho. Para isso é preciso por vezes muita inverossimilhança geométrica, imperfeição física, anomalia orgânica, do ponto de vista de um modelo suposto, do ponto de vista das percepções e afecções vividas. (Deleuze, 1992, p.214).

Neste ponto, não sei se o que fiz se mantém em pé sozinho. Alguma coisa dele, no entanto, algum fluxo dentre aqueles que atravessaram o meu texto, talvez tenham realizado algo que se mantenha em pé sozinho. Por eles terá valido este experimento em que, ao partir da consideração de Nietzsche quando afirma sermos nós, antes criadores de formas que de conceitos, me permiti quebrar a forma da dissertação, variar suas partes na tentativa de ficcionalizar a pesquisa teórica mesclando seus resultados com outros fluxos, fluxos de palavras e fluxos de imagens. Neste ponto, o olhar da Eliége, que fez todos os desenhos, numa relação dialógica, me ajudou a perceber a estrutura ‘outrem’ de que nos fala Deleuze ao final do seu livro **A Lógica do Sentido**.

Ela deu todo um corpo especial para o conjunto do texto e me ajudou a definir melhor o entre-lugar da pesquisa onde corre o fluxo dos desenhos-palavras e das palavras - desenho, na tentativa de esboçar como numa metáfora o próprio currículo com suas múltiplas configurações.



BIBLIOGRAFIA.

BAUMAN, Zigmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp: 1998.

CASSIRER, Ernst; **A Filosofia do Iluminismo**. Campinas: UNICAMP, 1997.

CORAZZA, Sandra. **Artistagens**. Filosofia da Diferença e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis : Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. **O Currículo nos limiars do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

_____. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **A Dobra. Leibniz e o Barroco**. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs capitalismo e esquizofrenia**. v . 1 São Paulo : Ed 34, 1995.

_____. v 2 São Paulo : Ed 34, 1995.

_____. v. 3 São Paulo : Ed 34, 1996.

_____. v. 4 São Paulo : Ed 34, 1997.

_____. v. 5 São Paulo : Ed 34, 1997.

_____. **Nietzsche**. Lisboa : Edições 70, s/d.

_____. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **O que é a Filosofia**. São Paulo : Ed 34, 1992.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Scipione, 1993.

DOLL, William E. Jr. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). **Por que Nietzsche?** Rio de Janeiro: Achiame, s/d.

FEYRABEND, Paul. **Contra o Método**. São Paulo: UNESP, 2007.

GONZAGA, Drauzio, Nietzsche, **Filósofo da Vida ou a “Verdade” na Perspectiva** in Escobar, s/d p.96.

HENRY, Michel. **A morte dos deuses**. Vida e afetividade em Nietzsche. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOYCE, James. **Ulisses**. Tradução de Antônio Houaiss. São Paulo, Abril Cultural, 1983. p227

KOTHE, Flávio R. **Walter Benjamin**, Sociologia. São Paulo: Ática, 1991.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **La vie en close**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

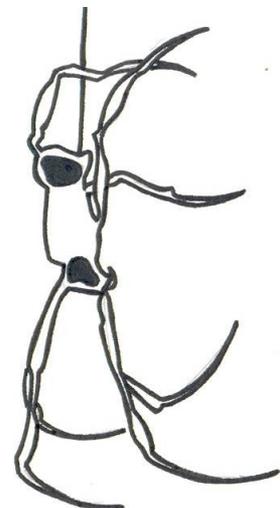
LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. São Paulo : Círculo do Livro, s/d.

LOPES, Alice Casimiro ; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo : debates contemporâneos**. 2º ed. São Paulo : Cortez, 2005.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa, uma introdução**. São Paulo: Educ, 1996.

MAFESSOLI, Michel. **A parte do diabo**. Resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **Sobre o Nomadismo**. Vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record 2001.



MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 2005.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes : o desafio do século XXI**. 5º ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal**. São Paulo Rideel, 2005 - a.

_____. **O Anticristo**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Assim Falava Zaratustra**. Rio de Janeiro: Ediouro: s/d.

_____. **Aurora**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Civilização e Decadência**. Porto : Editorial Inova, s/d.

_____. **O Crepúsculo dos Ídolos ou A Filosofia a Golpes de Martelo**. São Paulo : Hemus, 1976.

_____. **Ecce Homo**. São Paulo: Martin Claret, 2003-a

_____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo : Loyola, 2003-b.

_____. **Fragmentos do Espólio**. Seleção e tradução de Flávio R. Kothe. Brasília : UnB, 2004.

_____. **A Gaia Ciência**. Tradução de Heloisa da Graça Burati. São Paulo : Rideel, 2005.

_____. **Genealogia da Moral, Uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Humano, Demasiado Humano. Um Livro para Espíritos Livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **O Livro do Filósofo**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **A minha irmã e eu**. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **Sabedoria para depois de amanhã**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Segunda Consideração Intempestiva**, Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

OLIVA, Alberto. A Hegemonia da Concepção Empirista de Ciência a partir do *Novum Organon* de Francis Bacon. In: **Epistemologia: a cientificidade em questão**. SP, Papirus, 1990.

PASCAL, Georges. **O Pensamento de Kant**. 2º ed. Petrópolis : Vozes, 1985.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º ed. Porto Alegre : ArtMed, 2000.

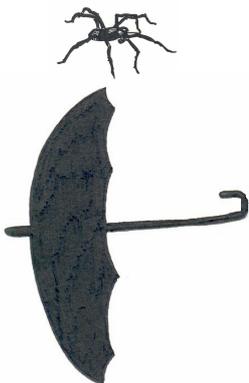
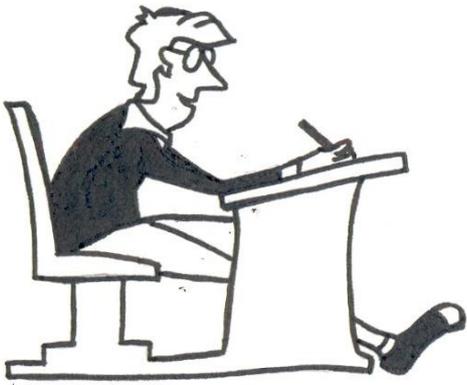
SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Currículo, conhecimento e democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. In: **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



QUEM É PROFESSOR DO FUNDO DO FUNDO DO FUNDO, LEVA TODAS AS COISAS A SÉRIO SÓ EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS — INCLUSIVE A SI MESMO. (NIETZSCHE, 2004, p. 81).



AGRADECIMENTOS.

Agradeço a todos que, durante o tempo de estudos que resultou neste trabalho, suportaram as minhas oscilações bipolares.

Especialmente

Ao Prof. Dr Wladimir Antonio da Costa Garcia, pela orientação, as conversas e os silêncios, que me devolveram à liberdade;

À Eliége Jachini que fez todos os desenhos em nanquim sobre papel e a diagramação do texto. Sem a sua contribuição CATAPLUM não teria existido;

À minha querida irmã, pela revisão final do texto;

À Mônica, ao Cris e ao Vítor dos Passos e do meu coração, por haverem me acolhido em sua casa nos dias de aula e nos finais de semana estendidos.

Dou todos a Deus. Muito obrigado. Navarro.



NÃO EXISTE FIM

