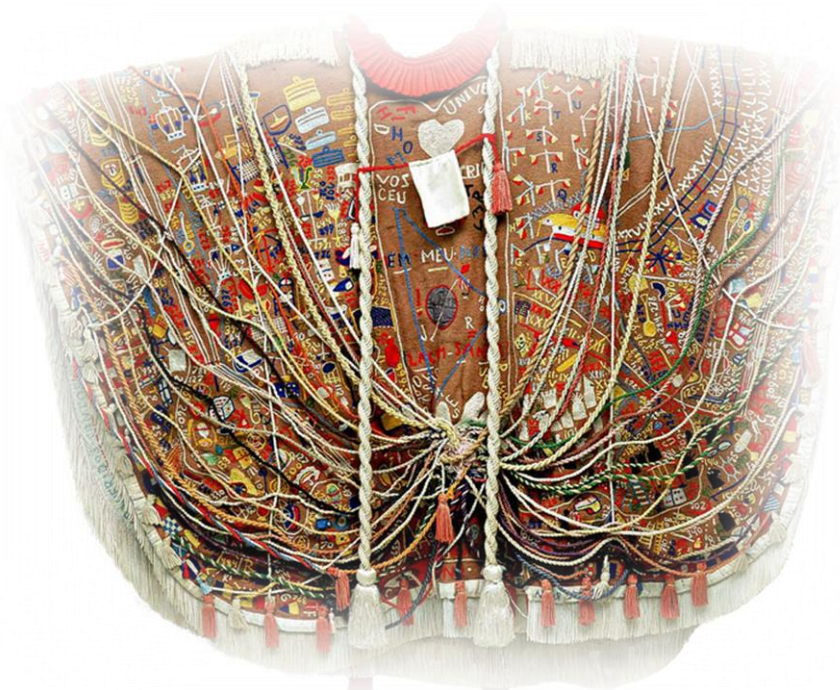


*Marta Corrêa de Moraes*

**Poéticas de vidas e mortes:  
metáforas e cartografias  
bordadas no contorno de *um*  
CURRÍCULO *em curso***



Manto de Apresentação, Arthur Bispo do Rosário, [Jarapatuba, SE], Madeira, metal, PVA e papel de seda 10 x 27 x 13 cm; s/d  
Fonte: Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio. Santander Cultural, Porto Alegre, 2012.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**MARTA CORRÊA DE MORAES**

**Poéticas de vidas e mortes: metáforas e cartografias  
bordadas no contorno de *um CURRÍCULO em curso***

**Florianópolis  
2014**



**MARTA CORRÊA DE MORAES**

**Poéticas de vidas e mortes: metáforas e cartografias  
bordadas no contorno de *um CURRÍCULO em curso***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Borges de Sousa

Coorientadora: Dr<sup>a</sup>. Patrícia de Moraes Lima

**Florianópolis  
2014**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Moraes, Marta Corrêa de

Poéticas de vidas e mortes : metáforas e cartografias  
bordadas no contorno de um CURRÍCULO em curso / Marta  
Corrêa de Moraes ; orientadora, Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Borges de  
Sousa ; coorientadora, Dr<sup>a</sup>. Patrícia de Moraes Lima. -  
Florianópolis, SC, 2014.

202 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Currículo. 3. Formação de professores(as).  
4. Arthur Bispo do Rosário. 5. Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). I. Sousa,  
Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Borges de . II. Lima, Dr<sup>a</sup>. Patrícia de  
Moraes. III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

**MARTA CORRÊA DE MORAES**

Poéticas de vidas e mortes: metáforas e cartografias bordadas no contorno de *um CURRÍCULO em curso*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Borges de Sousa (Orientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Patrícia de Moraes Lima (Coorientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (Examinador)  
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

---

Prof. Dr. Leandro Castro Oltramari (Examinador)  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Malvina do Amaral Dorneles (Examinadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Terezinha Maria Cardoso (Examinadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Schneider Hardt (Suplente)  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nelita Bortolotto (Suplente)  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia Pacheco Gonçalves (Suplente)  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC



## *Agradecimentos*

### *Minha Família*

À mãe Rita e ao pai Carlos Augusto, que sempre me apoiaram na tecitura da vida. Obrigada!

Família que inclui outras preciosas linhas: Rita, Luciana e João. Com vocês minha existência fica mais colorida. E nesse bordado não poderia faltar a Vó Tetéia, exemplo de sabedoria.

Ao Otávio, meu amor, com quem partilho muitos sonhos e alegrias. Presença essencial nessa travessia.

### *Amigas e Amigos*

Esta tapeçaria sensível incluiu as amigadas que o doutorado me deu: Poli, Mariani, Daniel, Rogério, André, Dodô, Samantha. Esta tese alinhava nossos “bons encontros”, também aqueles que experimentamos no Nuvic, lugar habitado por tantas mulheres-estudantes-professoras: Maristela, Nadja, Ana Paula, Ivana, Ivanilde, Val, Carol, Rose, Rosália. E, como um ponto puxa outros, essa história não termina...

À Poli e à Mari, o meu especial agradecimento. Obrigada pelo carinho, pelas trocas, pelos estudos, pela parceria.

### *Na Pesquisa*

Minha gratidão a todos os(as) participantes e, em especial, às estudantes de Pedagogia que dividiram comigo suas histórias e permitiram que esta tese ganhasse vida. Muito Obrigada!

### *Trajetos*

À Fapesc, pela bolsa de estudos concedida.

À banca examinadora: Prof. Dr. Álamo Pimentel; Prof. Dr. Leandro Oltramari; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Malvina Dorneles; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Terezinha Maria Cardoso; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lúcia Hardt, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Pacheco Gonçalves e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nelita Bortolotto. Agradeço pela disponibilidade da leitura e pelas contribuições que trazem ao texto.

Ao Prof. Dr. Wladimir Antônio da Costa Garcia, que inspirou o meu encontro com a obra de Arthur Bispo do Rosário.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos(às) funcionários(as) e professores(as) com os(as) quais aprendi muito nesse tempo de doutoramento.

## Orientação

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Borges de Sousa, Ana Baiana, grande mulher-professora, com quem tive o prazer de dividir muitos anos da minha formação. Orientação atenta, que finca nossos pés na terra, mas não tem medo de voar. Força e sensibilidade capazes de “virar” nossas verdades do avesso. Agradeço pela generosa acolhida.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Patrícia de Moraes Lima, pela precisão com que me ajudava a olhar para a trama e os (re)cortes inusitados do texto. Alguém que eu sentia vibrar na costura mais delicada de argumentos.

Figura 1 – Arthur Bispo do Rosário<sup>1</sup>



### **A. B. DO R.**

Arthur Bispo do Rosário se proclamava Jesus. Sua Obra era ardente de restos: estandartes podres, lençóis encardidos, botões cariados, objetos mumificados, fardões da Academia, Miss Brasil, suspensórios de doutores - coisas apropriadas ao abandono. Descobri entre seus objetos um buquê de pedras com flor. Esse Arthur Bispo do Rosário acreditava em nada e em Deus.

Manoel de Barros (1996, p. 83)

---

<sup>1</sup> Fonte: Disponível em: <<http://www.50emails.com.br/artigos/obra-de-arthur-bispo-do-rosario-vale-ida-a-bienal>>. Acesso em: 28 out. 2012



## RESUMO

Esta tese articula o currículo em curso da Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina com as criações do artista Arthur Bispo do Rosário, morador involuntário, por cinco décadas, da Colônia Juliano Moreira, onde faleceu levando consigo a convicção de que chegaria a Deus trajado com o **Manto de Apresentação** (Jarapatuba - SE/Brasil, s/data). No cotidiano da graduação, busquei localizar poéticas de vidas e mortes que rondam a efetivação da tarefa político-pedagógica da formação de professoras e professores. Para estas e estes, o *destino* anunciado é tornar-se educadoras e educadores de escolas públicas, configuradas por um currículo em curso que deseja ver ali a arte de uma humana docência, tecida e impressa nos escritos e aprendizagens. Como tese, ela traz uma proposição: estudar as **práticas curriculares que compõem a formação de professores e professoras no Curso de Pedagogia da UFSC, para situar como constroem, nos entrelaçamentos da convivência cotidiana, poéticas de vidas e de mortes**. No viajar de uma etnografia nômade, sem um rosto antropológico previamente definido, pude sentir as vibrações e ressonâncias de meu Diário de Campo, expressão cuidadosa que valorizou as narrativas do grupo pesquisado, a imersão em campo, a seleção das fontes documentais, os registros tecidos nos momentos de avaliação do currículo de Pedagogia da UFSC e o reconhecimento dos autores e autoras que impulsionaram a minha própria autoria. Uma tese atenta a “matérias de qualquer procedência”, sem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo (ROLNIK, 2011, p. 65). “Tudo que [deu] língua para os movimentos do desejo, tudo o que [serviu] para cunhar matéria de expressão e criar sentido [foi] bem-vindo” (Id.). Imagens, sons, um filme a que assisti, uma peça de teatro, a obra de Arthur Bispo do Rosário, o projeto político pedagógico da Pedagogia, as falas dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes, as reuniões, as assembleias, as festas e os banheiros, os ritos e os risos, a história (re)inventada nas paredes de sua edificação, os gestos. Estas e tantas outras foram as fontes a tecer o *meu* manto. O critério das minhas escolhas? “Descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem [favoreciam] a passagem das intensidades que [percorriam] o meu corpo no encontro com os corpos que eu [pretendia] entender” (Ibid., p. 66). Foi assim que, sem início nem fim, eu estive na pesquisa. O que esta tese pode sugerir? Que cada currículo é um artefato cultural, político, pedagógico, afetivo,

ambulante, (in)disciplinado, rebelde, louco. Um documento aventureiro na sua multidimensionalidade porque “toma a vida como um processo do qual não se conhece o fim e cujo transcurso é submetido ao acaso e ao perigo” (DANTAS, 2009, p. 23). Como aventureiro, “embora pareça um corpo estranho à nossa existência, é, na verdade, muito mais próximo da vida do que podemos imaginar” (Ibid., p. 23). O currículo em curso, com todas as suas poéticas, “se manifesta na figura do peregrino, do errante” (Id.), pois tece uma formação, assim como o manicômio, experimentada “na figura do vagabundo, do nômade, do caroneiro, por que não, na do marinheiro. É, portanto, um projeto que se viabiliza “por múltiplos desvios e por momentos que escapam à lógica determinante” (Id.), ou seja, nele habitam a festa e o sentimento trágico-estético da vida, a esperança e as errâncias profissionais. E, viva Bispo do Rosário! Sua arte inspirou esta tese.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação de professores(as). Arthur Bispo do Rosário. Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

## ABSTRACT

The present thesis articulates the current curriculum of the Pedagogy degree at the Federal University of Santa Catarina, Brazil with art works by Arthur Bispo do Rosário – an involuntary resident, for five decades, of the Juliano Moreira Psychiatric Institute, where he died carrying with him the conviction that he would meet God wearing the **Manto da Apresentação** - Mantle of the Presentation - (Jarapatuba - SE/Brasil, s/data). I have aimed at locating, in the daily life of this undergraduate degree, poetics of life and death that surround the political-pedagogical task of training teachers. For these teachers, the announced *fate* is to become educators in public schools, which are configured by an ongoing curriculum that desires to see there the art of human teaching woven and imprinted in writings and learnings. The present thesis brings a proposition: to study the **curricular practices that are part of teacher training in the Pedagogy degree at UFSC, to understand how they build, interlaced with everyday interactions, poetics of life and death**. Travelling in a nomad ethnography, without a previously determined anthropological face, I could feel the vibrations and resonances of my fieldnotes, careful expression that appreciated the narratives of the researched group, the field immersion, the selection of documental sources, the records woven in the moments of evaluation of the Pedagogy curriculum at UFSC, and the recognition of authors that stimulated my own authorship. A thesis that attests “matters of any origin”, without any racism of frequency, language, or style (ROLNIK, 2011, p. 65). “Everything that [has given] language to the movements of desire, everything that [has served] to coin matter of expression and to create meaning [was] welcome” (Id.). Images, sounds, a movie I watched, a play, the work of Arthur Bispo do Rosário, the Political-Pedagogical Project of Pedagogy, the words of professors and students, the meetings, the assemblies, the parties and the bathrooms, the rites and the laughter, the (re)invented story on the walls of its building, the gestures. These and many others were the sources that have woven *my* mantle. The criteria I used for my choices? “To discover what matters of expression, mixed with one another, what language compositions [favored] the passage of intensities [travelled] my body in the encounter of bodies that I [intended to] understand” (Ibid., p.66). And that was how, without a beginning or an end, I was in the research. What can this thesis suggest? That each curriculum is cultural, political, pedagogical, affective, itinerant, (in)disciplined, rebel, crazy artifact. An adventurous

document in its multidimensionality because it “takes life as a process of which the end is unknown, and with a course subject to chance and danger” (DANTAS, 2009, p. 23). And, as an adventurer, “although it seems to be a body strange to our existence, it is, in reality, a lot closer to life than we can imagine” (Ibid., p. 23). The ongoing curriculum, with all of its poetics, “manifests itself in the image of the pilgrim, the wanderer” (Id.), because it woves an education, such as in an asylum, experimented “in the figure of the vagabond, the nomad, the hitchhiker, and why not, the sailor. It is, therefore, a project that makes itself feasible “by multiple detours and by moments that scape the determining logic” (Id.), that is, it in inhabits the party and the tragic-aesthetic feeling of life, hope and the professional meanderings. And, *viva* Bispo do Rosário! His art has inspired this thesis.

Keywords: Curriculum. Teacher Training. Arthur Bispo do Rosário. Pedagogy degree at the Federal University of Santa Catarina (UFSC).



## RESUMEN

Esta tesis articula el currículo en curso de la Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) con las creaciones del artista Bispo do Rosário, morador involuntario, durante cinco décadas, de la Colonia Juliano Moreira, donde murió llevando con él la convicción de que llegaría a Dios vestido con el **Manto de la Presentación** (Jarapatuba - SE/Brasil, s/data) . En el cotidiano de esta carrera de grado busqué localizar poéticas de vida y de muerte que rondan la realización de la tarea política-pedagógica de la formación de profesoras y profesores. Para estas y estos, el *destino* enunciado es tornarse educadoras y educadores de escuelas públicas, las cuales son configuradas por un currículo en curso que desea ver allí el arte de una humana docencia cosida e impresa en las escrituras y aprendizajes. Y como una tesis, ella trae una proposición: estudiar las **prácticas curriculares que componen la formación de profesoras y profesores en el Curso de Pedagogía de la UFSC, para situar cómo estas construyen, en los entrelazamientos de la convivencia cotidiana, poéticas de vidas y muertes**. En el viajar de una etnografía nómada, sin un rostro antropológico previamente definido, pude sentir las vibraciones y resonancias de mi diario de campo, expresión cuidadosa que valorizó las narrativas del grupo investigado, la inmersión en el campo, la selección de las fuentes documentales, los registros cosidos en los momentos de evaluación del currículo de la carrera de Pedagogía de la UFSC y el reconocimiento de los autores y autoras que potencializaron mi autoría. Una tesis atenta a “materias de cualquiera procedencia” sin el menor racismo de frecuencia, lenguaje o estilo (ROLNIK, 2011, p. 65). “Todo que [dio] lengua a los movimientos del deseo, todo lo que [sirvió] para acuñar materia de expresión y crear sentido [fue] bien-venido” (Id.). Imagines, sonidos, una película mirada, una obra de teatro, la obra de Arthur Bispo do Rosário, el Proyecto Político Pedagógico de la Pedagogía, las hablas de los/as profesores/as y de los/as estudiantes, las reuniones, las asambleas, las fiestas y los baños, los ritos y las risas, la historia (re)inventada en las paredes de su edificación, los gestos. Estas y tantas otras fueron las fuentes a coser *mi* manto. ¿El criterio de mis elecciones? “Descubrir que materias de expresión, misturadas a las cuales otras, que composiciones de lenguaje [favorecían] el pasaje de las intensidades que [recorrían] mi cuerpo en el encuentro con los cuerpos que yo [pretendía] entender” (Ibid., p. 66). Y fue así, que sin comienzo ni fin, yo estuve en la investigación. ¿Lo que

esta tesis puede sugerir? Que cada currículo es un artefacto cultural, político, pedagógico, afectivo, ambulante, (in)disciplinado, rebelde, loco. Un documento aventurero en su multidimensión porque “agarra la vida como un proceso de lo cual no se conoce el fin y cuyo transcurso es sometido al azar y al peligro” (DANTAS, 2009, p. 23). Y, como aventurero, “aunque parezca un cuerpo extraño a la existencia, es, en la verdad, mucho más cerca de la vida de lo que podemos imaginar” (Ibid., p. 23). Que el currículo en curso, con todas sus poéticas, “si manifiesta en la figura del peregrino, de lo errante” (Id.), pues cose una formación, así como el manicomio, experimentada en la figura del vagabundo, del nómada, del viajero, por qué no, en la del marinero. Es, por lo tanto, un proyecto que se viabiliza “por múltiples desvíos y por momentos que escapan a la lógica determinante” (Id.), o sea, en el habita la fiesta y lo sentimiento trágico-estético de la vida, la esperanza y los desplazamientos profesionales. ¡Y, viva Bispo do Rosário! Su arte inspiró esta tesis.

Palabras-clave: Currículo, Formación de profesores(as), Arthur Bispo do Rosário. Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).

## ***LISTA DE FIGURAS***

Figura 1 - Arthur Bispo do Rosário.....	11
Figura 2 - Ficha de Doente .....	38
Figura 3 - Com(posição).....	51
Figura 4 - Caixa de Música.....	72
Figura 5 - Atenção, Veneno.....	72
Figura 6 - Olhar de olhares .....	78
Figura 7 - Obras de Arthur Bispo do Rosário .....	81
Figura 8 - Canecas .....	87
Figura 9 - Congas e havaianas .....	89
Figura 10 - Sapataria Masculina.....	92
Figura 11 - Talheres.....	94
Figura 12 - Botões para paletó, sobretudo e pereline (detalhe da parte inferior).....	95
Figura 13 - Inspirações.....	101
Figura 14 - Grande veleiro .....	112
Figura 15 - Grande veleiro .....	126
Figura 16 - Imagens do CED .....	130
Figura 17 - Carta-imagem-de-formação: fotografias do CED.....	138
Figuras 18 - Operação Lúcio .....	145
Figura 19 - Banheiro feminino do CED (detalhe da porta) .....	152
Figura 20 - Arthur Bispo do Rosário (Crédito: Walter Firmo) .....	175
Figura 21 - Manto de Apresentação .....	181
Figura 22 - Carta-imagem-de-formação: fotografias do CED .....	183



## SUMÁRIO

<b>Apresentar é preciso?</b> .....	<b>23</b>
Corpo-bordado: uma “tese” em mim.....	26
E por falar em poética... ..	31
Entre poéticas de vidas e mortes, um currículo vai sendo (re)criado .....	34
Os nascedouros de uma pesquisa .....	39
<b>Currículo(s) em Curso</b> .....	<b>53</b>
À procura de um estilo .....	70
O Corpo do(a) Professor(a) faz diferença na ementa! .....	83
Inspirações Diversas .....	103
<b>Aviso às(aos) navegantes</b> .....	<b>127</b>
A leitura das cartas.....	136
Rota 1 – Corpo + Diferença.....	139
Rota 2- Corpo + Diferença + Repetição.....	155
Rota 3- Corpo + Diferença + Repetição + Excesso.....	169
Rota 4 – Bricolagens + Delicadezas + viagem-pesquisa + finalização a seguir +... +...+... .....	177
<b>Referências</b> .....	<b>185</b>
Filmografia.....	202



## *Apresentar é preciso?*

A história desta tese percorre trilhas *nebulosas*: articular as criações do artista Bispo do Rosário - morador involuntário da Colônia Juliano Moreira durante cinquenta anos, onde faleceu, levando consigo a convicção de que se apresentaria a Deus trajado com o Manto da Apresentação, uma das suas invenções mais conhecidas -, com o currículo em curso da Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

São trilhas *nebulosas* porque ousam localizar as poéticas de vidas e mortes que rondam a efetivação da tarefa político-pedagógica da formação de professoras e professores. Para estas e estes, o *destino* anunciado é tornar-se educadoras e educadores de escolas públicas, configuradas por um currículo em curso que deseja ver ali a arte de uma humana docência tecida e impressa nos escritos e aprendizagens.

Como tese, ela traz uma proposição. Conversar com as(os) leitoras(es) a respeito de **práticas curriculares que compõem a formação de professores e professoras no Curso de Pedagogia da UFSC, para situar como estas constroem, nos entrelaçamentos da convivência cotidiana, poéticas de vidas e mortes**. Ancorada em vibrações e ressonâncias do meu Diário de Campo, a pesquisa foi ganhando contornos etnográficos para dizer das observações e dos observados que me incluem na trama desta feitura. Corpos, olhares, fotografias, feições, singularidades, humores, denúncias, anúncios, rancores, entre tantas expressões vivas, queriam dar visibilidade a uma etnografia de memórias da formação. Nutriu-se do que aqui chamo de narrativas, que emergiram das rodas de conversa com um grupo de mulheres-estudantes, que vivenciam conflitos para tramar as relações entre os conteúdos da formação e as experiências em práticas escolares. Eis o dizer angustiado de uma participante da pesquisa:

A gente entrou e foi pra uma escola. Íamos ali três dias por semana e na volta tínhamos reunião [com o orientador de estágio]. Um dia na escola e um dia de reunião. Só que eu cheguei à escola e peguei uma primeira série e a única coisa que eu fazia era separar briga. Eles só se batiam. Era uma situação muito séria daquela turma. Foi um choque pra mim e eu comecei a me questionar: será que era isso que eu queria? Era uma realidade muito complicada, perto de um morro, era bem complicado. A professora só gritava. Gente, eu

não vou compactuar com isso, não dá (Estudante, 6 dez. 2012).

As narrativas selecionadas não poderiam ser interpretadas no isolamento dos meus saberes. Desde o princípio, eu reconhecia a urgência de buscar apoio em autores(as) que inspirassem o estilo da minha escrita, o território do meu olhar e as escolhas epistemológicas, para agregar sentido ao repertório da pesquisa. Com Dantas (2009), conheci o *mundo* em que habitava Arthur Bispo do Rosário e sua “poética do delírio”. Ela me ajudou a traçar interlocuções entre o artista e o currículo em curso da Pedagogia. Desde o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) eu já problematizava as práticas pedagógicas da instituição manicomial, na qual o currículo se manifesta por meio dos medicamentos impostos, do uso da camisa de força para silenciar os brados de um corpo em contenção e de linhas de fuga que distanciam internos(as) de certas obrigações.

No contexto dos estudos pós-críticos, a principal parceria se deu com Veiga-Neto (1996, 2007, 2009), Corazza (2001, 2001a, 2001b, 2002, 2005), Gallo (1999, 2002, 2008, 2009) e Tomaz Tadeu da Silva (2001, 2001a, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2011), para compreender as tantas possibilidades que enredam o currículo, o qual, ao cumprir suas prerrogativas, agoniza na infinidade de desafios e paradoxos que o contrariam na previsibilidade de seus endereçamentos. Em Foucault (1987, 1988, 1991, 1999, 2003, 2009), me reportei a alguns conceitos para entender a rigidez das verdades encarnadas num jogo de saber-poder. Deleuze e Guatari (1992, 1995, 1995a) me ensinaram a beleza do pensamento rizomático e das linhas de fuga. Nesses diálogos, fui percebendo as correlações institucionais, suas aproximações e distanciamentos: o bom aluno, tão requisitado pelos ideais escolares. “Na escola pública tem bons professores e bons alunos, mas não é a realidade da maioria...” (Estudante, 6 dez. 2012). O louco bonzinho, assim nomeado pelas pessoas que entrevistava na comunidade-campo, em que meu TCC se realizou: “Pacientes que andam na rua são bons, tem um distúrbio pequeno” (MORAES, 2001, p. 66). Foucault ressalta:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das



outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca, o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (1987, p. 173).

No manicômio, ou no descarte dos corpos, o louco vai sendo adequado às rotinas curriculares para que possa existir – viver e morrer – no recôndito dos ritos instituídos.

O louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo. É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas: solidamente acorrentado à infinita encruzilhada. É o passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem. É a terra à qual aportará não é conhecida, assim como não se sabe, quando desembarca, de que terra vem (Id., 1991, p. 12).

Entremeada por dissonâncias e rebeldias, a arte de Bispo me acena para constatar que não há interdições absolutas, cercas indefinidamente invioláveis, correntes que jamais possam ser quebradas. Uma arte que distancia o manicômio da escola quando desvela que, em ambos, as inventividades ganham destaque, a vida debocha da morte, as transgressões confortam os anseios exteriores de controle, a beleza exige sua presença entre adereços sujos e malfalados. Uma e outro são lugares de criação de poéticas de vida, no eterno abraço com poéticas de morte. Há uma escola que se gesta outra no interior da escola que encarcera. Há manicômios que emergem por entre as ordens inscritas nos tratamentos destinados aos loucos. A vida transborda ao flunar por aí.

Esta tese, portanto, não pode ser feita de capítulos que estanquem os fluxos do pensar. Sua rigorosidade está na exaltação dos sentidos que fez deste um texto visceral. “Êxtase da festa, [...] atração das vertigens, mágica das palavras” (DANTAS, 2009, p. 208). Festiva e trágica, esta

tese mergulha na compulsão de um esperar que não recusa os resíduos nem os efêmeros da pesquisa. A dor entrelaça a alegria de quem pesquisa. Eis aqui um texto que, entre continuidades e descontinuidades, se apresenta manto-tese para esfacelar certezas e arriscar-se em devaneios teórico-metodológicos. Ao tornar-se uma tese imbuída do anseio de conquistar um título, sua terminalidade expõe a ausência de um alcance previsível *a priori*; talvez ela seja o reconhecimento de um manto-texto possível. Como escrita viajante, ela não tem objetivo geral e objetivos específicos, introdução ou conclusão. Tem uma cuidadosa valorização das narrativas do grupo pesquisado, da imersão em campo, da seleção das fontes documentais, dos registros tecidos nos momentos de avaliação do currículo de Pedagogia da UFSC e do reconhecimento dos autores e autoras que impulsionaram a minha própria autoria.

Minha incursão pelas linguagens que animam o Núcleo Vida e Cuidado (Nuvic) também marca os fios que tricotam esta tese, ao criar pontos que desenham compreensões plurais em torno das violências, da arte e da convivência afetiva dos(as) seus(suas) integrantes. O que problematiza, ampara-se na sensibilidade diante da dor do(a) outro(a), no respeito aos repertórios culturais do campo popular, nas noções de potência que interfacia com aquelas que só ressaltam os limites. Neste núcleo, mulheres-homens-pesquisadores(as) vivem na corporalidade as diferenças, as quais têm na escola um campo fértil de percepções.

As cores que bordam esta escritura são similares às que me habitam para apartar as interpretações da “cultura dos[as] especialistas” (MORAES e SOUSA, 2011, p. 48); a mesma que “procura obedecer a um estilo de divisão do trabalho nas ciências e faz de nós operárias[os] da fábrica dos bordados, produtoras[es] de uma pseudocultura que concorre para o advento da barbárie” (NIETZSCHE, *apud* MORAES e SOUSA, 2011, p. 48). Sem começo nem fim, trilho sinuosidades nômade que não se preocupam em juntar discursos, extraviar conceitos, consumir sentidos que façam desta tese um eterno inacabado de saberes.

Aos(às) leitores(as), a liberdade de ler, imprimir significados, concordar, discordar, admirar, refutar, validar, recomendar...

### *Corpo-bordado: uma “tese” em mim*

Não se trata, [...] do corpo como suporte da obra; pelo contrário, é a total ‘in(corpo)ração’.

(FAVARETTO *apud* DANTAS, 2009, p. 192)

Fazemos continuamente um esforço desmedido quando, para alcançar o fim, desejamos situar onde se encontra o início. Decompomos em partes, separamos em dualidades, formatamos em lugares que acreditamos determinarem como as coisas são. Referências são tecidas para distinguir morte ou vida, prosa ou verso, com um desejo desesperado de responder ao que o mundo nos pergunta, pois, perguntas sem respostas parecem sem propósito. Nosso pensamento, educado para delinear mesmo os traçados sinuosos, insiste em recusar a complexidade do olhar que, pretensamente, tudo parece querer ver, tudo anseia por controlar, a tudo pretende definir. Não aprendemos a trocar a conjunção “ou” pelo “e” para, artesanalmente, ligar e trançar as noções que temos e que vamos construindo em torno do mundo observado. Por vezes, suportar uma existência “aberta à angústia, ao gozo, à dor, ao êxtase” (MORIN, 2002, p. 17), torna-se insuportável. Está em jogo afirmar certezas, reprimir a alegria do conhecimento, conter o inesperado que ronda as explicações e assombra a ideia já consolidada do que deve ser científico “ou” de senso comum.

O currículo, como campo de estudo e como “espírito” que alimenta as concepções e práticas escolares, não escapa a esse “destino”. A finitude e o início, ora a poesia e a prosa, mortes e vidas imbricam-se na interpretação que cada um faz daquilo que vê. Todos os dias as pessoas se deparam com paradoxos que convidam a pensar como as descontinuidades produzem diferentes estados, entrelaçados e complementares. Vivemos de morte e morremos de vida, exemplo de um aforismo proposto há muito pelo filósofo grego Heráclito, referindo-se às mutações biológicas que o corpo humano opera. Lembra o autor que milhares de células morrem para gerar outras células, num interminável ciclo vital que se renova, analogamente ao movimento que ocorre na vida social e sustenta as relações. E porque vivemos de morte e morremos de vida, lidamos com o envelhecimento que acontece abraçado às novas sabedorias.

Deste modo, surgem poéticas de vida e de morte como expressão da humanidade que realiza o currículo, sem começo nem fim, numa viagem inusitada de tornar-se o que cada um, e cada uma, cria como possível. Envolvidos nas diásporas curriculares, homens e mulheres inventam poesia e prosa, driblam o formal e acendem fendas para o que precisa morrer e viver. Descartam conceitos pré-moldados; alinhavam compreensões em trânsito; assumem discursos que se encontram; recusam o academicismo que ronda as ações pedagógicas; confrontam concepções e práticas que atravessam a docência; bordam o curso-

currículo com as linhas, as cores, os enfeites aos quais têm acesso e dos quais participam com autorias.

Assim também é esta tese. Ela percorreu a “vagabundagem de *um* currículo-louco, que só pode ser pensado a partir da interioridade do pensamento curricular [...]” (CORAZZA, 2002, p. 133). Sem receios ou rancores, mas com riscos, como pesquisadora me lancei na interrogação dos currículos assentados *na* verdade (CORAZZA, 2002). Meu desafio foi olhar para as poéticas de vidas e de mortes que escorrem e transbordam de *um*<sup>2</sup> currículo de graduação em Pedagogia, ao qual me achei por contornos e aproximações, enamorada pela metáfora como figura de estilo. Proposição que me fez perguntar por aquilo que parece sólido, estável, universal, verdadeiro, mas também errante, inconstante, versátil, vagante, que anda de terra em terra e corre mundos (CORAZZA, 2002, p. 133).

*Currículo-louco* de uma tese “*vagamundo*” (CORAZZA, 2002, p. 133), tecida por dúvidas, (im)precisões e aberturas. (Com)posições provisórias que escolhi experimentar num interminável vagar que me colocou perto de Arthur Bispo do Rosário. Este artista sergipano, cuja vida e obra me tem causado fascínio e inspiração para “desver” (BARROS, 2010) as questões do(s) currículo(s). Bispo do Rosário é considerado um dos principais artistas brasileiros do século XX, embora sua obra ainda seja de muitos(as) desconhecida. Ele viveu mais da metade de sua vida no hospital Colônia Juliano Moreira, uma instituição criada na primeira metade do século XX na cidade do Rio de Janeiro, com a pretensão de abrigar homens e mulheres considerados(as) loucos(as). Suas obras podem ser encontradas no Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, criado em 1982, inicialmente chamado de Museu Nise da Silveira, em homenagem a esta psiquiatra que muito lutou pelas pessoas asiladas em manicômios (AQUINO, 2007, p. 50).

---

<sup>2</sup> Ênfase a palavra *um* apenas para destacar o currículo de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, que se constitui como o horizonte das minhas indagações. Isto não significa que ele seja uno e alheio às multiplicidades. “Se a ideia é a da multiplicidade, o aprendizado depende de uma série de conexões que o estudante faz e de conexões de sentidos que ele faz com coisas que, às vezes, estão muito alheias àquilo que é o discurso do professor. Então, nós não temos um currículo e uma escola, mas múltiplos currículos, múltiplas escolas e múltiplos processos educativos, tanto quanto os(as) estudantes que ali estão” (GALLO, 2009 *apud* DELEUZE . Coleção – **Pensadores e a Educação**).

A mudança do nome se deu por iniciativa de Ricardo Aquino, que, na qualidade de diretor do museu, cargo que assumiu nos anos 2000, passou a denominá-lo de Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea. Esta sua decisão (2007, p. 51) esteve amparada em três condições que ele mesmo destaca:

- A Reforma Psiquiátrica pretende dar voz aos usuários dos serviços de saúde mental, rompendo com a tutela do psiquiatra, mesmo de uma do tipo generoso e humanista.
- Desde 1989, o Museu passara a cuidar da coleção das obras de Arthur Bispo do Rosário, nosso artista principal, e Nise da Silveira nunca tratara dele, pois [...] ela não trabalhou na Colônia.
- E, o mais relevante: o nosso artista rejeitava os medicamentos psiquiátricos; recusava-se a frequentar oficinas de terapia ocupacional e criou a maior parte da sua obra no isolamento de sua cela-forte (dentro do hospital onde viveu por 50 anos, de 1939 a 1989 – os últimos 25, sem que se ausentasse da Colônia).

As obras de Bispo foram elaboradas com detritos, sucatas, retalhos e trapos de panos desfiados que encontrava pelo hospital, seja na “cela-forte” (DANTAS, 2009, p. 97), seja nos corredores, no refeitório ou mesmo no lixo. Ele não esteve entre os pintores e escultores cujas atividades expressivas são consideradas tradicionais no âmbito das chamadas “belas artes”. Ele nem mesmo esteve presente nas oficinas de terapia ocupacional direcionadas aos pacientes do hospital, lugar em que “[...] a psiquiatria lançou mão de uma arte domesticada, [...], anemiada de seu poder revolucionário e contestador, e a colocou dentro de um projeto, ou intenção terapêutica, submetendo-a ao olhar e poder médico-psicológico” (AQUINO, 2007, p. 51). Bispo nunca pôs os pés por lá (DANTAS, 2009, p. 32), mas não deixou de inventar. Ele bordou, costurou, pregou, colou, talhou ou simplesmente compôs a partir de objetos já prontos (DANTAS, 2009, p. 84). O “Manto da Apresentação” é o seu trabalho mais conhecido.

Confeccionado em dois tipos de tecido, [o Manto] apresenta, na face externa, feita de cobertor, palavras, símbolos, números e figuras bordados em fios de lã, distribuídos quase que circularmente; alamares e cordas de cortina

servem como adornos. Na face interna (avesso), sobre tecido branco, nomes de mulheres, organizados em forma de espiral irregular em direção à abertura da cabeça, foram bordados, na sua maioria, com fios de cor azul (DANTAS, 2009, p. 207).

Sua obra me convidou a uma trama textual, na qual alinharei questões curriculares, tais como avaliação, verdades, conhecimentos, aprendizagens, organização, objetivos, disputas. Nesse mistério de inventividades, costurei metáforas ao produzir um estilo. Aspiração que ganhou vida no desafio de problematizar a teia das aprendizagens oportunizadas aos(às) estudantes da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Mulheres-homens-estudantes que fazem acontecer, em tempos e velocidades diferentes, o *curso-curriculo desta graduação, que, ao transbordar da sua dimensão formal, torna viáveis poéticas de vidas e mortes*<sup>3</sup>. Que vidas estão ali a tricotar? Que poéticas estão ali a bailar? Que mortes? Onde este currículo (trans)borda? Derrama vidas e mortes ao encontrar os desejos de ser professor ou professora? Verte mortes e vidas nas expectativas profissionais que não pode cumprir? Vive e também morre nos afetos do aconchego, das partilhas, da raiva e das palavras malditas, das invejas, das competições, dos aprisionamentos dos corpos ao defender a verdade? Morre e *deixa* viver nas frustrações e nos desencantos ao encontrar uma escola (im)possível? Vive um cotidiano marcado por transgressões e obediências e, nestas situações, produz a possibilidade do novo? Que mantos são bordados no percurso deste curso, que nomes são inscritos neles como significação do que aprendem? O que marca a face externa e o avesso destes mantos? É também aí, neste currículo em curso, em que exercemos nossa tutela professoral de “tipo generoso e humanista” (AQUINO, 2007, p. 51)?

Perguntas que animaram tantas outras inquietações produzidas neste mundo interrogado: **que práticas curriculares compõem a formação de professores e professoras no Curso de Pedagogia da UFSC e como estas constroem, nos entrelaçamentos da convivência cotidiana, poéticas de vidas e mortes?** Quero, com isso, problematizar as nuances e sutilezas desta *espiral irregular* que tomei como foco

---

<sup>3</sup> Escolhi colocar em itálico algumas frases e/ou palavras no intuito de destacá-las do texto. São expressões que realço, seja porque dou a elas outro sentido, seja porque aspiro *fazer barulho com as palavras*. É como se estivesse *chacoalhando* o texto e, com isso, minhas próprias verdades.

aberto-sinuoso de meus interesses, ao alimentar o desejo de me aproximar deste curso.

Que concepções de currículo se expressam no seu projeto político-pedagógico? Como as concepções curriculares, anunciadas neste documento, constroem *espirais* e *movimentos circulares* de vidas e de mortes? Os corpos dos professores ou professoras fazem diferença nas ementas? Minhas agitações seguem ensaiando perguntas: o que os(as) estudantes e os(as) professores(as) do curso de Pedagogia da UFSC entendem por currículo? Que aspectos consideram interessantes na atual proposta curricular? Que potências e fragilidades se identificam no curso? O que sentem como discentes em atuação nos campos de estágio, a partir da formação oportunizada na graduação? Identificam diferenças nas compreensões e nas práticas pedagógicas decorrentes das concepções de currículo forjadas pelos(as) professores(as) deste curso? Que receios tecem com relação à prática pedagógica que *está-por-vir*? Como a ementa escorre de sua dimensão formal e trama poéticas de vidas e mortes?

*E por falar em poética...*

É em Morin (1999, p. 35) que encontro inspirações para formular algumas noções; entre elas, uma que “se perde nas profundezas humanas tanto quanto nas profundezas da pré-história, onde surgiu a linguagem, nas profundezas dessa embalagem estranha que é o cérebro e o espírito humano”. Para o autor, em todas as culturas:

o ser humano produz duas linguagens a partir da sua língua: uma, racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica. A primeira tende a precisar, denotar, definir; apoia-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade (MORIN, 1999, p. 35).

Indica, portanto, que o *prosaico* e o *poético* caminham misturados; ora um aparece em destaque, ora outro. Dialogam, antagonizam-se, confundem-se. Embora seja o *prosaico* que tonaliza com tintas mais visíveis o currículo cotidiano quando enfatiza modos de raciocinar a formação do sujeito, com insistências que transitam entre

imposições e resistências, a poética não arreda sua presença, tecendo, diariamente, singularidades que dançam ritmos dissonantes e subordinações. Também no ensino superior são os educadores e as educadoras que ditam os ritos de aprendizagem, que anunciam as exigências, que dizem de suas expectativas com relação aos retornos que, pretensamente, são de autoria dos(as) estudantes. As leituras, as tarefas acadêmicas, a esquizofrenia das notas-produtos das avaliações, as posturas adequadas em sala de aula, os constrangimentos sutis, a imposição da lógica do dever-ser e a ostentação pela qualidade chamada de pedagógica são alguns dos atributos destas poéticas, embaralhados com ausências presentes, com dissimulações na arte de compreender o texto indicado para leitura, com olhares pousados em outras paisagens enquanto fixam o professor ou a professora que realiza a humana docência.

Poéticas de mortes e de vidas, de vidas e de mortes bailam juntas embaladas por uma sinfonia de possibilidades, em que liberdade, obediências, alegria, prazer de aprender, faz-de-conta, desânimos, dispersões, interesses, escutas, barulhos, entusiasmos, curiosidades, passividades, namoros, envolvimento, isolamentos, entre tantos outros adereços, participam de um curso-currículo feito de sonhos e aparências. “A cada um desses estados [prosaico e poético] correspondem dois seres em nós” (MORIN, 1999, p. 36), emaranhados numa multidimensionalidade interminável. Estudantes, professores e professoras, coordenadores e coordenadoras, funcionárias e funcionários técnico-administrativos entrelaçados(as) ao curso-currículo nascem e morrem todos os dias para se gerarem a si mesmos no movimento sinuoso de gestar a formação.

Foi na diversidade dos *alamares* que pude observar, durante minha participação no processo de avaliação do Curso de Pedagogia, “poéticas do instante e do gesto” (DANTAS, 2009, p. 192). Elas mostravam como o prosaico e o poético enredam a nossa vida. Esses dois estados me faziam perceber o modo como o coletivo desenhava e habitava o curso-currículo, e como era por ele habitado. Além disso, como conviviam “com essa dupla existência” (MORIN, 1999, p. 36), nem sempre explícita ou em diálogo, por vezes pondo em questão a velha senhora chamada de vanguarda, responsável por trazer “algo de melhor do que aquilo que havia antes” (MORIN, 1999, p. 43). Por que avaliar o curso-currículo? O que desejam ver os(as) participantes? O que pretendem “melhorar”? Do que querem se despedir? De que desejam se achegar? Que prosas persistem? Que outras poéticas estão em contínuo instante de nascimento? Inquietudes que guiaram os passos ambulantes



desta pesquisadora, provocando-a para que se deslocasse de suas explicações supostamente conhecidas. Um currículo em curso, cuja indumentária, com seus tantos semblantes, provoca olhares assim como o manto tecido por Bispo<sup>4</sup>.

O Manto da Apresentação de Arthur Bispo do Rosário provocou meu pensamento e minha escrita nesta tese interessada em questões do(s) currículo(s). Isto não significa que ele seja para mim o que um currículo é ou deva ser, pois estou convencida de que o nome empobrece a imagem (BARROS, 1994, p. 6). Meu desejo não foi realizar um estudo aprofundado da obra do artista, nem tampouco da sua biografia. Quis apenas sentir esta arte de beleza inaudível que me impôs a *estratégia da lentidão*, pois, talvez seja quando o sentimento de urgência se faz mais premente que convém colocá-la em jogo (MAFFESOLI, 2005, p. 11). Isto me seduziu a (re)visitar as imagens uma vez e mais outra... Escolhi, então, me aventurar numa composição arteira que, de modo perpendicular, atravessou o meu corpo com delicadeza e fez “ouvir no volume mínimo” (LOPES, 2007) aquilo que em mim se transformava em texto. Assim, escrevi tocada por esta experiência, *riacho sem início e sem fim* (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 37), tricotada com *alamares e cordas*, que me colocou nas *vitrines* (DANTAS, 2009, p. 107) ao *desver* (BARROS, 2010) um currículo na intensidade dos *detalhes* e nas *conexões rizomáticas* (DELEUZE e GUATTARI, 1995) que me permitiram *nascer* a cada *linha* para a eterna *novidade de mundos (im)possíveis*. Aqui estive a

---

<sup>4</sup> O(a) leitor(a) encontrará nesta tese fotografias da obra do artista. Elas fazem parte do arquivo pessoal que compus e foram tiradas na exposição “Arthur Bispo do Rosário – a poesia do fio”, que aconteceu em Porto Alegre entre os dias 20 de março e 29 de abril de 2012, no Santander Cultural. Lá eu tive a oportunidade de *viajar entre* 239 de suas invenções, capturando imagens que dizem da minha experiência no encontro com Bispo do Rosário. Sei que estas fotos talvez sejam lidas como inadequadas por aqueles e aquelas que as veem sob o ponto de vista técnico, por apresentarem problemas de luz e enquadramento, por exemplo. Algumas criações, por estarem protegidas por vidros, agravaram ainda mais as minhas inabilidades com a câmera. A perturbação que explicito aqui, porém, é menos com minhas destrezas fotográficas do que com o risco de brincar imagens que me põem a pensar, sem que isto signifique toda uma lógica do decalque e da reprodução (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 21). Algumas obras que aparecem na tese não estavam em exposição; por isso, indiquei o endereço eletrônico dos sites em que foram encontradas.

vagar, perturbada pelo barulho dos *guizos* (LARROSA, 2010), da *caixa de música*<sup>5</sup>, do meu *tom professoral* (LARROSA, 2010).

### *Entre poéticas de vidas e mortes, um currículo vai sendo (re)criado*

Como um manto-viajante, o currículo de Pedagogia produz, de certa forma, uma espécie de distinção social: a que garante aos(às) graduados(as) em Pedagogia o título de pedagogo(a) e, portanto, o direito de se apresentar com ele e também de gozar de suas prerrogativas, a saber: “o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será *Professor* [...]. [Ele ou ela] poderá atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em coordenação de atividades educacionais” (UFSC, 2008, p. 18). Como afirma Dantas (2009, p. 34), desde os primórdios da história da humanidade, a roupa tem como função a distinção social, e ainda mais antiga é sua função mágica, qual seja: vestir-se com trajes que representavam animais garantia a sua posse. Vestido em seu manto, Bispo tornava-se representante de Deus na terra. A in(corpora)ção desta veste lhe permitia ser reconhecido por Deus, assim como a in(corpora)ção de um manto-curriculo nos permite ser reconhecidas(os) como professores(as), nascer e morrer de diferentes modos.

Nasce-se pedagoga(o) ao morrer estudante da graduação em Pedagogia. Passa-se a viver entre os(as) jovens que neste país conseguem chegar e concluir os seus cursos de graduação na universidade em detrimento de tantos(as) outros(as) que sequer o ensino fundamental conseguem finalizar<sup>6</sup>. Estamos, pois, a falar de tantos

---

<sup>5</sup> Arthur Bispo do Rosário

[Jarapatuba, SE]

Caixa de Música

Madeira, metal, PVA e papel de seda

10 x 27 x 13 cm; s/d.

<sup>6</sup> Dados do IBGE demonstram que, em 2010, 966 mil crianças e adolescentes em idade escolar estavam fora das escolas. “Em 2010, na população de 6 a 14 anos de idade, 96,7% frequentavam escola, 1,3% nunca frequentou escola ou creche, e 2,0% não frequentavam, mas já haviam frequentado” (IBGE, 2010, p. 54). Com relação ao ensino superior, a pesquisa constatou que, das pessoas de 25 anos ou mais que teriam idade suficiente para ter concluído curso superior de graduação, 49,3% eram sem instrução ou não tinham concluído o ensino fundamental, enquanto 11,3% tinham pelo menos curso superior de graduação

meninos-homens-meninas-mulheres que não chegam às escolas ou delas são “convidadas(os)” a se retirar. Convidamos a se retirar quando constituímos os currículos anacrônicos, as multirrepetências, os fracassos escolares, os problemas de aprendizagens e as tantas outras mortes pedagógicas que se traduzem em vidas possíveis em outro lugar. Vê-se que, embora este trabalho seja tricotado num currículo de graduação em Pedagogia, seria bastante leviano pensá-lo fora desta trança interminável que constitui vidas e mortes além das que se expressam neste movimento curricular. Isto não desfaz a importância de um trabalho que mira, de certo modo, a universidade, embora saiba que ela ainda se constitui *lugar* para alguns(mas) e que não se faz descolada da tecitura social.

É preciso lembrar que é também aí, neste espaço de desejos, sonhos e disputas, que muitos corpos são silenciados. “Eu já escutei professores dizendo que eu tenho que deixar de ser o que eu sou para ser um professor crítico. O que eu sou e o que me formou até agora eu não posso deixar em casa. Agora tu ficas em casa porque agora eu vou dar aula” (Estudante, 29 nov. 2012). Falas como esta parecem expressar e conduzir os fios de um pretense alinhavo para o qual a estudante, desconfiada, trança impressões e endereça a pergunta: “mas tem que ver o contexto da criança... [...] eu tenho que entender que ela é um sujeito formado socialmente... E eu, não sou esse sujeito formado socialmente, que tudo o que eu sou me compõe?” (Estudante, 29 nov. 2012). A estudante segue a desfiar *verdades* transformadas em questões: “Eu esqueço tudo o que eu sou até agora para daqui para frente ser outra pessoa? Eu vou ser outra pessoa, mas tudo que eu sou já me compõe. Não posso jogar fora” (29 nov. 2012).

Esta passagem me faz lembrar Bispo do Rosário, que “ia construindo um novo mundo e preenchendo seu manto com bordados: imagens, signos, símbolos e nomes de mulheres” (DANTAS, 2009, p. 33). Ele foi sendo “outro” e assim parece que também nós passamos a vida a costurar, a talhar, a (in)corporar um manto que nos faz sempre outros(as), com adereços que nem sempre desejamos “jogar fora”, ainda que para alguns(mas) sejam lixo e sucata. “Nascido duas vezes”,

---

completo (IBGE, 2010, p. 61). É importante também ressaltar, como bem evidencia o Censo 2010, que um número significativo de jovens entre 18 e 24 anos de idade, que não concluíram o ensino médio, abandonou a escola após ingressar nesse nível, o que corresponde a 21,2%. Entretanto, uma proporção ainda maior destes jovens largou a escola sem completar o ensino fundamental (52,9%) (IBGE, 2010, p. 75).

“iluminado”, “visionário” - pouco importa como o chamemos -, o certo é que Bispo nasceu na semana do Natal de 1938. “Morria Bispo fiel à família Leone, nascia o Bispo servo de Deus” (DANTAS, 2009, p.55).

Diz Nietzsche (2007, p. 103): “Muitos morreram demasiado tarde e alguns demasiado cedo. A doutrina que diz: ‘morre a tempo!’ parece estranha ainda”. Com essa passagem de Zarathustra, o autor nos faz pensar sobre a “morte covarde”. A que pode ser entendida como um “acaso”, cujo efeito imediato é o desejo de morrer. Neste caso, deseja-se morrer porque se morre (NASSER, 2008, p. 105). Diferente da “morte covarde” é a “morte voluntária”, que vem no “tempo certo” porque “eu [quis]” assim. Para Nietzsche (2007), não há separação entre vida e morte. Ele sugere que a vida é só uma forma de morte. Esta perspectiva nos convida a pensar o instante em que mortes e vidas transbordam e acontecem “incontáveis vezes”, entrelaçadas umas às outras:

[...] a vida, assombrada pelo “foi assim” [...], nunca é completa, de modo que a morte só pode chegar como um acaso, isto é, no “tempo errado”. Já a vontade que diz “assim eu quis” para o “foi assim” é aquela capaz de afirmar a própria morte, que só pode chegar no “tempo certo”. [...] Com o assentimento ao “foi assim”, a vontade se livra de seu cativo e se reconcilia com o tempo. [...] Porém, não basta afirmar o tempo que passa, é preciso desejar que ele retorne por toda a eternidade. A doutrina do eterno retorno do mesmo proporciona a transição do tempo sucessivo para o “instante”, que na sua “eternidade” desconhece o escoamento (NASSER, 2008, p. 107).

Este texto enreda mortes e vidas, já que “viver é morrer um pouco todos os dias, e morrer é viver, [...] a morte faz parte da vida [...]”. Não há como resolver essa ambivalência” (DANTAS, 2009, p. 50). Por isso, afasto-me da dicotomia vida/morte para encontrar a morte como metáfora da vida, que se prolonga de uma maneira ou de outra (DANTAS, 2009, p. 52). Falo aqui de uma vida a se afirmar e, com isso, do aspecto ético do eterno retorno: viver como se cada instante fosse retornar eternamente. Afirmar a vida como está sendo? “Quê! É isto a vida? Então, vamos! Mais uma vez!” (NIETZSCHE, 2007, p. 211).

Emaranhada nesse pensar, ousou perguntar: “currículo(s)”, que é isto? Como funciona(m)? Então, vamos? Uma vez mais? Desejaremos uma vez e tantas outras os processos avaliativos amparados em

gradações supostamente certeiras, orientações cuidadosas de um trabalho ou texto, as colas enroladas em pequenos papéis e as perguntas embargadas que o corpo (não) pode proferir? Que retornem inumeráveis vezes os gritos que rompem o silêncio, os núcleos de pesquisas, as pesquisas sem núcleos, as portas que abrem e fecham e não saem do lugar, pois adornadas por vidros permitem trocas, mímicas, recados e vigias? Afirmaremos os corpos em movimento, os(as) estudantes sentados assistindo aos conhecimentos que passam e a professora que chora antes de a aula começar? Perguntas diversas que agitam o meu corpo e ajudam a “afirmar a [minha] existência” (DANTAS, 2009, p. 57). Esta que é expressão e se expressa nos nascedouros de uma vida-pesquisa.

Com a crise desencadeada pelo horror da morte, O Eu de Arthur Bispo do Rosário pulverizou-se; foi preciso tornar-se um outro, ou melhor, criar um outro que, ao contrário do seu EU, pudesse enfrentar o esmagador Crono, legislar sobre esse tempo linear que corre em direção à morte. O Bispo renascido era um arquiteto que tinha como projeto realizar a antítese de sua condição pré-delírio: antes, um Bispo impotente; após o renascimento, um Bispo todo-poderoso, arquiteto do universo. Sua importância perante a vida e, portanto, perante a morte, tornou-se objeto do seu delírio, mas às avessas, ou seja, seu delírio expressava a vontade do sujeito que se queria soberano. Projetar é, aqui, “efetuar a projeção” do possível e do impossível, tornar-se criador, pois o que importa para aquele que projeta é afirmar a sua existência” (DANTAS, 2009, p. 57).

Figura 2 – Ficha de Doente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE (Ministry of Education and Health)  
 SERVIÇO NACIONAL DE DOENÇAS MENTAIS (National Mental Illness Service)  
 COLÔNIA JULIANO MOREIRA (Juliano Moreira Colony)

**FICHA DE DOENTE**  
(Patient record)

NOME (Name)	<b>ARTHUR BISPO DO ROSARIO</b>	
Idade (Age)	<b>27 anos (27 years)</b>	
Côr. (Color)	<b>preta (black)</b>	
Classe (Class)	<b>indigente (indigent)</b>	
Entrada (Date of entry)	<b>6 de janeiro de 1979 (6 January 1979)</b>	
Matrícula (Registry No.)	<b>01662</b>	
Diagnóstico (Diagnosis)	<b>esquizofrenia paranoide (Paranoid schizophrenia)</b>	
Saída (Release)		
Falecimento (Date of death)	<b>5 de julho de 1989 (5 July 1989)</b>	

Fonte: Disponível em: <http://blogdamartabellini2.blogspot.com.br/2013/09/hoje-acordei-assim-arthur-bispo-do.html> Acesso em: 19 dez. 2012.

## *Os nascedouros de uma pesquisa*

As inquietações inscritas em nossos corpos são tantas, que a tarefa de precisar *o* nascer de uma pesquisa ou a(s) pergunta(s) que nos move(m) na direção de um estudo se torna impossível. Acreditar num único começo ou na ideia “original” seria desconsiderar a interminável dança de experiências que dizem das nossas histórias e perfazem um manto singular. Por isso, neste texto não há *o* motivo primeiro, mas lugares, passagens, impressões e rastros que, juntos, compuseram os “achadouros” (BARROS, 2006) das minhas inspirações. Quero enfatizar que esta tese nasceu das coisas que recolhi pelos tantos lugares por onde andei, como o manto de Bispo se tornou arte com os recursos bricolados no manicômio. Tricotados de um modo especial, permitiram transformar este emaranhado de *materiais* de uma vida-pesquisadora em tescriciação. Caminhei, pois, de um ponto a outro deste embaraçado de fios chamado vida, cujos tecidos contam *uma* história da escolarização que vivi - estendida entre o ensino e a universidade. Tempos de amizades, paixões, alegrias, competições, e invejas também. Experiências que deram o tom da aproximação com as questões do currículo e com o modo peculiar de pensá-lo e dizê-lo aqui:

Buscar os registros deixados nos corpos é uma das mais interessantes formas de tecer interpretações a respeito do passado e, assim, alargar a compreensão do presente. Ele [o corpo] é um documento vivo em que a ideia de tempo é forjada na sua materialidade por atos de conhecimento (SOARES e FRAGA, 2003, p. 77).

É neste corpo-pesquisadora-mulher, “que pode ser lido como um texto que guarda em cada célula a memória de um tempo e a história da sociedade na qual vive [...]” (SOARES e FRAGA, 2003, p. 86) que se podem encontrar lembranças que vão e vêm, faíscam e também me escapam. São recordações que fogem da linearidade histórica e me põem a “zigueaguear” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 17). A movimentar-me “para lá e para cá, de um lado para outro, dos lados para o centro, fazendo contornos [e] curvas” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 16). É desta tapeçaria, feita de “coisas vividas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis” (LACERDA, 2006, p. 7) que eu direi aqui. Uma fala que conta de mim, mas também de tantas outras crianças que na escola puderam estar e que viveram entre seus muros, mortes e vidas, alegrias e abandonos. Lembro da nota “vermelha”, por exemplo, e de tê-

la de mostrar aos(às) responsáveis para que o acompanhamento da vida escolar pudesse seguir o seu rumo. Um terror, talvez mais acentuado para as crianças que, como eu, estiveram bastante próximas do estereótipo de “boa aluna”, traduzido em notas que me permitiam passar adiante e cumprir a escolarização no tempo previsto. Cumpridora das “obrigações de estudante”, passei anos acreditando que “seria alguém na vida”, uma promessa sempre adiada, e distante, para uma criança que *está sendo* e que desde a mais tenra idade experimenta aquilo que Soraes e Fraga (2003, p. 77) escolheram chamar de *pedagogia dos corpos retos*, um “conjunto de procedimentos destinados a ajustar/endireitar físicos desengonçados e espíritos desconformes aos princípios de retidão do porte e da rigidez do caráter, emergentes nos discursos sobre o corpo humano, no final do séc. XVIII e início do séc. XIX” (p. 77), e que, de certo modo, se estende até os dias atuais.

Aprendi compostura, a usar a saia do uniforme abaixo dos joelhos, a guardar silêncio diante da bandeira do Brasil e do hino nacional. Aprendizagens que me ensinaram sobre a “doutrina das vidas retas, virtuosas e sem desvios” (SOARES e FRAGA, 2003, p. 81). Vidas-corpos que a ciência moderna se aventou a conhecer, nomear e tratar, na busca ansiosa por conter as “aberrações humanas” (SOARES e FRAGA, 2003, p. 79). Vidas marcadas pelos testes de QI, pela imposição de *uma* cultura, pela vigilância dos corpos fadados à normalização e ao conjunto de procedimentos para fazê-la existir. Vidas como a de Bispo, que não precisou ler Michel Foucault ou Nise da Silveira para emitir sua crítica sobre a Psiquiatria:

Empiricamente, ele descobriu que essa ciência (ao menos durante os quase cinquenta anos de sua internação) não estava preocupada com o bem-estar do paciente, tampouco com a sua cura, mas sim com a exclusão do diferente e com a fabricação em série, de dementes orgânicos. [...] A história da modernidade traz consigo a da construção de discursos e práticas científicas cujo objetivo é a exclusão do diferente e, portanto, a imposição da normalização do comportamento humano. Assim, o processo de construção da ideia de loucura, entendida como doença, ocorre simultaneamente à construção da ideia de razão. Por sua vez, a razão só pode existir em relação à loucura (DANTAS, 2009, p. 41).



Do mesmo modo que a razão só existe em relação à loucura, a infração só existe em função da lei. Mais do que isso: na sociedade moderna, industrial e capitalista, uma série de dispositivos são criados para vigiar os indivíduos antes mesmo que a infração seja cometida (FOUCAULT, 2003, p. 107). Diz Foucault (2003, p. 120): “o sistema escolar é também inteiramente baseado numa espécie de poder judiciário. A todo momento, se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”. Além disso, vigiam-se os corpos, as atitudes e os comportamentos.

É neste espaço feito de normas, prosas, vigias e poesias que eu vivi tantas vezes a expectativa da prova marcada e de todas as que, a qualquer momento, poderiam surgir. Astuciosas aferições que, com frequência, esperavam os momentos de bagunça para impor um silêncio barulhento de esperas, em geral precedidas de pedidos de adiamento. Burburinhos que vazam destes corpos que escrevem suas resistências em folhas de cadernos picotadas e acolhedoras de *lembretes escondidos* nas barras das saias, nos cantos das paredes ou mesmo nos livros. Avessos de um manto que também carrega os nós pregados nas bainhas da rebeldia.

A aula de “artes”, como previsto no currículo, separava meninos e meninas e reservava os bordados às moças de família, muitas delas curiosas para bisbilhotar o que se fazia na sala ao lado ou na “arte para meninos”. Assinala um modo outro de olhar para as inscrições que marcam nossas existências e os modos como vivemos nossos corpos. A terceirização dos bordados, do ponto cruz e da tapeçaria parecia constituir “pequenas resistências” de um corpo “de menina”, desenhado numa infância in(determinada), que (trans)bordava pela porta entreaberta ao interrogar os tantos modos de se enfeitar a vida. “Desalinho” estranho para uma pedagogia da sexualidade preocupada com o disciplinamento dos corpos e que o faz de maneiras muitas vezes sutis, discretas, contínuas, mas, quase sempre, eficientes e duradouras (LOURO, 2010, p. 17). Manto-corpo-deslizante no qual experimentamos a inexorável fluidez dos sentidos e da dança.

A algazarra e os empurrões na escada que dava acesso ao parque da escola e que se fazia repleto de crianças ansiosas por viver cada segundo daquele recreio tão esperado. A conversa com os amigos, a troca de figurinhas, o jogo de bafo, mas também as brigas, os desentendimentos, os xingamentos, o menino e a menina sem amigos num canto isolado. Vivências de um currículo que se transdisciplinariza, se oculta e se mostra, surpreende e repete ritos do cotidiano para conformar valores e permitir transgressões que deságuam em diferentes

espaços da existência mesma de cada dia. Um currículo *rizomático* (DELEUZE e GUATTARI, 1995), que não está interessado no onde começa e no como termina a formação de crianças, jovens, adultos, quando nos anos iniciais da escolarização e no ensino superior, mas que se ocupa de trazer as possibilidades de criação que todo ser humano tem, como potência, assim como as *linhas de fuga* que indicam brechas para que possamos escapar das regularidades que, aos poucos, se transformam em mandatos internalizados, tanto para a obediência, quanto para a rebeldia. Um currículo inspirado também nas imagens de Bispo do Rosário e que me fecundam em noções de que toda simetria se entrelaça com desordens e seus ruídos, pois são complexos umas e outros.

É na simetria da norma que também vemos brotar os descomedidos. Vidas em espiral, que bordam com lã os fios das indisciplinas. Desordens que aguçaram minha curiosidade nos anos do mestrado, quando construí aproximações explicativas sobre indisciplinas e violências que caminham pelas instituições escolares, buscando compreender o que os(as) educadores(as) denominavam, na escola, de indisciplina. Este problema de pesquisa foi gestado a partir de um olhar sensível, que buscou entender como esse fenômeno aparecia e ganhava vida nas escolas co-criadoras do estudo. Com esta intenção, estive com educadores, educadoras, estudantes e especialistas de duas escolas de Florianópolis. Eles(as) contribuíram com suas falas para a tecitura das sínteses provisórias que alinhabei, certa de que deixei para trás muitas linhas traduzidas em experiências, olhares, disposições corporais, entendimentos e relatos. Este estudo fez crescer em mim a convicção de que “[...] resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior” (GALLO, 2008, p. 67). Resistências que estão nas salas de aula vazam pelos corredores e alagam os pátios das escolas e das universidades. Elas mesmas represadas por interdições guardiãs da ordem e que se traduzem em ações pedagógicas, ansiosas por educar os corpos que escapam:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas

intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2010, p. 21).

Corpo forjado por “uma série de regimes que o constroem” (FOUCAULT, 1979, 27) e para os quais ele cria resistências, por vezes sutis, como aquela a que se refere a estudante de Pedagogia: “A gente dá importância para a disciplina que nos cobra e as que não cobram tanto, a gente vai levando com a barriga. Com sete disciplinas, onde três te tiram o sangue, as outras quatro ficam com o que sobra” (Estudante, 29 nov. 2012). Entre barrigas, burlas e sangues, é de corpo inteiro que a formação se(nos) faz, ao mesmo tempo, do que exige e sobeja. “Pequenas rebeldias” que intensificam o cotidiano de um curso no qual um mercado de trocas anima o dia a dia, talvez como aquele que ajudava Bispo do Rosário a adquirir os seus objetos do desejo. “Bispo trocava cigarros por frutas ou outro tipo de comida, ou por carretéis de linha, doses de pinga por sucata (cabos de vassoura, pregos, papelão, etc.) (DANTAS, 2009, p. 36). Era nesta espécie de escambo que ele garantia os materiais necessários à invenção das suas obras. Materiais recolhidos e organizados por critérios que a “razão” desconhece (DANTAS, 2009, p. 36).

Procurar pelos critérios que tornam determinadas disciplinas ou conhecimentos merecedores de sucatas e dejetos é bisbilhotar os jogos de poder que realçam os “materiais necessários” à invenção do currículo desta graduação: bons(boas) professores(as), qualificados pelo adjetivo de exigentes; fundamentos sem os quais a graduação parece não poder existir; avaliações traduzidas em provas; excesso de textos; seminários; trabalhos para apresentar e escrever. O que é que tira o sangue e o que é que o faz pulsar? Pergunta capciosa, e que me põe a escapar do tom muitas vezes pejorativo que acompanha as sucatas e os dejetos. Com isso, quero dizer que, assim como Bispo tornou arte arrebatadora o excedente de uma sociedade do consumo, acredito que é também com resíduos e fragmentos que podemos brincar invenções de beleza extraordinária. Minha intuição faz crer que “tirar o sangue” e fazê-lo pulsar podem não ser estados inconciliáveis. São mortes e vidas, entrelaçadas, de um currículo que se realiza e trans-borda.

Currículo(s) que trama(m) nossas aprendizagens, formações e persistências assumidas. Elaborada em outro espaço-tempo, esta tese transporta muito do que vivi e também as marcas de onde meus pés escolhem pisar. Volto a olhar o que aqui se mostra, não para me fixar no que já foi, mas para me lançar no novidadeiro ainda por vir. É nesta

viagem intensiva que vou bordando conexões ao infinito “para encontrar nas palavras novas coisas de ver” (BARROS, 2010, p. 449-450).

Além dos anos no mestrado, a docência<sup>7</sup> nas disciplinas Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no Brasil, Organização Escolar II, Seminários de Aprofundamento em Assuntos Pedagógicos, Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Princípios e Métodos de Supervisão Escolar no Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC), entre os anos de 2007 e 2009, também ajudou a compor o mosaico de impressões de onde nasce este texto. Na disciplina Organização Escolar II, que versa sobre as questões do currículo, eu me aproximei ainda mais da que se tornaria a temática inspiradora da continuidade dos meus estudos na pós-graduação em educação. Ali vivenciei a docência de uma disciplina que nos põe a intuir sobre a própria matriz curricular, aquela que urde nossa formação como estudantes, seja na graduação, seja na educação básica ou na educação infantil. Abordar as teorias do currículo, os diálogos sobre as grandes verdades e lançar perguntas sobre o que as(os) estudantes devem ser ou sobre o que devem se tornar são algumas das formas de contornar este campo contestado, do qual emergem os conhecimentos a serem ensinados.

Senti, no meu ser-estar professora da graduação em Pedagogia, que as teorias tradicionais e as teorias críticas do currículo não causavam tanto furor quanto as teorias pós-críticas e suas ênfases na produção discursiva. Amparada na sistematização produzida por Tomaz Tadeu (2007), no livro Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo, posso dizer que as teorias tradicionais aceitam com maior facilidade os saberes dominantes, concentrando seus esforços na melhor forma de organizá-los para que os(as) estudantes aprendam. Essas teorias tomam como óbvia a questão sobre o quê ensinar e estão eminentemente preocupadas com o melhor modo de organizar o currículo. As teorias críticas e pós-críticas, ao contrário, querem saber por que privilegiamos determinados conhecimentos ou identidades em detrimento de tantos(as) outros(as)! Elas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. No entanto, diferem no modo de compreender o poder.

Silva (2007) ensina que as teorias críticas e pós-críticas olham com desconfiança para os legados da teoria tradicional, cuja preocupação está em organizar o currículo para que ele se torne mais eficiente. As teorias tradicionais estão ocupadas com o ajuste e a

---

<sup>7</sup> Eu fui professora substituta no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre 2007 e 2009.

conformação, aceitando mais facilmente os saberes dominantes. Sem se perguntar pelos saberes tramados no currículo e ao tomá-los como universais e “verdadeiros”, elas se concentram em questões meramente técnicas. Enquanto as teorias críticas propõem a apreciação curricular ancorada numa economia política do poder, as teorias pós-críticas se concentram nas formas textuais e discursivas de análise (Ibid.). Para as primeiras, o poder vem do centro como um fenômeno de um indivíduo sobre outros ou de uma classe sobre as outras; já as segundas preferem acreditar nas formas capilares do poder (FOUCAULT, 1979). Nestas, as tensões aparecem de todos os cantos, como nos abaixo-assinados para a retirada de um professor ou professora e até mesmo no contraste entre o número de estudantes de uma turma e outra da mesma fase da graduação. O que faz com que os(as) estudantes se *amontoem* numa turma, já que ambas versam sobre o *mesmo* conteúdo? O que a divisão da carga horária das disciplinas tem a nos dizer? Por que alguns conteúdos são optativos e outros não? Isso parece mostrar que “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder; são sempre centros de transmissão” (Ibid., p. 183).

Isto me faz lembrar novamente das artimanhas utilizadas por Bispo do Rosário para obter materiais que o “quintal da Colônia” (DANTAS, 2009, p. 36) não lhe podia prover ou para burlar a ingestão de medicamentos, como o Haldol e remédios similares. Em 1976, a prescrição médica indicava a praxiterapia<sup>8</sup>, que Bispo ignorou completamente (Ibid.). As ajudas dos funcionários do hospital - como no trato dos internos mais agitados -, de cuja confiança Bispo de vez em quando se aproveitava para escapar rumo à casa dos Leone<sup>9</sup> (Ibid., p. 31), parecem ser outro indicativo de que o poder “se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (FOUCAULT, 1988, p. 103). O mais extraordinário é que “lá onde há poder há resistência” (Ibid., p. 105).

Os textos e as aulas de que tive oportunidade de participar na terceira fase do Curso de Pedagogia apresentavam, em geral, a perspectiva crítica como o modo mais profícuo de compreender a escola

---

<sup>8</sup>Também conhecida como Terapia Ocupacional.

<sup>9</sup> Família que o acolheu antes da internação definitiva na Colônia e que o reconhecia como um empregado fiel. Lá ele “pintava muros, consertava o encanamento, encerava o chão; quando era requisitado, dava conselhos (DANTAS, 2009, p. 29).

e as suas relações. Os(as) estudantes faziam referências às aulas de outros professores ou professoras e conseguiam tecer conexões entre autores e autoras ali apresentados(as) e aqueles e aquelas que já haviam feito parte de suas leituras e estudos. Sei que a explicitação das impressões que aqui descrevo expressam minhas aproximações teóricas; mais do que isso, chamo a atenção para o modo como os saberes são selecionados e integram o currículo à medida que transbordam das ementas tramadas nos corpos dos professores e das professoras.

Quando, recentemente, fui estagiária-docente numa turma da quinta fase da Pedagogia, na disciplina de Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I, percebi que as estudantes pouco sabiam sobre a perspectiva pós-crítica do currículo. Tinham dúvidas, mas não conseguiam saná-las de modo satisfatório. Diziam, ainda, que falávamos bonito, que os textos apresentados eram muito interessantes, mas que não conseguiam entender. “É muito difícil, professora”. Lembro-me dessa frase e também de alguns gestos e rostos fascinados, mas, ao mesmo tempo, intrigados e receosos com um texto como o de Larrosa (2010), intitulado “Elogio do Riso”. Escritura que nos convida a uma Pedagogia profana, capaz de rir e desconfiar do nosso ar professoral. Para Larrosa:

um professor tem muito de pregador. Por isso, o tom professoral é uma mistura de austeridade e dogmatismo. [...] um professor não pode vestir um chapéu de guizos. [...] Aos professores falta, talvez irremediavelmente, essa aristocracia de espírito, essa finura de espírito, essa leveza que ainda tinha o pensamento quando não era monopólio dos professores, quando ainda não se havia contaminado dessa austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é própria do tom professoral (2010, p. 168-169).

Esta experiência de estágio-docência acabou aproximando muitas estudantes do Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências (Nuvic), do qual sou pesquisadora e onde tive a oportunidade de conhecer autores(as) da perspectiva pós-crítica. São principalmente eles(as) que hoje me ajudam a compor os recortes, como interlocutores(as) desta tese. O Nuvic, criado em 2002, é um espaço interinstitucional vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Nele atuam homens e mulheres interessados(as) em questões de gênero,

sexualidade, currículos, corpos, infâncias e tantos outros temas que dialogam com violências, para os quais endereçam perguntas como: O que é isto? O que queremos com isto? Como isso funciona? Nas noites de quinta-feira, temos constituído momentos importantes de estudos que se estendem daquele espaço-tempo para ganhar o cotidiano das nossas indagações. Um café no bar do CED, regado a filosofia de Nietzsche, a poesia de Manoel de Barros que alguém lembrava e me recitava, o livro emprestado, a carona filosófica, o risco com(partilhado). Um grupo que deixava rastros, ensaiava rizomas. “Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. Cada um reconhecerá os seus” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 11).

É nesta animação que também reconheço as aprendizagens que o doutorado me oportunizou. Elas ajudaram a construir o que hoje se transforma em texto. Ainda que seja impossível precisar um começo, reconheço ali um dos seus nascedouros. Lugares que instigaram uma autoria bordada *entre desejos e ousadias* (Ibid., 1995, p. 37). Nos textos que escrevi para as disciplinas que cursei, nas aulas que tensionaram<sup>10</sup> as minhas tão bem comportadas verdades, e nos escritos que precisei visitar uma vez, e mais outra, eu fui me lançando neste (des)conhecido poético.

No estágio de docência ao qual me referi anteriormente, também pude me achar a este currículo que se materializa nos corpos de professoras, professores, estudantes e comunidade escolar. Minha escolha pela quinta fase da graduação para participar da pesquisa se amparou no desejo de encontrar um grupo de estudantes que já tivessem cursado as matérias que versam sobre as questões do(s) currículo(s), estas que mobilizaram muitas das perguntas e também a escrita desta tese, que toma os fios e adereços do curso-currículo de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina para inventar sua com(posição).

Neste caleidoscópio, aprendi a manejar as agulhas necessárias para conduzir uma trama, de início costurada com as frágeis e dispersas linhas de um projeto apresentado para seleção no doutorado. Tecitura ampliada pelo meu (re)encontro com a Pedagogia, o que me fez desfiar intenções primeiras no movimento mesmo de estudar não o curso-currículo(s) de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC -, mas o(s) currículo(s) desta Pedagogia, o que me permitiu sentir os cheiros, os farrapos e os remendos desta proposta curricular.

---

<sup>10</sup> Utilizo a palavra tensionar para dizer da “qualidade ou estado do que é tenso” (CUNHA, 2007, p. 763), pois diferente seria escrever tencionar, que significa “fazer tenção de; projetar, planejar, intencionar” (CUNHA, 2007, p. 762).

No dia a dia desta graduação, pude sentir o que Larrosa (2002, p. 21) ensina sobre a experiência. Escreve o autor: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Sei que muitos com(textos) por mim passaram no in-trançável desta tese, mas persegui a “Delicadeza”, desejosa de que ela me tocasse e eu a escolhi não por ser um tema ou uma forma, mas uma opção ética e política traduzida em recolhimento e vontade de discrição em meio à saturação de informações:

A experiência é o que resta, quando as grandes ideias, os grandes pensadores não satisfazem mais; é brechas abertas em sistemas demasiado fechados ou que se tornam fechados, ortodoxias para crentes, cacoetes para epígonos. A liberdade do caminho, das infidelidades e traições teóricas, dos deslocamentos institucionais, das derivas existenciais, dos encontros ocasionais e inesperados. Com medo, com riscos. [...] A experiência é instável, impressão, rastro, vestígio, não é de um sujeito isolado, nem da linguagem sem sujeito, mas das coisas, da matéria do encontro. A palavra solidária, compartilhada, mesmo quando só possa ser narrada com muita dificuldade (LOPES, 2008, p. 27).

Experiência que diz de mim, mas parece dizer também da estudante da Pedagogia quando se refere às disciplinas do curso e seus(suas) professores(as): “algumas [disciplinas] fazem bastante sentido hoje, no estágio. Mas outras não; passaram. Parece que não aconteceram. As que passaram... passaram... É ... não tocou” (Estudante, 29 nov. 2012). Delicadezas de encontros tecidos na formação de professores(as), em que vestígios e rastros potencializadores da vida convivem com histórias de dor e violências.

Infundáveis biografias me levaram a (com)partilhar deste encontro com o artista Bispo do Rosário e o texto-currículo do curso de Pedagogia da UFSC, que, assim como a metáfora, emerge como uma criação linguística, discursiva, de uma linguagem própria. Esta que me faz conceber o(s) currículo(s) como invenção ou ficção, uma vez que não há nele(s) nada de eterno, universal, essencial ou apriorístico. Nesta bricolagem inventiva, minha sensibilidade aflorou ao sentir *um* currículo vertendo mortes e vidas, escorrendo das ementas, forçando-me a pensar e a criar composições, como, por exemplo, currículo-manto-platô.



Agenciamentos intensificados no corpo da tese. Imagens do pensamento, devir currículo, um manto em mim.

Devir-manto-currículo que não corporifica o conhecimento “verdadeiro”, mas aquilo que, num determinado momento histórico, se considera verdade, num jogo de saber-poder. Neste sentido, a verdade é sempre ficção, invenção e criação. Assim como a verdade é uma criação, o currículo também se configura como invenção dos homens e das mulheres (SILVA, 2001). *Entre* cinema, literatura, teatro, infinitas linguagens, fui procurando alento para afirmar a vida diante do caos da existência. Na multiplicação dos “pontos de vista”, fui perdendo o “respeito” pelo “todo”, que anseia o triunfo de uma única interpretação (GRANIER, 2009, p. 64). Como ensina Lopes (2008, p. 18), “não há tempo para parar e entender de todo. A viagem tem que continuar”. Então, viajei *entre* bordados e artistagens para encontrar um currículo feito de tensões, lamúrias e birras, apaixonamentos, displicências, insistências, desistências, presenças, ausências e felicidades também.

Itinerários que me permitiram sentir as sutilezas do que pode ser indagado sobre um currículo no qual encontrei fragmentos do sublime tramado em verso e prosa. Mas não foi sem receios que enveredei por esta aventura, desejosa por atravessar teorias como paisagens, conceitos como imagens, pois parecia arriscado deixar dissolver as obras em devaneios e impressões (LOPES, 2008, p. 18). Entregar-se ao fluxo e à experiência poderia se transformar numa espécie de *salvação pelas imagens*, o que temia que me impusesse uma forma outra de redenção. Isto me lançou no “dever” da desconfiança, do olhar oblíquo e malicioso a partir de abismos de suspeita (NIETZSCHE, 2002, p. 41). Desconfianças atrapalhadas pelas certezas das quais fui tentando escapar para ampliar as possibilidades est(é)ticas de uma formação que me impõe uma questão ética: como intervir no mundo? Como estar professora-pesquisadora diante de uma estética entendida menos como um manifesto do que como um gesto? (LOPES, 2008). Que gestos movimentam minhas ideias e convicções? Que gestos escorrem do meu corpo? Que corpo?

Neste jogo de tensões e perguntas, ensaiei uma autoria encharcada pelos paradoxos que tracejam nossa formação em currículos nos quais dançam experiências híbridas e outras que não se deixam hibridizar. Espaços-currículo(s) que, por vezes, nos pesam, mas nos quais ainda restam brechas, nem que seja para rir de nós mesmos, de onde estamos, até onde caímos. Neste riso, num gesto tolo, voa algo que não se pode prender (LOPES, 2008, p. 75). Apostei na tecitura de uma tese em que guardarei o sublime de uma educação dos sentidos, a partir

do precário, do fugaz, do contingente, de tudo o que evanesce rápido, mas que brilha inesperada e sutilmente (LOPES, 2008, 46).



Fonte: Elaborado pela autora. As fotografias que aparecem nessa composição são das obras do artista Arthur Bispo do Rosário e dos brinquedos do museu da Dona Lídia. Disponíveis em: Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio. Santander Cultural, Porto Alegre, 2012 e Museu da D. Lídia. Florianópolis, 2011.

## *Currículo(s) em Curso*

Estudar currículos, tendo como horizonte o curso de Pedagogia da UFSC<sup>11</sup>, me levou a “bisbilhotar” os documentos que formalizaram sua criação. Para isso recolhi alguns materiais que considere importantes para esta (com)posição, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP)/2008, que traz uma breve contextualização deste curso, o qual, ao ser apresentado, “resgata parte da história da formação de professores no Brasil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC, 2008, p. 4). “Criado em 1960, foi o primeiro curso do Estado e integrou o conjunto das seis faculdades [...] que deram origem à UFSC” (UFSC, 2008, p. 4). No texto, encontramos também as concepções orientadoras da formação, bem como o movimento que tornou possível tal configuração pedagógica, com seus eixos e princípios, atualmente em vigor. As “concepções filosóficas e teórico-metodológicas” (UFSC, 2008, p. 15) que orientam o projeto estão igualmente especificadas e destacam o compromisso com relação à escola pública, ao professor e, especialmente, ao “que deve ser o Curso de Pedagogia na UFSC – e mesmo no Brasil” (UFSC, 2008, p. 17).

Produzir alinhavos com estes documentos é entre-cortar contextos que tornaram e tornam possíveis o curso de Pedagogia no País e no estado, como bem evidenciou Aguiar (2006) na sua tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. A pesquisadora se ocupou da história da criação deste curso em

---

<sup>11</sup> O Curso de Pedagogia da UFSC foi criado pelo Parecer 579/CNE/59, de 02/12/59 - Decreto 47.672/60, de 19 /01/60 e o seu reconhecimento foi dado pelo Parecer 445/CFE/75 de 05/02/75 – Decreto 75590/75 de 10/04/75 – Portaria – 788/85, de 10/10/85 do Ministério da Educação. Dados disponíveis em: <http://portal.ced.ufsc.br> Acesso em: 21 mar. 2011. O histórico detalhado do Curso de Pedagogia da UFSC pode ser encontrado no texto do seu projeto político pedagógico, disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/56432058/Pedagogia-UFSC-Projeto-Pedagogico-2008-PDF>. Atualmente, são 355 estudantes matriculados(as) no Curso de Pedagogia da UFSC (18 do sexo masculino e 337 do sexo feminino); o corpo docente é constituído por 54 professores(as) atrelados(as) aos Departamentos de Metodologia de Ensino – MEN - e Estudos Especializados – EED. Deste total de professores, 38 são efetivos e 16 são substitutos (29,6%) (UFSC, 2008, p. 13). O curso oferece 100 vagas por ano no vestibular, divididas em 50 para cada semestre. O horário de funcionamento é vespertino, apesar de se ter assinalado abertura de vagas no período noturno para o ano de 2010, o que não se concretizou, mas permanece como demanda.

Santa Catarina, no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960. O texto apresenta tensões, disputas e interesses que possibilitaram sua implantação, bem como a própria criação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Percorrer as alterações curriculares propostas nas diferentes décadas do século passado - que podem ser encontradas no texto de Aguiar (2006) e também no Projeto Pedagógico/2008 do Curso de Pedagogia da UFSC -, ajuda a pensar como se consolidam os diferentes discursos acerca da formação de professores, seja para defender a “formação de bacharéis e licenciados, numa organização curricular conhecida como “esquema 3+1” (três anos de conhecimentos específicos e um de disciplinas afeitas à licença para o magistério (UFSC, 2008, p. 5), seja para formar os primeiros profissionais para as funções especializadas na educação, a partir da criação de novas habilitações (Ibid., p. 6).

São modos de conceber a formação de professores que vão sendo alterados num jogo indissociável entre pareceres, diretrizes, políticas nacionais e ações cotidianas de um curso que se re-faz num movimento interminável. A década de 1980, por exemplo, “foi marcada por tensões e impasses; as reformas curriculares expressavam embates e barganhas entre visões ‘mais modernas’ e ‘mais tradicionais’ do Curso de Pedagogia” (Ibid., p. 8). É neste jogo de disputas que as “verdades” sobre a Pedagogia vão sendo arquitetadas, até “esquecermos” das condições de sua invenção, o que, por vezes, nos leva a acreditar numa espécie de origem, natureza ou essência do conhecimento acerca desta formação. Para Foucault (2003, p. 27), “[...] as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo do sujeito do conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos do conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade”.

“Verdades” que me fazem lembrar Bispo do Rosário e dos primeiros estudos que, como ensina Dantas (2009), surgiram no final do século XIX e início do XX sobre a produção artística das pessoas consideradas loucas. Tais estudos compreendiam a expressão artística como sintoma de “degeneração psíquica” (Ibid., p. 13) e faziam crer na existência de uma “arte de loucos” (Ibid., p. 13). Algo que a autora, como tantos(as) outros(as), recusou ao entender que só existe uma arte, arrebatadora, de beleza convulsiva, capaz de ampliar nossa estreita noção de realidade, capaz de colocar em jogo nossa relação com o mundo” (Ibid., p. 13). Esta relação está presente nos saberes que vão sendo produzidos, seja sobre currículo(s), seja sobre a loucura, o que, por sua vez, me ajuda a entender o sentido de movimento quando penso

currículos: este artefato tramado num infundável tilintar de guizos, bordados e sinfonias.

Em 2006, com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP)<sup>12</sup>, uma nova alteração foi constituída. As DCNP exigiram a reestruturação da organização acadêmica e da matriz curricular da formação, sobretudo pela extinção das habilitações, como afirma o Art. 10. da Resolução CNE/CP 1/2006: “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (Ibid., p. 5). Determinação que exigiu que os conhecimentos destes campos de formação fossem incorporados numa matriz curricular única (UFSC, 2008).

O Curso de Pedagogia da UFSC, embasado nestas novas diretrizes, desencadeou, entre 2006 e 2007, um importante processo de diálogo que culminaria no Projeto Político Pedagógico atual. Neste intervalo, ocorreram “debates por áreas e encaminhamentos de propostas por professores vinculados às diversas áreas de conhecimento, pelo Centro Acadêmico Livre de Pedagogia (Calpe) e por grupos de pesquisas (UFSC, 2008, p. 1). Cinco assembleias foram realizadas. Na última delas, em 5 de setembro de 2007, a matriz curricular que acompanha o Projeto Político Pedagógico/2008 foi aprovada e sua implantação ocorreu no primeiro semestre de 2009.

Foi apenas em 2011, porém, que teve início o processo de avaliação da implantação deste projeto, o que se estende até os dias atuais. Nesta ocasião, foi composto o Núcleo Docente Estruturante (NDE)<sup>13</sup>, com a presença de 11 professores(as), que deveriam acompanhar a avaliação do processo de implementação da nova matriz curricular. De acordo com o Art. 1 da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, “o [...] NDE de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. Este grupo de professores(as),

---

<sup>12</sup> Instituídas pelos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006 e pela Resolução CNE/CP 01/2006.

<sup>13</sup> Maiores informações sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) podem ser encontradas no parecer Conaes nº. 4, de 17 de junho de 2010, sobre o NDE e na Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, que normatiza o NDE e dá outras providências. Documentos disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com_content&view=article) Acesso em: 20 jun. 2011.

designado no CED, logo percebeu a necessidade da presença, em determinados momentos, de representantes dos(as) estudantes, dos(as) coordenadores de fase e dos(as) professores(as) representantes das áreas, o que culminou na configuração da Comissão Ampliada de Avaliação do Curso-Currículo/2009. Esta comissão era chamada a se reunir quando o trabalho do NDE exigia escutas ainda mais qualificadas, ou mesmo negociações importantes para esta trama curricular. Sua atuação se desdobrava dos materiais colhidos nas assembleias gerais do curso, que eram exaustivamente estudados pela comissão para que pudessem se traduzir num arranjo curricular mais próximo dos apelos coletivos:

[Este] percurso [...] está sendo marcado por intenso debate envolvendo os estudantes por turma e por fases, por áreas de conhecimento e em assembleias gerais. Espera-se, como resultado do trabalho, ampliar as formas de articulação horizontal e vertical da formação, ajustar cargas horárias, disciplinas e ementas, sem, contudo, alterar a concepção de formação e a estrutura dos eixos que constituem seu fio condutor (THIESEN, 2012, p. 178).

No PPP 2008, encontramos também as necessidades e perspectivas deste curso, que teve “inúmeras pautas de reivindicações encaminhadas, em várias ocasiões, às instâncias e fóruns competentes da administração da Universidade” (UFSC, 2008, p. 13). Entre estas pautas está a abertura de novos concursos, tendo em vista o elevado número de professores(as) substitutos(as) que atuavam na formação. Repetidas vezes, ouvi dos(as) estudantes que muitos deles eram ótimos em suas atribuições. Mas diziam que as descontinuidades provocadas pela interrupção da docência por ocasião do fim dos contratos eram um ponto importante a ser considerado, já que estes(as) professores(as) só podem permanecer na função por tempo determinado<sup>14</sup>. Outro aspecto destacado é quanto à demora que, por vezes, ocorre em sua contratação,

---

<sup>14</sup> Para mais informações, ver a Portaria Normativa n. 34/GR/2012, de 9 de mar. 2012, disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portnormativas.nsf/2e3ec6ac95e5abb403256bfa003502b0/f2b1a4038b8bff8c832579b40082e2ca?OpenDocument> e Portaria Normativa n. 36/2012/GR, de 9 de mar. 2012, disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portnormativas.nsf/2e3ec6ac95e5abb403256bfa003502b0/de6540b23101b49f832579c200829b70?OpenDocument>



o que acaba acarretando adiamento do início das aulas do semestre. Vejamos o que diz a estudante:

Eu acho que a questão não é nem o professor substituto. São professores ótimos, mas que assim... Tu não estás no teu lugar. Quando tu falas da Maria<sup>15</sup>, quando tu falas da Susana, professoras que estão falando da onde elas vêm. Tu sentes pulsar aquilo. Tu sentes vida naquela disciplina. Por quê? Porque elas estão falando de alguma coisa que elas vivem e que elas defendem. Quando tu colocas uma pessoa, um professor, numa disciplina que não é o que ele vive que não é o que ele pesquisa... Ele cai de pára-quedas e tenta nos passar alguma coisa do que está sendo passado para ele. Tu perdes muito na qualidade. Tu perdes muito no que vai te trazer aquela disciplina. O que não vive nele, não vai viver em ti (Estudante, 29 nov. 2012).

Esta passagem me fez lembrar do tempo em que estive como professora substituta nas disciplinas que listei anteriormente, pois “o meu lugar”, como pesquisadora interessada em currículos, nasceu igualmente destes “não-lugares” que temporariamente habitei e cujas marcas trago em mim e nesta escritura. Se “o Manto é, ‘naturalmente’, um não-objeto que, devido a seu grau de inventividade, pode ser tomado como objeto de arte” (DANTAS, 2009, p. 207), então eu arrisco pensar que este “não-lugar”, que me pôs na condição de estrangeira e junto comigo colocou e coloca muitas(os) outras(os), parece também enriquecer nossas vidas, confeccioná-las com tecidos para que vivam em mim/nós “o lugar” e o “não-lugar”, a norma e a criação.

Não pretendo, com isso, desconsiderar a importância de professores(as) que possam estar nas “atividades de ensino, pesquisa e extensão decorrentes das necessidades da nova matriz curricular” (UFSC, 2008, p. 13). Ao contrário, quero chamar a atenção para que a ampliação do número de vagas para professores(as) efetivos venha costurada ao acolhimento daqueles e daquelas que estão como substitutos(as). Acolhida que se derrama dos mandatos de uma portaria (Portaria Normativa N° 34/GR/2012, de 9 jan. 2012) para alargar o cotidiano de uma formação. Entendo que talvez este seja um modo interessante de escapar do “pára-quedas” e de ajudar estes tantos outros

---

<sup>15</sup> Todos os nomes que aparecem na tese são fictícios.

e outras para que deem seus próprios voos em conexão com grupos de pesquisa e áreas de conhecimento que fazem parte da formação. Sei que esta não é uma tarefa fácil, visto o número de atividades nas quais, em geral, os(as) professores(as) estão envolvidos na universidade, e também as condições de trabalho efetivas daqueles(as) que têm a tarefa de substituir e, portanto, de “ser, existir, em vez de” (CUNHA, 2007, p. 740).

O “aumento e reordenação do espaço físico, insuficiente e inadequado às mudanças pretendidas” (UFSC, 2008, p. 13) é outra reivindicação explicitada, a qual, no decorrer destes tempos de pesquisa, fez alterar os espaços destinados ao Curso de Pedagogia. Na assembleia geral realizada em 5 dez. 2011, uma série de apontamentos foi feita com relação à infraestrutura do curso, o que, por sua vez, foi sistematizado num documento produzido pela “Comissão do Espaço Físico”. Este texto, após ser discutido pela Comissão Ampliada de Avaliação do Curso-Currículo/2009, seria encaminhado para divulgação no CED e, posteriormente, à reitoria. O documento final foi denominado de “Infraestrutural Institucional do Curso de Pedagogia da UFSC”.

No dia 2 de maio de 2012, enquanto se produzia este documento, vimos ser inaugurado o bloco C do Centro de Ciências da Educação, notícia esta anunciada no Portal da Universidade: “O novo prédio abrigará salas de professores, laboratórios e dependências administrativas do CED”<sup>16</sup>. Esta alteração do espaço físico aconteceu durante as discussões que o Curso de Pedagogia vinha fazendo em torno de sua infraestrutura. Isto parece mostrar o movimento de um *curso em curso* que se modifica e se re-faz ao produzir-se numa interminável espiral. A “chegada” deste prédio ainda é insuficiente para tantas demandas básicas da formação e do respeito às pessoas, como os lixeiros que transbordam esquecidos nos banheiros, as cadeiras quebradas, a falta de giz e a criação de novos e amplos espaços para atividades culturais e artísticas. Estamos, pois, diante do espaço como aspecto importante de uma composição curricular. Como ensina Veiga-Neto:

O currículo é um artefato escolar que, além de tratar do que e do como ensinar e aprender — isso é, além de tratar de conteúdos e de modos de ensinar e aprender—, funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras

---

<sup>16</sup> “Notícias da UFSC” Disponível em: <http://noticias.ufsc.br/2012/05/novo-predio-do-ced-sera-inaugurado-hoje/>

de perceber, significar e usar o espaço. Além disso, o currículo nos ensina a articularmos o espaço com o tempo. Pode-se dizer, então, que o currículo é, também, uma máquina de espacialização e de temporalização (2009, p. 32).

Este autor ainda alerta para o fato de que não são inatos os modos como percebemos, como fazemos uso do espaço e o tempo e sobre eles pensamos. “Ambos não estão dados de imediato para nós [...], [pois] de sociedade para sociedade, de cultura para cultura, variam as maneiras como eles são percebidos, vivenciados e utilizados (Ibid., p. 32). O(s) currículo(s) de Pedagogia da UFSC, como tantas outras propostas curriculares, ensina(m), com os seus “variados e numerosos rituais, [...] muitos códigos de convívio social que implicam o uso que cada um pode ou deve fazer do espaço” (Ibid., p. 33). Um documento, como o relatório produzido pelo Curso de Pedagogia, apontou sérios problemas em relação à acessibilidade e à falta de lugares coletivos de convivência, entre tantas outras reivindicações, o que parece mostrar que tais questões extrapolam a *infraestrutura* demandada pelos currículos.

Outras reivindicações expressas no documento (UFSC, 2008, p. 14) são: articulação dos (as) professores(as) para favorecer a integração horizontal e vertical da nova matriz curricular; implantação de um laboratório de informática acessível aos discentes em todos os turnos de funcionamento da universidade; aumento das bolsas de iniciação científica, extensão, estágios e monitorias; condições para manutenção da revista do Curso de Pedagogia e criação de um espaço cultural adequado para abrigar exposições, atividades culturais discentes e docentes, entre outras.

É um texto que se derrama das palavras. O estágio–docência que realizei ao longo dos anos da pesquisa possibilitou-me viver-sentir este *currículo em curso*, na medida em que oportunizou minha imersão nesta matriz curricular considerada “[...] a síntese de um processo coletivo de elaboração de uma proposta de formação de professores, explicitada no compromisso do Curso de Pedagogia com uma escola pública de qualidade e democrática” (Ibid., p. 3). Matriz que “tem a docência como *princípio* e considera o professor como sujeito histórico que deve *dominar as bases epistemológicas* de seu *campo específico* de atuação [...]” (Ibid., p. 3). A formação deste(a) Pedagogo(a) tem como *linhas condutoras* (Ibid., p. 18): educação e infância, organização dos processos educativos e pesquisa. Tal proposição deseja, ainda, que:

a **formação docente** para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha por base a Linguagem, a Arte e os demais campos do conhecimento, a organização dos processos educativos, envolvendo os sujeitos e os *fundamentos* da educação; que no campo da **coordenação pedagógica** estejam presentes os conteúdos relativos ao sistema de ensino, à Didática e ao currículo, à organização dos processos educativos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à organização dos processos coletivos do trabalho escolar, ou seja, à coordenação pedagógica e que no campo da **produção de conhecimento** haja articulação entre as disciplinas voltadas à pesquisa, bem como, ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, às atividades vinculadas aos NADEs (Núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos) e ao TCC (Trabalho de conclusão de curso).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (UFSC, 2008, p. 23), o eixo *educação e infância* tem como objetivo *articular*, de forma orgânica, os *componentes disciplinares* que fornecem a *base* para a atuação docente, tanto na educação infantil, como nos anos iniciais do ensino fundamental, preservando a *transmissão* dos conteúdos relacionados aos *fundamentos* de seus campos disciplinares e conservando os conhecimentos específicos relacionados à organização dos processos de ensino em cada um destes níveis. Já os componentes curriculares do eixo *organização dos processos educativos* aspiram *aprofundar* os estudos da organização destes processos na escola, na creche e/ou na pré-escola. Esse eixo parte do direito à educação e a seus *fundamentos*. Compreende também os estudos sobre a organização dos sistemas de ensino em nível nacional, estadual e municipal, as diferentes modalidades de ensino e as formas de organização do trabalho na escola (Ibid., p. 24). O eixo *da pesquisa* aborda a produção do conhecimento e se expressa através de componentes curriculares específicos, como as disciplinas de Introdução à Pesquisa, Pesquisa em Educação I, II e III. Seu objetivo é aproximar e possibilitar o *aprofundamento* de estudos com relação à pesquisa educacional e à produção teórica na área - *processos de investigação, seus fundamentos epistemológicos e metodológicos* (Ibid., p. 25).

*Matriz curricular, fundamentos, componentes disciplinares, aprofundamentos, transmissão, linhas condutoras, princípio, dominar as bases epistemológicas, eixos:* palavras significadas, questões que provocaram minhas in(certezas) e, de alguma forma, também me ajudaram a criar e a realizar a pesquisa neste centro de educação. São afirmações que transformei em perguntas para com elas dançar (NIETZSCHE, 2007, p. 59). É nesta espécie de folia do pensamento que este texto ensaiou bailar *entre* teorias, autores, currículos, imagens, com(posições) (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 37).

Como campo de disputas, este currículo se faz tricotado de intenções como: “[...] formar o professor como um intelectual da educação que tem a docência como base [...] (UFSC, 2008, p. 12). Quando o(a) estudante da Pedagogia ingressa neste curso de formação de professores, ele(ela) se depara com os moldes de um pano que, com seus laços, fitas, adereços e vincos, lhe propõe um acabamento, ainda que provisório. “O currículo tem uma linha. Ele vai percorrendo um lugar que foi pensado pra gente, mas até que ponto a gente quer estar naquele lugar?” (Estudante, 29 nov. 2012).

Cursar as disciplinas obrigatórias, mas também as optativas, assistir às aulas no decorrer dos anos previstos para integralização curricular, participar deste curso em movimento (des)cobre um bordado singular. Tecitura que, por vezes, sufoca e faz o corpo se contrair no ponto justo e apertado, mas que também faz expandir este mesmo corpo ao tecer as intermináveis rebeldias de um pano-mapa de conexões e sentidos, no qual é possível criar para si uma renda, um estilo. Ter um estilo, conforme Deleuze (1995), é cavar uma língua estrangeira na própria língua e levar toda a linguagem a uma espécie de limite musical. Nesta agitação de agulhas, um manto vai sendo (re)criado com os panos e adereços de uma “educação menor” (GALLO, 2008, p. 59), a que se faz no presente e que procura, nas situações vividas, produzir a possibilidade do novo. Uma educação que desconfia do “professor-profeta” (Ibid., p. 71), ou seja, do que diz aos outros e às outras o que deve ser feito para se atingir *o* mundo novo:

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Retomando a metáfora, o professor-profeta é o legislador, que enxerga um mundo novo e constrói leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor militante, por

sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras do desejo (Ibid., p. 65).

Macro e micropolíticas. Dois espaços co-extensivos e imbricados. “Não há como habitar um deles sem, ao mesmo tempo, estar habitando o outro” (KOHAN, 2007, p. 85). Bispo das políticas de contenção dos loucos, do diagnóstico de esquizofrenia-paranóide e do galpão do Núcleo Ulisses Viana, improvisado como ateliê para a praxiterapia (DANTAS, 2009, p. 32). Lugar que seus pés escolheram não pisar para voar alto nas poéticas da vida. Currículos das fases do desenvolvimento, dos modelos, dos parâmetros e das micropolíticas.

Bispo passou boa parte de sua vida bordando o manto com o qual pretendia estar vestido no dia da “passagem”, momento em que se encontraria com Deus e por ele seria reconhecido. Quando, porém, suas criações se transformam em arte, seu desejo jamais se cumpre. Anseios que, de modos outros, também circundam as “promessas” de formação do(a) estudante de Pedagogia quando “toma como prioridade a sua inserção junto às redes públicas de ensino e às unidades escolares, entendendo esse contexto como foco da formação” (UFSC, 2008, p.18). Vejamos o que diz a atual proposta curricular da Pedagogia acerca do perfil deste(a) egresso(a):

O egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será Professor, entendido como o profissional que atuará sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação. [...] O compromisso central do Pedagogo formado na UFSC é com a escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública (Ibid., p. 18-19).

Esta matriz curricular traz o desejo e, de certa forma, convoca as(os) estudantes a assumirem uma posição a partir da qual devem se embrenhar na carreira docente. Mas, por vezes, também se surpreende quando um número considerável de estudantes passa a realizar os seus estágios extracurriculares em escolas particulares, que acabam por se transformar em locais de trabalho durante a graduação e ao final dela. Oportunidades que afastam o olhar da escola pública e parecem mostrar as contradições de uma proposta curricular que, para nascer, precisa se

dirigir a alguém, mas vive as incertezas do encontro com este outro(a) que lhe escapa ao ser tomado como fixo:

Somos formadas para trabalhar em escola pública. Deus o livre não falar em escola pública! Elas [as professoras] ficam apavoradas quando a gente fala em trabalhar numa outra coisa, numa escola privada. É como se fosse o fim. Eu mesma fui perguntar pra professora sobre a questão da pedagogia hospitalar. Ela disse: - que pedagogia hospitalar? Vocês vão é trabalhar na escola pública. Vocês não vão trabalhar no hospital. Daí a gente sai pra trabalhar na escola pública e o estágio do ensino fundamental é lá numa escola particular (Estudante, 6 dez. 2012).

Neste tempo de imersão em campo, uma passagem me tocou de modo especial. Ela aconteceu durante as aulas do semestre 2011.2, numa saída de estudos oportunizada pela disciplina de Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I, que incluiu flanar por uma comunidade<sup>17</sup> da Grande Florianópolis. Mas “[...] Que significa flanar?”

Flanar é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem. Flanar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite, meter-se nas rodas da populaça, admirar o menino da gaitinha ali à esquina; [...] é ver os bonecos pintados a giz nos muros das casas, após ter acompanhado um pintor afamado até a sua grande tela paga pelo Estado; é estar sem fazer

---

<sup>17</sup> Uma boa oportunidade de conhecer “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002, p. 18) a comunidade à que aqui me refiro encontra-se em: LIMA, Donizeti José de. **Só sangue bom:** construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2003. Dissertação (Mestrado). De acordo com o autor, a comunidade Chico Mendes é bastante (des)conhecida na cidade de Florianópolis, sendo famosa, menos por méritos e mais pela (des)informação que atribui às comunidades empobrecidas apenas perigo, miséria, etc. A prefeitura da cidade informa que esta comunidade é marcada por problemas de segurança relacionados ao narcotráfico, ao baixo índice de escolaridade, ao desemprego, à falta de perspectiva profissional para jovens, à explosão de violência, entre outros problemas. Seus moradores, porém, insistem em afirmar a história e a vida pelos aspectos da resistência, do trabalho, da solidariedade e determinação (LIMA, 2003, p. 26).

nada e achar absolutamente necessário ir até um sítio lóbrego, para deixar de lá ir, levado pela primeira impressão, por um dito que faz sorrir, um perfil que interessa, um par jovem cujo riso de amor causa inveja (DO RIO, 2007, p. 3-4).

Antes do dia previsto para o encontro, o burburinho e os receios daquela visita já se faziam presentes durante as aulas da graduação. “Professora, não é perigoso? “Eu tenho medo!” “Eu também tenho!” Assim os temores apareciam entremeados por assertivas que colocavam em xeque as percepções sobre uma comunidade que reiteradamente tem o seu nome colado à periculosidade. Imagens que a mídia não se cansa de oferecer, tornando forçosamente *uno* aquilo que se faz *multiplicidade*. De certa forma, as estudantes explicitavam suas expectativas acerca daquele lugar e também daquilo, daqueles e daquelas que lá poderiam estar. Olhares ancorados em prévios conceitos preocupados em enquadrar o suposto outro(a) no belvedere de quem o aprisiona.

No dia marcado, cada uma de nós procurou um modo de chegar à comunidade. Eu e a professora estávamos por lá, um pouco antes do combinado, e ficamos a conversar com uma das lideranças locais que nos apresentou a comunidade naquela tarde ensolarada de primavera. Enquanto aguardávamos as estudantes, ficamos um tempo na esquina, em frente ao colégio, vendo a vida passar, flanando devagar. Uma adolescente e seu bebê, um velho senhor, um grupo de jovens encantados com tantas moças a chegar, uma criança e o seu brinquedo... Imagens-fragmento de um cotidiano feito de tonalidades, amores, paixões, odores, efervescências. Um lugar em perpétua ebulição, que nos convida a “manifestar certa visão de dentro” (MAFFESOLI, 2010, p. 31). Aquela em que o(a) pesquisador(a) faz parte do que procura descrever. Assim também foi arrematado este estudo, que, de corpo inteiro, me tem em cada uma das suas linhas.

Seguindo a caminhada, chegamos a uma das creches da comunidade. Um espaço aprazível, com parques, salas e brinquedos adaptados para acolher as tantas infâncias que vivem por lá. Algumas estudantes se surpreenderam quando olharam para uma escola *de periferia* e encontraram nela um sonho de trabalho. “Nossa, essa creche é melhor do que a escola particular em que eu trabalho. Eu quero trabalhar aqui!”<sup>18</sup>. Considerações que, mais uma vez, parecem mostrar as imagens endereçadas a uma escola pública, neste momento adornada

---

<sup>18</sup> Estudante.



por máquinas fotográficas que não paravam de capturar imagens daquilo que parecia inusitado e curioso, talvez não mais interessante que o fato de encontrarem tantas crianças pela comunidade naquela tarde ensolarada, as quais na escola deveriam estar. Mas, como era dia da parada pedagógica, o cenário se configurava diferente e aquilo que, em princípio, parecia ruim<sup>19</sup> (não haver crianças na escola), transformou-se em outro modo de olhar para as infâncias que “poeticamente habitam” (HEIDEGGER, 2002) uma comunidade, um lugar.

As crianças não estavam na instituição, mas permaneciam na praça improvisada, no campinho de futebol, nas ruas e em frente às casas. Ali flanavam em suas brincadeiras e pediam para passear junto conosco. Mas sabiam que não podiam se afastar dos lugares em que estavam se não houvesse um(a) adulto conhecido para as *guiar*. Então, no meio da rua, na escada da casa, no muro da esquina, no quintal e na vizinha, as estudantes da graduação estiveram com as infâncias daquele lugar e daquelas escolas, fechadas, naquele dia, para reunião. Isso me fez ponderar que talvez precisemos com mais frequência provocar nossos olhares para que vazem dos seus lugares habituais. Tecer um currículo e uma pedagogia que se ampara na defesa da escola pública talvez seja experimentar olhares capazes de romper com os muros da escola para encontrar, nestes rasgos, as infâncias (im)possíveis, as que escorrem dos livros, impulsionam nossas dúvidas, desestabilizam nossas certezas, provocam nossa arrogante capacidade de endereçamento ao arquitetar os currículos de formação de professores para atuar com uma infância (in)determinada.

Crianças que encontramos no museu da dona Lídia, uma encantadora senhora que há anos colhe brinquedos jogados no lixo para compor o acervo que, de certo modo, apresenta as infâncias daquela comunidade em interlocução com outras infâncias. Assim como Bispo do Rosário, dona Lídia também recolhe, das *ruas e detritos*, inspiração para compor uma exposição feita em grande parte por minúcias. Durante a visita, ela esteve sentada próximo a uma boneca, de vestido branco engomado, que parecia ser a sua favorita. A senhora conta que não teve a oportunidade de ter uma boneca quando criança e que aquela havia sido a primeira. Presente do marido, entregue pouco depois do casamento. No museu, cada peça parecia fazer parte de um arranjo singular. O que dona Lídia tem a ensinar sobre aquela comunidade e aquelas meninas e meninos? Como este saber, que não se acha em livros, marca a história de um lugar? O que a escola tem a ver com isso?

---

<sup>19</sup> Como estudar organização dos processos educativos se a escola está *vazia*?

O que o currículo da Pedagogia tem a ver com dona Lúdia e aquela comunidade?

Percorrer o prédio *quase* abandonado em que se encontra o museu, instalado numa pequena sala, hoje ainda *menor* pela imensidão do que ali está, andar pelo estreito corredor entremeado por banheiros sem portas e janelas quebradas fizeram transbordar o meu olhar. O mesmo que também percorre o Centro de Ciências da Educação/CED dos banheiros sem portas, dos(as) estudantes sem salas, das divisórias quebradas, das lixeiras com seus excessos, do quadro sem giz, da cadeira quebrada, das velhas instalações e das novas que acabaram de chegar. Lugares que me ajudam a flunar pelo quarto forte, o hospício, a vida no pavilhão, sem uniforme e roupas limpas, no dia a dia da infiltração, do espaço com as baratas, da umidade e do pó onde Bispo habitava.

Bispo dos pentes, dos talheres, das botas de borracha e das canecas de alumínio. “Mas quem poderia, naquele lugar, periferia do mundo, perceber que Bispo era mais do que um homem de hábitos estranhos, mais do que um louco [...], que era um artista?” (DANTAS, 2009, p. 49). Dona Lúdia das bonecas, dos relógios, das máquinas fotográficas, dos ursinhos, dos duendes, dos porcos, dos cavalos e das bolinhas:

Mulher batalhadora esta Lúdia. Em meio a esperanças, filhos e mágoas, para esta e não outra cidade migrou. Portas fechadas, caras amarradas e proibições não lhe impediram de, junto a Marias, Marias e Marias – e nesta trajetória não faltaram Josés, Pedros, Joões e Antônios – conquistar um pedaço de chão. E é deste pedaço de chão que esta Lúdia, e não outra, contempla o nascer e o pôr do sol, refresca-se na chuva e bebe as estrelas. É deste pedaço de chão que em companhia continua lutando pelo direito às políticas que costumam ser mais públicas para alguns (RIBES, 2007, p. 10).

Marias, Lúdias, Pedros, Bispos, Anas e Josés. Presentes-ausentes nos/dos currículos de pedagogias arquitetados para alguns(mas). Estas Marias, estes Josés e tantos(as) outros(as) que produzem conhecimentos, que, como grammas, proliferam e se espalham. Corpos das delicadezas e asperezas, dos olhares que afagam e apavoram, das escutas silenciadoras e que acolhem. Ouvidos indiferentes, unidimensionais. Docência e discência de incontáveis (dis)sabores, com suas repetições e inventividades, seus cheiros exalados no ar. Corpos ambulantes, que

contagiam pelos deslocamentos e novidades ao escapar das adequações e dos enredos prescritos para aprender.

Assim como a escola, instâncias culturais mais amplas também têm um currículo, mesmo que não apresentem um objetivo planejado de ensinar certos conhecimentos, embora isso até ocorra, em alguns casos, como nas visitas a museus, por exemplo (SILVA, 2007, p. 140). São conhecimentos, informações e modos de entretenimento que ensinam e influenciam o comportamento e a vidas das pessoas. Influências que apagam as fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas (SILVA, 2007, p. 141). Conexões de um *currículo-rizoma* que pode aproximar Bispo do Rosário, dona Lídia e as estudantes da Pedagogia ao produzir um mapa aberto e conectável em todas as suas dimensões (DELEUZE e GUATTARI, 1995):

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (GALLO, 2008, p. 76).

Para Deleuze e Guattari (1995, p. 48), as árvores têm linhas rizomáticas e, os rizomas, pontos de arborescências. O currículo de Pedagogia da UFSC parece não escapar desta ambivalência que faz conviver hierarquias, ordenações, poder e resistências. Como no arranjo entre as disciplinas, que separa aquelas consideradas *fundamentos* da formação e que são ofertadas nas primeiras fases da graduação, e tantas outras, avaliadas como optativas, por exemplo. A defesa dos *fundamentos* está conectada à ideia de que estes são indispensáveis para garantir a consistência e sustentação do “todo”. Este “todo-curriculo”, que anseia pela integralização curricular, expressa na ordenação de disciplinas divididas entre os dias da semana, os semestres e os anos:

A nova matriz curricular está organizada em regime semestral, sendo constituída por uma carga horária total de 3.672 horas, acrescidas de mais

108 horas de atividades de cunho artístico-cultural. Esta carga horária está distribuída em nove semestres, ou seja, 4,6 anos. A integralização do currículo pelo estudante poderá ocorrer num tempo mínimo de nove semestres (4 anos e 6 meses) e máximo de 17 semestres, ou seja, oito anos (UFSC, 2008, p. 19).

Estamos, pois, diante de um percurso que faz coexistir a linearidade da progressão com *linhas de fuga*, que surgem da composição singular arquitetada pela(o) estudante seja nas atividades técnico-científicas e culturais, seja nas disciplinas optativas, ou mesmo nos núcleos de aprofundamento e diversificação dos estudos (Nades). A aproximação com os grupos e núcleos de pesquisa também se configura como fenda de onde nascem anseios de continuidade dos estudos para além da graduação. Lugares nos quais os(as) estudantes podem experimentar um curso feito de situações que fogem dos liames desta matriz curricular, embora nem todas possam ser consideradas lugares de criação e escape. Algumas vezes, o(a) estudante não tem como escolher. “Chega no semestre que é para ser oferecido o Nade e ninguém sabe, ninguém oferece. Uma confusão. Não tem opção de escolha. Quando oferece é um só. Ou faz aquele ou tu tens que esperar” (Estudante, 29 nov. 2012). Tensões de um currículo constituído por autorias que enlaçam inúmeras linhas ao criar zonas de consistência das quais se afastam sem parar.

Deleuze e Guattari (1995, p. 48) ressaltam, ainda, certas características aproximativas do rizoma: princípios da conexão e da heterogeneidade; da multiplicidade; da ruptura a-significante; da cartografia e da decalcomania. O princípio da conexão ensina que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a outro, o que, por sua vez, rompe com o paradigma arbóreo. Na árvore, as raízes representariam o conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação ao todo; os galhos seriam as diferentes disciplinas subdivididas em inúmeros ramos (GALLO, 2008, p. 73). Ao contrário da árvore, que configura uma multiplicidade de elementos unificados, o rizoma não possui arranjos que remetam a uma estrutura fixa e definitiva. “Dado que qualquer conexão é possível, o rizoma também se rege pela heterogeneidade; enquanto que na árvore a hierarquia das relações leva a uma homogeneização das mesmas, no rizoma isso não acontece” (Id., 1999, p. 30-31). “Isto nos põe diante das multiplicidades que são rizomáticas e denunciam as

pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 16).

Currículos estão interessados em ensinar alguma coisa a alguém e, mais do que isso, preocupados com o “perfil” deste homem ou mulher, que, após “percorrê-lo”, irá se “formar”. Pretensão que obriga a pensar meticulosamente no quê e no como ensinar para que esta “promessa” se realize. Intenção cotidianamente tensionada pelo que subverte. Pelos saberes produzidos, muito além dos seus “elementos unificados numa estrutura fixa e definitiva” (GALLO, 1999). Saberes arquitetados por conexões, encontros e alinhavos de diferentes linhas, inclusive daquelas que nos lançam para fora desta trama curricular.

A ruptura a-significante é outro princípio do rizoma e evidencia que este pode ser rompido em um lugar qualquer para ser retomado segundo outras de suas linhas. “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 18). Como um mapa, o rizoma pode ser cartografado e acessado de infinitos pontos, os quais remetem a quaisquer outros em seu território. “Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (Ibid., p. 22). Ao contrário do decalque, que volta sempre *ao mesmo*, o rizoma tem entradas múltiplas e nada garante sua reprodução:

Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2008, p. 76).

Árvores e rizomas, duas imagens que parecem conviver em currículos feitos de poder, hierarquia e fantasias. Artefatos que produzem mortes traduzidas em abandonos, promessas que não podem cumprir, desistências forjadas pelas condições precárias de permanência na universidade, lugares reservados para os(as) bons(oas) e os(as) maus(más) alunos(as), grade de horários fixa. Mas são, eles também, cenários de invenções que vestem nossos corpos, produzindo fantasias que nos permitem “sair de nós mesmos”, desconfiar das certezas produtoras de violências de raça, gênero, geração, entre tantas outras

que se tornam invisíveis aos corpos disciplinados pelas heteronormatividades que entorpecem o movimento e a dança. Corpo-manto-currículo feito de bordaduras, festividades e alegorias onde pensamentos proliferam e paralisam.

No rizoma, a hierarquização dos saberes é rompida. “Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”. Podemos encontrá-la na *transversalidade*” (GALLO, 2008, p. 78). Para Gallo (Ibid., p. 79), a transversalidade é a matriz de mobilidade por entre os liames do rizoma, o que permite abandonar os horizontalismos e verticalismos insuficientes para pensar a infinidade de eventos possibilitados por um rizoma. É possível identificar linhas rizomáticas e pontos de arborescência no currículo de Pedagogia da UFSC? Que hierarquias se expressam nesta grade curricular? Que conexões inusitadas estão aí a viver? O perfil do egresso unifica multiplicidades? Os Nades se configuram como brechas num plano definido que os(as) estudantes devem percorrer? Os(as) estudantes e professores(as) vazam desta organização chamada currículo? Qual o plano de consistência desta proposta curricular?

Manto-currículo, plano de intensidades no qual linhas de variadas cores se encontram e se despendem numa dança (des)centrada, em zig-zag, num vai e vem que conecta alamares e cordas, corpos e conhecimentos também. Sem origem, fundamentos ou sustentação. Currículo-manto-viajante que cruza fronteiras, territorializa verdades e delas foge sem parar. Mapa, superfície, cartografia ambulante. O horizonte, o plano das minhas indagações sem fim. “O plano é, pois, o objeto de uma especificação infinita, que faz com que ele não pareça ser o Uno-Todo, senão em cada caso especificado pela seleção do movimento” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 55).

### *À procura de um estilo*

Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível.

(DELEUZE, 1988, p. 18).

Nestes tempos de pesquisa, eu estive com os(as) estudantes na semana da Pedagogia, no estágio de docência, no encontro sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que aconteceu no auditório da reitoria da UFSC. Particpei também da Comissão Ampliada de Avaliação do Curso-Currículo/2009 e das assembleias convocadas para tratar deste processo de avaliação curricular. Na

### A Linha e o Linho

É a sua vida que eu quero bordar na minha  
Como se eu fosse o pano e você fosse a  
linha

E a agulha do real nas mãos da fantasia  
Fosse bordando ponto a ponto nosso dia-  
a-dia

E fosse aparecendo aos poucos nosso  
amor

Os nossos sentimentos loucos, nosso amor  
O zig-zag do tormento, as cores da alegria  
A curva generosa da compreensão

Formando a pétala da rosa, da paixão  
A sua vida o meu caminho, nosso amor

Você a linha e eu o linho, nosso amor  
Nossa colcha de cama, nossa toalha de  
mesa

Reproduzidos no bordado  
A casa, a estrada, a correnteza  
O sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza

Comissão Ampliada, pude viver e sentir o cotidiano de uma formação tramada nos/por jogos de poder e recusas. Ali eu estive por mais de dois anos, desde junho de 2011 até junho de 2013. Lugares por onde eu vi passar muitos sujeitos imbuídos da responsabilidade de (a)bordar a avaliação do currículo da Pedagogia da UFSC. Considero que todos estes espaços-tempos oportunizaram a ampliação do meu projeto de tese, qualificando, desta maneira, meu

itinerário de pesquisa.

Oportunidades que me impuseram perguntas, dúvidas, apaixonamentos, concordâncias e discordâncias. Nestes tantos tempos-espacos fui cultivando a convicção de que é esta vida a fervilhar que eu quero bordar na minha. Um bordado feito de linha e linho, como sugere a música de Gilberto Gil.

Figura 4 - Caixa de Música<sup>20</sup>



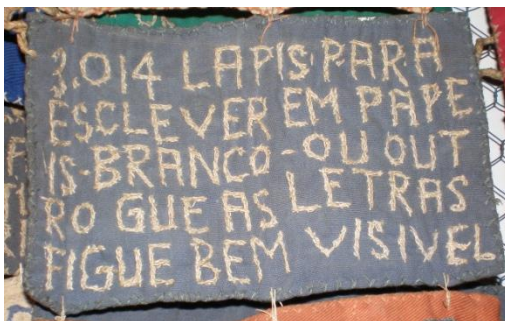
Arthur Bispo do Rosário  
[Jarapatuba, SE]  
Caixa de Música  
Madeira, metal, PVA e  
papel de seda  
10 x 27 x 13 cm; s/d.

Fonte: Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio. Santander Cultural, Porto Alegre, 2012.

Nesta caixa de música, feita de mistérios e imaginação, ensaio os ritmos do cotidiano, das aprendizagens, das avaliações e das disciplinas traduzidas em *horas aula*. Na delicadeza da seda, que parece dar vida ao papel e ao som, as letras se embaralham em cadernos que procuram o

Figura 5 - Atenção, Veneno<sup>21</sup>

Arthur Bispo do Rosário  
[Jarapatuba, SE]  
Atenção, Veneno  
Madeira, tecido, linha e  
metal;  
93 x 74 cm; s/d (detalhe)



Com(passos) largos, apressados e sutis, vejo a vida nos tormentos e nas calmarias de um dia a dia que ressoa em mim. Estudantes correm para chegar às salas de aula quando os tempos do

<sup>20</sup> Fonte: Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio. Santander Cultural, Porto Alegre, 2012.

<sup>21</sup> Fonte: Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio. Santander Cultural, Porto Alegre, 2012.



almoço, depois de uma manhã de trabalho ou estágio, são insuficientes para alimentar o corpo e estar diante do(a) professor(a) às 13h30. Conteúdos se repetem; novidades ecoam; professores(as) pausadamente explicam. Bailam silêncios, conversas e burburinhos. Danças im(possíveis) riscam as curvas generosas da (in)compreensão.

Como se o(a) estudante fosse o linho e o(a) professor(a) a linha, o tecido se faz bordado pelas docências traduzidas em currículos-fantasia. Dia a dia, ponto a ponto. No vai e vem das partituras, entre sons *graves* e *agudos*, o(a) professor(a) se faz pano e o estudante desfia-se em linha! Agulhas fincam a textura ao enfeitá-la com pétalas de rosas, que dilaceram suas tramas ao sobrepor alegrias. Cobiças emendam colchas de retalhos desiguais e destituem as hierarquias. Currículos vertem mortes e vidas, no indissociável do tecido e da linha. É de corpo inteiro que me ponho nesta música, cadenciada pelo sol e a chuva de *um* curso feito de mulheres e homens que voam em bando para encontrar acolhimento nos aconchegos das árvores-rizomas do conhecimento, nos refúgios e abrigos da vida. Na multiplicidade de caminhos, veem-se diante da casa dos saberes, molhada pela correnteza da chuva que rói seus pilares e fundamentos ao alagar ventanias.

Sons de um curso que se faz de gentes emaranhadas no desafio de tecer junto um projeto político pedagógico que não se esquiva do desafio de *uma* proposta curricular, qual seja, constituir lugares de consenso em meio a tensões e recusas diversas. Concepções teóricas, administrativas e políticas entram em jogo e isto me tem ensinado que “*entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, [...] riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 37).

Para me chegar às poéticas de vida e de morte que vertem deste currículo, busquei inspirações diversas. As que atravessaram o meu corpo e estilhaçaram minhas previsibilidades e certezas em desalinho. Experiência de uma pesquisadora que, ao mirar *um currículo*, encontrou os olhos-paisagens de outrem. Os que tornaram viáveis os meus devaneios e me permitiram conexões infinitas, na busca por imagens de leveza para que elas, em contato com *uma* realidade presente ou futura, não se dissolvessem como sonhos... (CALVINO, 1990, p. 19).

Aceitei o desafio de estar em potência num estudo cuja temática se faz tantas vezes costurada em detalhes como a pesquisa no GT Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) me mostrou. Textos de intenções diversas, que me impuseram o desafio de uma autoria que pudesse ser feita no encontro com o(s)

currículo(s) da Pedagogia da UFSC e os(as) autores com quem escolho conversar. Isto me fez lembrar que qualquer conceito a compor a tese terá sempre uma história, embora com esta se cruzem, talvez, outros enigmas. Como afirmam Deleuze e Guattari:

Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativo ou recortado (1995, p. 29).

No convite vivido desta viagem-pesquisa estive o meu compromisso com as pessoas que fazem o curso de Pedagogia da UFSC acontecer. Este estudo aconteceu na Universidade Federal de Santa Catarina, no município de Florianópolis/SC e foram convidados(as), para dele participar, professoras, professores e estudantes da graduação em Pedagogia. O meu primeiro movimento foi solicitar autorização à coordenação do curso para realizar a pesquisa. Autorização que também se estendeu à Comissão de Avaliação do Curso Currículo/2009, o que ocorreu dia 20 de junho de 2011, data na qual entreguei um documento que explicitava minha intenção como pesquisadora interessada em currículos. Ali pude convidar os(as) estudantes e os(as) professores(as) presentes a tomar parte na pesquisa, explicando os diferentes modos de co-criarem comigo este estudo, o que se deu por meio das rodas de conversas destinadas a um grupo de estudantes que eu havia acompanhado no estágio de docência, em minha participação nas reuniões da referida comissão de avaliação e nos alinhavos e texturas do meu Diário de Campo, fiel companheiro das andanças que me conduziram a inusitados (des)encontros.

A participação na Comissão Ampliada de Avaliação do Curso-Currículo/2009 foi para mim uma das mais belas expressões do que seja viver um currículo em movimento. No ir e vir de diferentes escutas, que envolveu estudantes e também professores(as), eu vi um curso ser cortado, remexido e rompido para ser costurado de outros modos. Com o material recolhido nas avaliações realizadas com os estudantes, por turma e por fase da graduação, bem como aquele produzido pelos(as) professores(as) das diferentes áreas do conhecimento, este currículo foi sendo (re)criado. Estive diante de um processo de avaliação que produziu efeitos no movimento mesmo de se efetivar. Vivemos tempos de suspeitas que nos fizeram suspender o cotidiano para com ele dançar.

Variadas foram as pautas destas reuniões e assembleias, tramadas para pensar o(s) currículo(s) da graduação em Pedagogia. Ementas foram (re)configuradas, com ajudas diversas que colocaram em questão suas tão arrumadas linhas; disciplinas precisaram ser “defendidas” e suas presenças na grade curricular justificadas, enquanto outras pareciam prescindir deste crivo, o que muitas vezes me fez pensar sobre como certos consensos são urdidos, inclusive, para não questionar certas “verdades”. O número de créditos em determinados semestres também esteve próximo de “esticar” os dias para fazer caber o excesso, pois tantas eram as disciplinas que ali deveriam ou pretendiam estar. Numa incansável e cuidadosa oscilação de acolhidas, a comissão ampliada foi cosendo anseios e reivindicações, por vezes acaloradas. Turbilhão de afetos que ecoam dos corpos e se estilham no ar.

Foram tantos os materiais que, como Bispo, eu recolhi dos “quintais” da Pedagogia que a prudência me convidava à “cela-forte” (DANTAS, 2009, p. 96), ou seja, ao recolhimento também necessário para que o manejar das agulhas pudesse aos poucos ir dando forma ao texto em curso. Mas, devo dizer ao(à) leitor(a), que aqui a “cela-forte” não merece ser entendida como o lugar da prisão ou do enclausuramento dos corpos, pois quero pensá-la como cenário de invenção, do fazer macramê com fios, sucatas e quinquilharias que permitiram que Bispo voasse do cárcere ao enfeitar a sua vida.

Entre silêncios e bordaduras eu decidi ir mais longe. Então, entre os meses de novembro e dezembro de 2012, procurei compor um grupo com estudantes<sup>22</sup> da Pedagogia, para com ele criar rodas de conversas inspiradas nos materiais produzidos em campo (avaliação do Curso-Currículo/2009 pelas turmas da 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> fase da graduação em Pedagogia, atas das reuniões da Comissão de Avaliação do Curso-Currículo/2009, atas das assembleias do Curso de Pedagogia e as anotações do meu Diário de Campo). As acadêmicas fazem parte da turma que acompanhei no estágio de docência. Nossos encontros aconteceram no período da manhã, na sala do Nuvic, e contou com a participação de sete graduandas que comigo decidiram os melhores dias e horários para, juntas, pensar currículos. É interessante lembrar que as estudantes que aceitaram participar das rodas de conversa participaram, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2012, do ciclo de

---

<sup>22</sup> Antes de iniciar as rodas de conversa, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE. Nele acordamos que as falas consentidas permanecerão no anonimato, não permitindo, assim, a identificação das participantes.

formações abertas realizado pelo Nuvic. Elas acompanharam também, a oficina que realizei dia 29 de março de 2012, que escolhi chamar de *Currículo e sua dimensão po(é)tica*. Este encontro teve como intenção aproximar os(as) participantes da crítica pós-estruturalista do currículo, tendo como inspiração a arte de Arthur Bispo do Rosário. Assim, fui pedindo licença para entrar nesta trama curricular, que se concretiza nos corpos de professores, professoras e estudantes.

Talvez, para alguns mais afeitos a uma perspectiva tradicional no âmbito da pesquisa, e, conseqüentemente, interessados(as) em porcentagens, generalizações e na universalidade dos *dados* colhidos da *realidade exterior* ao sujeito *neutro* da pesquisa, este número seja diminuto. Mas entendo que a representação esperada possa ser vista no conjunto de avaliações realizadas em todas as fases da graduação em Pedagogia e, portanto, com todas(os) as(os) estudantes que ali estão, ou, pelo menos, com sua grande maioria. Com isso não quero desmerecer tais pesquisas. Apenas explicitar o horizonte das minhas escolhas, o que me levou a compor o grupo ao qual me referi. Experiência nascida da necessidade que senti de *voltar a olhar* certas questões produzidas em campo e que entrelaçaram o chão dos encontros em que estivemos nós e tantos(as) outros(as).

Vivi certa dificuldade com as presenças e ausências na comissão de avaliação, pois alguns(mas) personagens mudavam com o tempo, aí incluída a coordenação dos trabalhos, o que me deixava receosa quanto à permissão da minha presença ali. Meus receios, porém, se dissipavam nas acolhidas que refrescavam minhas inseguranças. Quando se está enamorada de um estudo, cada recusa parece fincar um corpo sedento por saber. Acredito que meu receio também des(cobria) as ciladas de uma “Pedagogia do Ressentimento” (SILVA, 2011a), a que parece estar em muitos trabalhos no campo da Educação e que mira o “outro” para se colocar em oposição por estar convicta de que há condições para uma “redenção social” (SILVA, 2011a, p. 119), sustentada nos preceitos de um “otimismo pedagógico”. O(a) otimista aponta todo mal como um desvio civilizatório, resultado de um projeto não cumprido ou desviado (SILVA, 2011a, p. 111), pois, imbuído de desejos altruístas, acredita ser capaz de intervir nos acontecimentos da vida ao tentar livrá-la de todo sofrimento, de toda imprevisibilidade e de toda crueldade também.

A falta de um entendimento da fatalidade como devir e a ausência de uma abertura à alteridade, ao “outro” e às outras perspectivas são ilustrativas de uma reação ressentida que não pinça positivities na posição alheia. Pelo contrário, somente vê

como negação de sua tese, de suas verdades essenciais, não contraditórias e não cambiantes (SILVA, 2011a, p. 120).

Isto me deixou alerta para as compreensões transitórias que tentei ensaiar, na trajetividade da vida na qual mudanças pululam e perguntas me fazem vibrar. Minha escolha foi pelo presente. Nisto consistiu a recusa das pretensões totalizantes que procuram transformar um estudo numa espécie de salvação ou *boa nova* que está por vir. Este texto não se limitou a descrever ou a explicar uma realidade à espera de ser *descoberta*, mas estive inexoravelmente implicado em sua produção. Na criação de mundos-currículos. Minha preocupação não foi desvelar, definir ou explicar o que o currículo do Curso de Pedagogia da UFSC é, mas as singularidades que o tornam possível, ou seja, onde, quando, em que casos esta proposta curricular acontece. Isto me fez escolher a etnografia, o que exigiu de mim posturas peculiares na tecitura de uma problemática que se tornou viável no encontro com o campo em que a pesquisa ocorreu. Vivi em campo não para coletar um determinado material que responderia a todas as minhas inquietações, mas estive neste mundo-aí (MAFFESOLI, 2010) para interpretar tais materiais, o que implicou deslocamentos “[...] do lugar de pesquisador como aquele que vê seu campo de pesquisa de um determinado modo e lugar em que ele se vê compelido a pensar e a ver diferentemente, no momento mesmo em que o que é visto e pensado se oferece ao seu olhar” (AMADOR e FONSECA, 2009, p. 31).

Como no Manto da Apresentação, aquilo que se ofereceu ao meu olhar bordou o encontro com a proposta curricular da Pedagogia e, mais especificamente, com as mulheres e os homens que a tornam imaginável. Neste encontro de olhares, a miragem não partiu da minha *mesmidade* (SKLIAR, 2003), mas se iniciou nestes tantos outros e outras que comigo estão, na expressividade dos seus rostos, nas delicadezas e asperezas dos seus gestos. Imagens de um “olhar de olhares” iniciado nestes(as) tantos outros(as) que me submetem a seus mistérios, a seus distanciamentos, a suas rebeldias, a suas expressividades, a suas irredutibilidades (SKLIAR, 2003, 68). Olhares capazes de me interrogar, comover, desnudar, amedrontar, enraivecer, comover, calar. Apreciações passíveis de me deixar sem nome (Ibid., p. 68).

Figura 6 - Olhar de olhares



Fonte: Disponível em: <[http://www.galeriaaberta.com/teresa\\_robalo](http://www.galeriaaberta.com/teresa_robalo)>. Acesso em: 16 nov. 2012.

Foi em meio a estas imagens pulsantes que costurei conceitos, produzi conexões entre ementas, corpos, intenções e planos de ensino. Nos cortes também deixei ir aquilo que neste momento não pude ver ou em que não pude entrar, pois aprendi que a oficialidade de uma permissão nem sempre se faz com consentimentos. Então, fui mudando os rumos de um alinhavo e delineando contornos outros. Nisso me entreguei à superposição de autores e autoras para com eles(as) instituir um entendimento feito de multiplicidades. Nesta animação, foi-se enfeitando um manto transformado em tese. Também ela feita de retalhos e fragmentos em que preguei ideias ao talhar poesias. Que currículos ajudam a trançar este manto? Quais os textos dos seus alinhavos? Assim teci inquietações ao infinito, sentindo-me “*nascido(a) a cada momento para a eterna novidade do mundo*” (CAEIRO, 1998, p. 18).

Neste *currículo-manto-platô* eu estive atenta a “matérias de qualquer procedência”, sem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo (ROLNIK, 2011, 65). “Tudo que [deu] língua para os movimentos do desejo, tudo o que [serviu] para cunhar matéria de expressão e criar sentido [foi] bem-vindo” (Ibid.). Imagens, sons, um filme a que assisti, uma peça de teatro, a obra de Arthur Bispo do Rosário, o PPP da Pedagogia, as falas dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes, as reuniões, as assembleias, as festas e os banheiros, os ritos

e os risos, a história (re)inventada nas paredes de sua edificação. Estas e tantas outras constituíram as fontes do *meu* manto. O critério das minhas escolhas? “Descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem [favoreciam] a passagem das intensidades que [percorriam] o meu corpo no encontro com os corpos que eu [pretendia] entender” (Ibid., p. 66). Foi assim que, sem início nem fim, eu estive na pesquisa. “Redondo sem início e sem fim, eu sou o ponto antes do zero e do ponto final. Do zero ao infinito vou caminhando sem parar” (LISPECTOR, 1978, p. 4-5).

Inaugurei aqui uma pesquisa interessada e de entrega a uma escrita assinada (FISCHER, 2005, p. 121), que colheu de um *curso em curso* os artefatos de sua composição. Nas reuniões da Comissão Ampliada de Avaliação do Curso-Currículo/2009 vi as tensões que permeiam as disputas em torno desta formação de professores(as). De modo sutil, e também acalorado, as compreensões sobre currículos apareciam entremeadas por verdades *quase* inquestionáveis, como a formação de um pedagogo intelectual da educação. Foi aí que, na ânsia de fabricar a articulação vertical e horizontal do currículo, os(as) professores se deram conta de que há ementas que escorrem das palavras. Então, diante desta constatação, uma sugestão apressadamente se impõe: “o nome das disciplinas devem ser sínteses genéricas das ementas”<sup>23</sup>. Preocupações de “um curso que, sem os fundamentos, fica quebrado”<sup>24</sup>.

O que falar das notas, supostas expressões das aprendizagens, e da fúria que toma os corpos das(os) que se veem diante de um oitão? Como entender o temor dos(as) estudantes na presença de um(a) professor(a) considerado(a) exigente demais? Quais os nascedouros da convicção de que ninguém passa na recuperação proposta por aquela professora ou aquele professor? O que torna uma disciplina menos ou mais importante diante dos olhos dos(as) estudantes? Como o Calpe assegura sua autonomia ao participar ativamente deste processo de avaliação curricular?

Quando apresentei este projeto ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação, a fala de uma professora chamou minha atenção. Ela disse do quanto carecemos de pesquisas que se ocupem daquilo que nos é *mais próximo*. Talvez para converter o presente, como ensina Larrosa (2004, p. 34), não em um tema, mas em um problema que nos ajude a perceber quão artificial, arbitrário e produzido é o que

---

<sup>23</sup> Registro de campo, 22/5/2012.

<sup>24</sup> Registro de campo, 22/5/2012.

nos parece dado. O que nos diz o presente? Quantas vezes estamos a falar sobre o(s) currículo(s) das escolas e sequer nos perguntamos sobre aquele no qual estamos imersos? Entreguei-me, por isso, a um “olhar de perto e de dentro”<sup>25</sup> (MAGNANI, 2002, p. 18) deste itinerário, “feito de palavras, de teatralidade, de obras [...], do qual se deve dar alguma conta – ainda que, para tanto, seja necessário contentar-se em tocar de leve, em afagar contornos [...]” (MAFFESOLI, 2010, 41).

Acarinhando estes contornos, fui me destituindo da prepotência de tudo dizer ou finalizar, para me alastrar num estudo feito também de incertezas, em que “nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta numa tentativa. O que também é um prazer, pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois, o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos” (LISPECTOR, 1992, p. 145). Nestes *contornos* (BALANDIER, 1997), pretendi situar poéticas de vidas e de mortes que escapam do currículo, de suas ordens estruturadas para afirmar o perfil do educador e da educadora em formação, quase acreditando não haver brechas por onde saiam dos lugares previamente destinados.

---

<sup>25</sup> “[...] em vez de um olhar *de passagem*, cujo fio condutor são as escolhas e o trajeto do próprio pesquisador, o que se propõe é um olhar *de perto e de dentro*, mas a partir dos *arranjos* dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas – religiosidade, trabalho, lazer, cultura, participação política ou associativa etc.” (MAGNANI, 2002, p. 18).



Figura 7 – Obras de Arthur Bispo do Rosário





## *O Corpo do(a) Professor(a) faz diferença na ementa!*

[...] o corpo era extensão da obra,  
a obra, extensão do corpo [...].  
(DANTAS, 2009, p. 63)

Quando, nestes tempos de pesquisa, escutei a frase: “o corpo do(a) professor(a) faz diferença na ementa!”<sup>26</sup>, logo me lembrei de um texto de Elizabeth Ellsworth (2001). No artigo, a autora, interessada em teoria do cinema, fez uma bela articulação entre modos de endereçamento nos estudos da sétima arte e as formas como as(os) estudantes são idealizados pelos currículos e a Pedagogia. No cinema, o modo de endereçamento foi primeiramente entendido como um conceito que está no texto do filme e age sobre seus espectadores, sejam eles ou elas imaginados(as) ou reais, podendo, ainda, agir sobre ambos(as). Mais recentemente, ele passa a ser concebido como um evento que ocorre em algum lugar entre o social e o individual.

Quando um filme vai ser produzido, uma pergunta apressadamente se impõe, diz Ellsworth (2001): que público se quer atingir? Espectadores interessados em filmes considerados mais intelectualizados, ou o maior número de pessoas que se possam alcançar? Homens, mulheres, jovens, velhos? Pessoas atentas em finais felizes, filmes para rir, chorar, sentir-se contente? Possibilidades infinitas de encaminhamentos podem existir. No entanto, adverte a autora, independente do público para o qual se enderece um filme, este só fará sentido quando as(os) espectadoras(es) entrarem numa relação particular com a história e o sistema de imagem da película. Acrescenta, ainda, que o modo de endereçamento não é visível e que, apesar de serem feitos para alguém, as(os) espectadoras(es) não são nunca apenas quem o filme pensa que eles ou elas são.

Isto me ajuda a pensar que uma mesma ementa ganhará feições diversas a partir do momento em que, sobre ela, atuar um professor ou

---

<sup>26</sup> Registro de Campo, 5 dez. 2011. Relato dos(as) estudantes da 2ª fase do curso de Pedagogia da UFSC, apresentado na Assembleia Geral de Avaliação do Curso-Currículo/2009, que aconteceu no auditório do CED, dia 5 dez. 2011. Este relato compõe a avaliação realizada por cada uma das turmas de graduação, com o objetivo de compor um mosaico de impressões acerca do currículo em curso. Este mosaico contém, também, a avaliação dos(as) professores(as) realizada nas chamadas áreas de concentração.

professora, que exercerá sua docência com teorias e interesses capazes de torná-la singular. Na sala de aula e com o grupo de estudantes, uma das primeiras perguntas de *uma* proposta curricular volta a se atualizar: quem este currículo pensa que este(a) estudante é? Do mesmo modo, a pergunta se volta ao professor ou à professora: quem este currículo pensa que este professor ou esta professora é? E o mais importante parece se impor: quem somos juntos(as)? Questões que se alastram *entre* as expectativas de tais endereçamentos, lá onde a vida e as aprendizagens podem ocorrer.

Professoras(es) posicionam saberes como *canecas* enfileiradas; educadoras(es) vazam das prescrições como *colheres* em fuga. São *pentas* monocromáticos, carregados da tradição, que ganham cores no estranhamento sutil da pergunta de um(a) estudante, do plano de ensino que não se pode cumprir, ou mesmo das recusas assumidas pelas quais fogem, professores(as) e estudantes, adornados pelas *galochas* da imaginação. Docência feita de adereços, *alamares* e *cordas*, um corpo-professor(a) que faz diferença na ementa!

É na cultura que os corpos são significados e continuamente alterados. Isto talvez nos permita compreender este corpo-professor(a). Um corpo educado, disciplinado, esquadrinhado, decodificado, mas também irredutível, estrangeiro, viajante, habitante e cruzador de fronteiras. Um “corpo que se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica” (LOURO, 2010, p. 14). Um corpo nunca está “onde pretendemos, onde o obrigamos, onde o fixamos, onde o deixamos, onde o supomos, onde o escrevemos e inscrevemos” (SKLIAR, 2003, p. 154). Corpo feito de brisas e ventanias, prosas e versos, que abre as portas da sala, (des)organiza as carteiras, nos convida e repele ao entrar.

Corpo que, assim como o currículo, (trans)borda da norma. Entendimento que me põe *perto* da obra de Bispo do Rosário, especialmente da denominada “As Vitrines” (DANTAS, 2009, p. 107), na qual os restos abandonados pela sociedade de consumo deram lugar a composições de beleza inimaginável. Obras de um artista capaz de enxergar nas coisas aparentemente *sem valor* suas infundáveis possibilidades. “Nas suas vitrines, não é mais o saber técnico que conta, mas o gesto. Elas nasceram da eleição e da organização de objetos que compunham sua anárquica “coleção do obsoleto” e que foram desalojados de seu contexto original (DANTAS, 2009, p. 108). É também na ementa que a professora ou o professor des(aloja) verdades,

(in)forma, (de)forma, trans(forma) e se faz derramar? Que *forma* quer este(a) professor(a) bordar? O escapar da agulha faz o tecido tensionar? Como transgride e se põe a esquivar? Na sala de aula, no núcleo de pesquisa, no programa que deve a qualquer custo fechar? Corpo que desliza pelos corredores, borra fronteiras, (não) se faz escutar:

Diante de uma vitrine nossos olhos são convocados à contemplação; os objetos-fetice nela expostos nos seguem com seus “olhos”; pedem para que sejam adquiridos, impõem a necessidade de consumi-los. As vitrines de Bispo não requerem olhar contemplativo, não são obras retinianas; elas exigem o trabalho do pensamento e a descoberta do que ocultam (DANTAS, 2009, p. 109).

Estes modos de mirar as “Vitrines” (DANTAS, 2009, p. 107) me fazem pensar se, quando estamos diante de uma proposta curricular, como estudantes preocupadas(os) em “percorrê-la” ou em viver ali experiências que nos lancem para além de nós mesmas(os) ou da “formação”, não há, de certo modo, um olhar que segue o exposto, ávido para “consumi-lo”, na ânsia de gozar das promessas que ali se fazem acerca da(o) Pedagogo(a) que “está por vir”? Quando um currículo está sendo arquitetado, ou quando seu “arranjo” está diante de uma comissão de avaliação que espera “melhorá-lo”, não estará ela mesma convocando o gosto pelo consumo e a admiração por *um* “belo-curriculo”, ainda que saiba ser a beleza um campo contestado?

Contemplação e convite ao consumo parecem conviver com o trabalho do pensamento e a descoberta do que ocultam (DANTAS, 2009, p. 109). Olhar o currículo de modo a interrogá-lo a partir de suspeitas que colocam suas tramas em desalinho é perguntar-se pelos jogos de poder que o constituem e que, ao invés de escondidos e prontos para serem “descobertos”, se produzem, a cada instante, nas mais variadas relações, de um alinhavo a outro. Com isso, quero enfatizar “mais a visibilidade do texto curricular do que a invisibilidade das relações sociais (SILVA, 2007, p. 80) expressas na noção de “currículo oculto” (Ibid.), que procuram “desocultar” “aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (Ibid., p. 78), como as que ensinam “às crianças das classes operárias [...] atitudes próprias ao seu papel de subordinação [e] às crianças das classes proprietárias [...] o seu papel de dominação” (Ibid., p. 79).

Apreciações que mais recentemente têm considerado as questões de gênero, sexualidade e etnia, por exemplo. Para Silva:

Na teorização crítica, a noção de currículo oculto implica [...] possibilidade de termos um momento de iluminação e lucidez, no qual identificamos uma determinada situação como constituindo uma instância de currículo oculto. A ideia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para nossa consciência (2007, p. 79-80).

Perspectiva contestada pelas teorias pós-críticas, que “olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada” (Ibid., p. 150). É entre ordem e caos que uma proposta curricular vai sendo configurada, e, nesta tensão constante, faz conviver admiração pelo belo, cores, formas, bordas e musicalidade de diferentes tonalidades. É também aí que se “apresentam outras formas de organização que escapam ao nosso entendimento” (DANTAS, 2009, p. 109), inclusive aquele afeito a um “perfil ideal”, produzido longe de ideologias.

Se olharmos atentamente a obra de Bispo do Rosário, veremos que há nas “Vitrines” algo que sobeja e não se permite enquadrar. Nas canecas, nas garrafas, nos chapéus ou nas botas que vazam da organização vemos a vida se esquivar. De que modo os professores e as professoras selecionam os conteúdos e tornam mera expressão do abjeto os que lhe parecem alheios? Com Sabat (2004, p. 10), aprendi que, para a norma se estabelecer, ela precisa identificar todos os desvios, tudo que foge à média e acaba por se tornar estranho, abjeto, diante do que é socialmente valorizado. “A norma, além de descrever, estabelece valores e medidas [...] com a finalidade de colocar ordem no mundo, de nomear, de classificar, de conhecer, de se apropriar, de incluir, com o objetivo último de excluir”.

Que valores e medidas circulam pelo Curso de Pedagogia da UFSC? Como os(as) professores(as) compõem suas intervenções pedagógicas no espaço da diferença que conflita com a norma que aspiram capturar? Quais os adereços de seus planos de ensino? O que escolhem para pôr na vitrine? O que consideram obsoleto ou como “encantam toda matéria obsoleta, retirando-a de sua [...] tendência a ser um fracasso (DANTAS, 2009, p. 107)? Como enxergam a “pura

diferença” (CORAZZA, 2005) em canecas, garrafas, botas e chapéus que adornam corpos-estudantes-professores(as), os quais (não) aceitam as catalogações de uma proposta curricular? Questões encharcadas pelas convicções de um pós-curriculo que desconfia das propostas oficiais, pautadas em *necessidades* e *intenções homogeneizantes*, e passa a escutar com apreço o que a diferença-pura, isto é, aquela que não se refere a nenhuma identidade, tem a dizer (CORAZZA, 2005). Perguntas para pensar num dos paradoxos que parecem rondar este e tantos outros currículos, dos quais, assim como Bispo, somos ao mesmo tempo “coleccionador[es] e objeto[s] coleccionado[s]” (DANTAS, 2009, p. 107). Colecionamos saberes, organizamos veracidades e arrumamos argumentos para defendê-las. Ao mesmo tempo, somos aí coleccionados para que o próprio currículo, no espaço desta coleção de diferenças, possa existir.

Figura 8 - Canecas



Fonte: Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio. Santander Cultural, Porto Alegre, 2012.

Na obra “Canecas”, afirma Dantas (2009, p. 109), o que se mostra para nós, “apreciadoras(es)”, não é uma caneca, mas várias delas. Mosaico que transforma o particular em genérico. “[...] mesmo que nem todas as canecas sejam absolutamente iguais, o que apreendemos delas é o conceito” (Id., p. 109). Quando estamos tecendo uma proposta curricular, não estamos também nós, professores(as), focados(as) neste “genérico” estudante, ainda que saibamos de suas particularidades e interesses? As disciplinas optativas, a participação em grupos de estudos, os Nades, as atividades técnico-científicas e culturais e também o corpo professor(a) que faz diferença na ementa, não podem ser considerados campos em que demandas podem surgir? Serão eles brechas para que singularidades sejam emaranhadas entre poesias e prosas?

Andanças de corpos que produzem processos de hibridação curricular. Aquelas que permitem os deslizamentos entre concepções teóricas distintas, mas que, de alguma forma, se encontram. O hibridismo caracteriza-se por uma multiplicidade de tendências, posições, relações, práticas e orientações teórico-metodológicas que se interrelacionam, gestando, assim, os *híbridos culturais*. “[...] entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (CANCLINI, 2000, p. 62)<sup>27</sup>.

Os processos de hibridação facultam contextos inusitados que aparecem na proposta curricular da Pedagogia, na qual nos deparamos com categorias como dialética (UFSC, 2008, p. 21), professor intelectual da educação (UFSC, 2008, p. 26), relações de classe (UFSC, 2008, p. 26) e gestão do cuidado na educação (UFSC, 2008, p. 24). Categorias molhadas de sentidos e epistemologias. Elas surgem no mesmo texto e podem dar visibilidade às tensões que permeiam esta formação. As entradas discretas ou reiteradas não deixam de evidenciar as malhas de saber-poder nas quais este currículo se faz.

---

<sup>27</sup> Entendo por hibridação processos socioculturais em que estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Tradução nossa.



Figura 9 – Congas e havaianas



Fonte:

Disponível

em:

<<http://www.emnomedosartistas.org.br/FBSP/pt/AHWS/blog/post.aspx?post=75>>. Acesso em 12 jun. 2013.

É na obra *Congas e havaianas*<sup>28</sup> que eu encontro inspiração para imaginar outras relações estabelecidas neste currículo em curso:

Enquanto em Canecas a monotonia prevalece, ainda que os objetos não estejam rigorosamente alinhados, em Congas e havaianas a monotonia dos congas azuis é quebrada pelos chinelos havaianas (um, inclusive, de ponta cabeça) e pela interferência de dois maços de cadarços que pendem de determinada altura da vitrine. Ao organizar o caos material, Bispo explorava as diversas formas de combinação. Descobre-se que algumas coisas só funcionam em par: congas azuis com congas azuis, havaiana branca com havaiana branca, havaiana preta com havaiana preta. Mas também há lugar para diferença: as havaianas pretas estão em posições opostas – a dissonância faz parte da musicalidade de seu mundo (DANTAS, 2009, p. 109).

Dissonância que encontrei numa das situações que mais me chamaram a atenção nestes tempos de pesquisa, talvez porque com ela eu tenha observado de modo mais reluzente a tapeçaria de impressões e defesas entusiasmadas que ornaram as vidas e as mortes desta/nesta trama curricular, na qual convivem galochas e havaianas pareadas e em posições opostas. Ela diz respeito ao “lugar” que “deve” (ou não) “ocupar” a disciplina “Diferença, Estigma e Educação” na matriz curricular da Pedagogia, cuja ementa é a seguinte:

Teorias modernas e contemporâneas sobre o juízo perceptivo de si e do outro. Introdução ao estudo sistemático dos conceitos vinculados com os processos de diferenciação individual e social e sua repercussão no contexto escolar. Alteridade, diálogo e ética na Educação (UFSC, 2008, p. 32).

Na assembleia do Curso de Pedagogia, realizada no dia 2 jul. 2012, houve uma ampla “discussão” sobre onde “viver e deixar morrer” esta disciplina. No PPP de 2008, ela foi prevista na 1ª fase da graduação, mas na reorganização da matriz curricular, com base nos diferentes anseios expostos nas avaliações realizadas com os(as)

---

<sup>28</sup>Disponível

em:

<http://www.emnomedosartistas.org.br/FBSP/pt/AHWS/blog/post.aspx?post=75>.  
Acesso em: 19 maio 2013

estudantes e os(as) professores(as) do curso o seu “espaço” foi redefinido para um pouco mais adiante, ou seja, para a 4ª fase da formação. Sugestão apresentada na assembleia depois de uma exaustiva tarefa dirigida ao “Grupo de Trabalho Currículo - GT Currículo -, designado pelo NDE para pensar a articulação horizontal e vertical da matriz curricular da Pedagogia, a partir dos registros das avaliações.

Esta proposição do GT Currículo gerou certo desconforto, pois a professora que hoje ministra a disciplina entende que esta deve estar nas primeiras fases do curso, uma vez que a compreende como um dos “fundamentos” da formação e não como pertencente à área de educação especial, como se chegou a aventar. Posição prontamente questionada por outra professora, para quem os fundamentos pedagógicos do curso são outros, o que justifica que a disciplina em questão deva figurar entre as optativas. Em meio a este impasse, os(as) estudantes levantam a mão e pedem a palavra. Dizem que não faz sentido colocar “Diferença, Estigma e Educação” “mais para frente”, pois ela ajuda a desconstruir muitos preconceitos destes tantos olhares(as) que chegam ao curso e miram a escola. A defesa dos(as) estudantes foi tão contundente que não consigo esquecer a expressão de satisfação da professora, que, ao invés de novamente “contrapor” argumentos ao que ali se colocava, silenciou para deixar que a voz dos(as) estudantes ecoasse no ar. Algo que se transformou em ponto cravado em ata para garantir que o clamor não fosse esquecido. A Comissão Ampliada de Avaliação saiu, mais uma vez, à procura de espaço para a disciplina contestada, que produziu afecções diversas no(s) corpo(s) desta formação.

Esta experiência me fez vagar pelas vitrines da Pedagogia, indagar aquilo que parece só funcionar em par, “congas azuis com congas azuis” (DANTAS, 2009, p. 109), fundamentos com fundamentos, “havaiana branca com havaiana branca” (Ibid.), educação especial com educação especial. Fundamentos ou educação especial? 1ª ou 4ª fase da graduação? Disciplina “regular” ou optativa? Posições opostas? Isso e aquilo? “A dissonância faz parte da musicalidade [do] mundo” (Ibid.).

Figura 10 - Sapataria Masculina



Fonte: DANTAS, 2009, p. 154.

Minha intuição também faz crer que existe certo desmerecimento com relação às disciplinas optativas. Parece que no jogo das hierarquias elas se constituem como meros adereços, como sucatas ou quinquilharias. Mas não seriam elas possibilidades de combinação, que criam zonas de escape para os tão bem-alinhados conteúdos da formação? Fundamentos + educação especial + optativas, será este um arranjo que amarra “maços de cadarços que pendem de determinada altura da vitrine” (Ibid.), configurando planos de consistência num currículo? Outra das obras de Bispo do Rosário, chamada de “Sapataria Masculina” (Ibid.), traz um conjunto de sapatos, com uma diversidade de formas, materiais e cores. Novamente, encontramos [aí] um ruído,

um par de sapatos que não é um par, obstruindo a sequência de uma cadeia artificial (Ibid.). Esta obra remete à disciplina “Diferença, Estigma e Educação”, pois, seja ela optativa, ou não, o fato é que há um ruído nesta “cadeia artificial” chamada matriz curricular.

Esta passagem parece mostrar que “todo colecionador tem critérios para escolher este ou aquele objeto que quer acrescentar à sua coleção, e [com] Bispo [isso] não [era] diferente (Ibid., p. 111). Assim como não o é para “os colecionadores” do currículo de Pedagogia da UFSC, que traçam seus critérios para enriquecer (in)determinadas noções de formação, o que alude a um trabalho penoso, como o da avaliação do projeto político pedagógico da formação. A obra de Bispo configura-se como um árduo ofício e não como mero passatempo. Ele catava sobras que para outros(as) eram lixo, selecionava, organizava e, quando necessitava de um tipo específico, que não constava na sua coleção, buscava encontrar um meio para adquiri-lo (Ibid.).

Recursividade que encontrei no NDE e na Comissão Ampliada da Avaliação do Curso-Currículo/2009, que constituiu um intenso trabalho de “montagem” e organização de fragmentos esparsos, que precisavam ser ligados a partir de prescrições, como os eixos e os princípios da formação. Nesta agitação, muitas proposições de matriz curricular foram sugeridas e negociadas numa reconstrução ininterrupta, enlaçada por desgastes, cansaços, desistências e alegrias. Combinação que exigiu escuta e um trabalho demorado para “organizar” uma coleção feita também de “objetos díspares e diversos que, colocados lado a lado, apresentavam-se desconexos” (Ibid.), ainda que a própria percepção de incoerência expressasse pontos de vista. Então, cheguei à vitrine “Talheres”<sup>29</sup>, em que os objetos, como afirma Dantas:

[...] podem estar reunidos ou porque são objetos que nos auxiliam a comer, ou porque são de metal, ou, ainda, porque são objetos ligados a um dos pecados capitais: a gula. Talvez seja o conjunto de todas essas possibilidades, o que não impede outras interpretações. A distribuição dos talheres sobre o suporte de papelão não é aleatória. Diferente de outras vitrines [...], nas

---

<sup>29</sup> Arthur Bispo do Rosário

[Jarapatuba, SE]

Talheres

Madeira, tecido, linha, papelão e metal

197 x 70 x 9cm; s/data.

quais a sequência dos objetos é clara, aqui nossos olhos percorrem toda a vitrine a fim de achar um alinhamento. O jogo da disposição faz com que não olhemos mais cada talher; a unidade é abolida em prol do todo (2009, p. 110).

Figura 11 - Talheres



Fonte: Disponível em: < <http://www.boumbang.com/arthur-bispo-do-rosario/>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

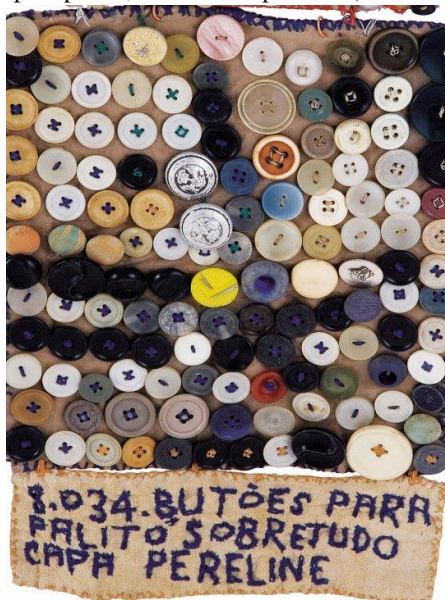
Quando a Comissão de Avaliação estava diante da tarefa de construir a articulação horizontal e vertical da matriz curricular, eis que algo aparece semelhante aos “Talheres”. Cada disciplina precisa ser posta em conexão com aquelas que o precedem ou sucedem, na busca de uma ordenação que não é aleatória, mas expressa pelos corpos que percorrem este “todo-curriculo” a fim de “achar” um alinhamento do qual a unidade-disciplina seja abolida em prol do “todo-formação”.

Outra possibilidade de inspiração para situar aspectos dos currículos está em “Botões para paletó, sobretudo e pereline” (Ibid.). Nesta obra, Bispo organizou botões sobre quatro cartelas de papel envolvidas com plástico, presas por alinhavos dispostos verticalmente. Cobriu todo o espaço com uma constelação de botões de vários tamanhos, cores e texturas. A observação de um olhar desatento pode

concluir que a arrumação se dá de cima para baixo, com as peças maiores na parte inferior do tecido:

[Mas], com um pouco mais de atenção, descobrimos pequenos botões em meio aos médios, uma concentração de botões médios rodeados por botões menores. E se nos detemos ainda mais, percebemos carreiras de botões de mesmo tamanho, cor, forma e matéria, como se insinuassem linhas que nada chegam a desenhar. Como quando olhamos para uma constelação, procuramos, nessa obra, “desenhar” com os olhos o alinhamento de alguns botões para descobrir que figura ele sugere. Mais do que à imaginação de Bispo, é a nossa que o seu trabalho faz apelo (Ibid.).

Figura 12 - Botões para paletó, sobretudo e pereline (detalhe da parte inferior)



Fonte: Disponível em: < <http://www.boumbang.com/arthur-bispo-do-rosario/>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

Esta obra sugere os “apelos sonoros [deste processo de] avaliação” (HARDT, 2008, p. 26) que nos fazem olhar para um currículo ávido para desenhar com nossos corpos uma fileira de botões, capazes de indicar a imagem do pedagogo(a) explicitada em seu projeto

político pedagógico. Figura tensionada por uma miríade de contexturas, que fazem dançar botões de mesmo tamanho, cor, forma com os que se dispõem em círculos ou espirais ascendentes, borrando as silhuetas já conhecidas, provocando astúcias para que saiam das linhas de um “perfil-imaginação”.

Na explicitação de sua “síntese”, a proposta do curso de Pedagogia da UFSC evidencia os traços daquilo que escolho chamar de *invenção linguística*<sup>30</sup>. É na *poética* de seu invento que este currículo, aqui narrado como “ficção”, é capaz de destituir as perspectivas que insistem em concebê-lo como um conjunto de disciplinas pautadas em saberes eternos e universais. Como invenção das mulheres e dos homens, o currículo expressa disputas de uma época, que transformam certos mecanismos pedagógicos em válidos e desejáveis. Esta compreensão parece análoga às concepções pós-estruturalistas do currículo (SILVA, 2007) e, portanto, da crença de que não há uma realidade apartada do sujeito que observa, interpreta e diz o(s) mundo(s) na(s) linguagem(ens). Para a perspectiva pós-estruturalista, o currículo não é o reduto do conhecimento “verdadeiro”, nem de técnicas apuradas que visem a melhorá-lo sem considerar a sua dimensão política e pedagógica. Ele pode tornar-se “aquilo” que, conforme a conjuntura, se considera verdade num jogo de saber-poder. O currículo de Pedagogia da UFSC anuncia aberturas que favorecem a composição de um estilo pedagógico viável, a partir das defesas urdidadas no “processo coletivo de [sua] elaboração” (UFSC, 2008, p. 3).

Insiste na formação de professores como *sujeitos críticos e intelectuais da educação*. Esta proposta curricular destaca que a constituição docente é social e se realiza no pertencimento de classe, o que, por sua vez, não propicia conhecer o professor fora do âmbito da sociedade capitalista, “cujas relações de classe podem vir a conformá-lo se tais determinações não estiverem esclarecidas” (UFSC, 2008, p. 17). A ênfase em conceitos como *poder, ideologia, relações de classe,*

---

<sup>30</sup> Para SILVA (2007, p. 119-123), o pós-estruturalismo dá ênfase à linguagem como um sistema de significação em que a fixidez do significado, de certa forma suposta no estruturalismo, se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. O significado, nesta perspectiva, é entendido como cultural e socialmente produzido. Um determinado significado é o que é, não porque ele corresponda a um “objeto” que existe fora do campo de significação, mas porque ele foi socialmente assim definido. Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são caracterizados por sua indeterminação e suas conexões com relações de poder.



*dialética, conformação e crítica* traz o currículo de Pedagogia para perto das teorias críticas (SILVA, 2007). São teorias que questionam o *status quo* e perspectivam o conhecimento como artefato corporificado no currículo, o qual carrega as marcas das relações sociais de força e poder<sup>31</sup>. Elas não pretendem a melhor forma de organizá-lo ou fazê-lo, mas querem saber o que este currículo faz, ou seja, como ele atua ideologicamente. Como este currículo alcança as consciências? Como certas práticas curriculares se consolidaram como *o* currículo? Perguntas pertinentes a uma teoria curricular que admite a construção social e, portanto, um texto resultante de processo histórico marcado por conflitos e acordos circunstanciais.

No dia 8 de junho de 2011, realizaram-se, no Centro de Ciências da Educação (CED), na UFSC, os Seminários de Pedagogia<sup>32</sup> com o intuito de apresentar a história da construção do Curso-Currículo/2009, bem como *esclarecer* estudantes, professores(as) e funcionários(as) sobre a concepção e a proposta pedagógica desta configuração curricular. A fala da professora, que tive a oportunidade de ouvir, iniciou pela exposição da resolução CNE/CP 01/200633, que indica a formação do licenciado em Pedagogia como apto a exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; além dos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Esta resolução propõe o alargamento da formação e assenta a pesquisa em lugar secundário, ao colocá-la como tarefa inerente à gestão do sistema. A proposição indica, ainda, uma matriz única para a formação do pedagogo. O CED rejeita este alargamento, a fragmentação e a formação flexível, e referenda a formação do profissional para atuar na escola pública, entendendo-a como *locus* da ação do(a) professor(a) e do(a) estudante, de intervenções no âmbito da prática pedagógica e da

---

<sup>31</sup> O poder é aqui entendido como dominação.

<sup>32</sup> As turmas da graduação foram divididas em quatro grupos para a realização dos encontros, conduzidos por três professoras do CED, no mesmo dia, mas em locais diferentes. Os grupos I e II tiveram o encontro marcado para as 13h45 e os grupos III e IV, para as 15h45. Estes seminários nasceram como encaminhamentos da Assembleia Geral do Curso, realizada em 9/5/2011, e minha participação se deu às 13h45, no auditório do CFH (Centro de Filosofia e Ciências Humanas), ocasião em que acompanhei a turma na qual realizei o meu estágio-docência.

<sup>33</sup> Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

pesquisa. Isto supõe que, ao rejeitar estes aspectos, a proposta curricular da Pedagogia tensiona os contornos impostos e rasga nuances outras de con(formação).

Tal desenho provoca dúvidas e aspirações de estudantes, professoras(es), como se pode perceber em uma das perguntas nascidas durante o Seminário da Pedagogia: “Quando tínhamos as habilitações saíamos habilitados(as). Agora sairemos sabendo ‘tudo’ e não sabendo ‘nada’?”<sup>34</sup>. Interrogação que, de alguma forma, revela as expectativas dos(as) estudantes acerca do que este currículo é ou deve ser. Além das perguntas, as constatações estão latentes, como a necessidade de cursar os Nades e sua indisponibilidade no semestre que passou. É neste entrelaçamento que alguns(mas) professores(as) olham mais atentamente para o conjunto de disciplinas deste novo arranjo curricular e observam que Educação e Infância estão previstas da primeira à oitava fase do curso, demandando um número considerável de professoras(es) para nelas estar. Este posicionamento remete aos diálogos sobre concurso, número de professores e professoras substitutos(as), enfim, a demandas que passam a aflorar. Movimentos de um currículo em curso que adquire velocidade no *meio* (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Lá, onde (des)costuro experiências.

Na assembleia geral ocorrida dia 9 de maio de 2011, um dos pontos sugeridos para apreciação da comissão de avaliação dizia respeito à articulação pedagógica do currículo da graduação: *articulação horizontal e vertical da Matriz Curricular*<sup>35</sup>, ou seja, “a distribuição de componentes disciplinares ao longo do curso e de cada semestre letivo” (UFSC, 2008, p. 23). A proposta era que um grupo de trabalho se ativesse ao estudo desta articulação. Isto provocou reuniões entre os(as) professores(as) das *áreas* e os(as) estudantes. Assunto já previsto no PPP da graduação, ao afirmar que entre as necessidades e perspectivas do curso está a “reorganização acadêmico-administrativa, capaz de possibilitar maior articulação dos docentes que atuam no Curso,

---

<sup>34</sup> Registro de Campo, 08/06/2011. Seminário da Pedagogia ocorrido no CED, com a intenção de situar a história da construção da atual proposta curricular e esclarecer sobre a finalidade formativa do curso de Pedagogia da UFSC. Esta atividade se configurou como um desdobramento da assembleia geral do curso com intuito de viabilizar um fórum permanente de avaliação.

<sup>35</sup> A ata desta reunião encontra-se disponível no *blog* do Curso de Pedagogia da UFSC e pode ser acessada em <http://pt.scribd.com/doc/56431884/Pedagogia-UFSC-Assembleia-09mai2011-Sintese-PDF>. Acesso em: 30 maio 2011.

favorecendo a integração horizontal e vertical da nova matriz curricular” (UFSC, 2008, p. 14).

Que implicações esta articulação *vertical* e *horizontal* traz para a educação e o currículo de Pedagogia da UFSC? Quais são os riscos de este currículo se abrir a uma realidade fragmentada e múltipla (GALLO, 2008, p. 81)? Como afastar-se desta “necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida” (Ibid.)? Estamos “tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes (Ibid., p. 79)? Como esta articulação *horizontal* e *vertical* se expressa nos corpos dos professores(as), dos estudantes e das infâncias que, de certo modo, habitam esta proposta curricular? Que aproximações com o currículo de Pedagogia da UFSC esta assertiva pode provocar? Desafio destas suspeitas em *estilhaços* que me põem na corda bamba, na perigosa e instável condição de alguém que se aproxima da *imagem do rizoma* para problematizar o currículo de uma graduação e não deseja fazer desta *mesma* imagem um *novo* paradigma.





Fonte: Elaborado pela autora. As fotografias que aparecem nessa composição são das obras do artista Arthur Bispo do Rosário, dos brinquedos do museu da Dona Lídia e das ementas do Curso de Pedagogia da UFSC. Disponíveis em: Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio. Santander Cultural, Porto Alegre, 2012; Museu da D. Lídia. Florianópolis, 2011 e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC (UFSC, 2008).

*Inspirações Diversas*

Aquelas pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias que elas pretendem significar, têm uma história.

(SCOTT, 1995, p. 71).

Quantos textos já trataram do currículo? Quais trilhas percorrer de modo a enunciar, nesta tese, minha contribuição, interessada em percorrer estudos que antes de mim já puseram em discussão esta temática? Bastaria indicar o “Estado da Arte” construído em torno do tema, disponível no GT (Grupo de Trabalho) “Currículo” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) para me livrar desta arrogante pretensão de “tudo” dizer? Por onde começar? O que narrar? Que fios alinhar? As ideias fervilham, os textos vertem e tudo parece se repetir. Diferença! Repetição! A folha em branco e eu diante deste (sempre) difícil começo (VEIGA-NETO, 2012<sup>36</sup>).

Desconforto manifesto nesta escrita que deseja dizer coisas que ainda não foram ditas, ao vislumbrar relações “novidadeiras”, ou uma sequência argumentativa que ainda não foi estabelecida (Id., 1996, p. 162). Minha intenção, aqui, não foi gestar uma história do currículo, mas, de algum jeito, historicizar o conceito para, ocupando-me do passado, compreender o presente. Também não estive preocupada em “descobrir” os significados ocultos por trás de cada texto, ou mesmo “farejar” a “origem” do termo e sua suposta “evolução” desde então; suspeito da “origem” como lugar da verdade, estado de perfeição e do que existe de mais precioso e essencial. Isto me possibilitou situar que “a pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel; ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 1999, p. 21).

Cada professor(a) ou estudante pode não ver ou conceber o(s) currículo(s) da mesma maneira que o(a) outro(a) está vendo ou imaginando. Por mais paradoxal que isto possa parecer, pode não se tratar de um mesmo currículo o que cada um(a) deles(as) entende como tal. Mas é preciso lembrar “que em toda sociedade a produção do

---

<sup>36</sup> Aula ministrada em 26 de setembro de 2012, na Universidade Federal de Santa Catarina.

discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (Id., 2009, p. 8-9).

Como ensina Veiga-Neto (1996, p. 172), não existe qualquer essência conceitual nas palavras, pois, a rigor, elas não correspondem a coisas e objetos do mundo. Estive atenta à “história múltipla de todos os dias, das pequenas diferenças em que as palavras são usadas [...]. As palavras não são estáveis [...]; elas dependem dos discursos em que se localizam”. Percorrer a história do currículo é viajar por transformações e fluxos, o que me afasta da procura de um suposto ponto no passado que explicaria “o” currículo tal como o conhecemos atualmente. Ao invés de buscar continuidades e evolução, procurei pelas rupturas e descontinuidades que assinalam esta história.

Entre tantos começos, decidi pelo que percorreu a “palavra” no contexto dos trabalhos apresentados no GT Currículo da Anped, no período compreendido entre 2009 e 2012, para “chegar mais perto” daqueles que perspectivam as teorias pós-críticas. Este foi o modo que escolhi para alinhar alguns retalhos, linhas de muitos tons, que se engalfinham e se afastam, reunindo docentes e discentes dedicados a investigar questões de currículo no Brasil. “Os mais produtivos autores do campo costumam comparecer às reuniões, fazendo com que o que se passa no GT corresponda, de fato, a uma caixa de ressonância do que se pesquisa sobre currículo no Brasil” (MOREIRA, 2002, p. 83).

Cheguei perto destas produções para com elas apreender modos de estar pesquisadora em currículos. Isto me guiou na leitura de 79 textos que me levaram a outras pesquisas, a autores(as) que ainda não conhecia e à feitura das necessárias escolhas que um estudo como este exige de nós. Esbocei mapas com a distribuição destes trabalhos pelas muitas regiões do Brasil, o que me auxiliou a ver a forte concentração de pesquisas no Sudeste brasileiro, com destaque para a Universidade Estadual e a Federal do Rio de Janeiro (UERJ e UFRJ). Pela Anped, os estudos oriundos das Regiões Norte e Nordeste são áridos, o que pode sugerir que estas produções ficam asiladas na “periferia”, longe do palco em que se situam os “grandes intelectuais”. Reflexões de Macedo, Lopes [*et al.*] (2006), acerca do Currículo da Educação Básica (1996-2002), trazem uma análise da produção dos programas de pós-graduação no Brasil e, entre eles, o da UFRJ e o da UERJ. Apresentam os caminhos que estas pesquisas percorrem, com destaque para as formulações e influências do campo do currículo no Brasil. Quero, ainda, informar ao leitor e à leitora que minha aproximação foi motivada e que esta tese faz conexões possíveis entre tais estudos e minha opção



teórico-metodológica. Isto significa que não estive ocupada em classificar os trabalhos como isto “ou” aquilo, mas segui cuidadosa pelos distintos modos como o currículo pode ser pensado neste jogo de competições políticas e pedagógicas.

A seletividade deste itinerário deixa para trás muitas vozes que aqui, e mesmo na Anped, não podem ser ditas, pois, como ensina Moreira (2002), “as análises científicas do estado da ciência não são inocentes; não são outra coisa senão a justificação, cientificamente mascarada, do estado particular da ciência ou das instituições científicas com a qual compactuam” (Ibid., p. 91). Portanto, “analisar a produção do campo do currículo inclui tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos de legitimidade de falar sobre currículo (MACEDO e LOPES *et al.*, 2006, p. 14). Isto me faz lembrar Foucault (2009, p. 9), quando afirma que bem sabemos que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Lopes e Macedo (2002) apontam que as primeiras preocupações com as questões do currículo, no Brasil, datam dos anos 1920. Desde essa época, até a década de 80, podemos encontrar uma forte influência das teorizações norte-americanas. É um tempo marcado pela “transferência instrumental” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 13) de modelos americanos de viés funcionalista, viabilizados por acordos bilaterais entre o Brasil e os Estados Unidos. Em 1980, com o início da redemocratização do País e o enfraquecimento da Guerra Fria, esta hegemonia funcionalista se viu abalada pelas vertentes marxistas. No Brasil, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido ganham força e disputam espaço, seja no que se refere à hegemonia nos discursos educacionais, seja na capacidade de intervenção política. É um momento no qual a influência de autores de língua inglesa passa a se diversificar, incluindo aqueles ligados à Nova Sociologia da Educação. Com a busca de referências no pensamento crítico, há um processo menos direcionado de interlocução entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional, o que permitiu a emergência de novas influências, como as dos teóricos franceses e do marxismo europeu:

No início dos anos 90, o campo do currículo vivia essas múltiplas influências. Os estudos do currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os

trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder (Ibid., 2002, p. 14)

Entre os textos do “Estado da Arte” do GT Currículo está o de Antônio Flávio Moreira (2002), “O Campo do Currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED”. Neste trabalho, Moreira (2002) faz uma breve síntese da história do GT Currículo, que nasceu de uma decisão tomada na oitava Reunião Anual da Anped. Lá, o autor destaca que o primeiro encontro do grupo aconteceu em 1985, no 1º Seminário Nacional de Currículo, promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Para Moreira (2002, p. 85), a reunião de 1990 é considerada um marco divisório na consolidação do GT, pois, a partir de 1991, os encontros passaram a privilegiar a apresentação de diversos trabalhos, o que fez com que a discussão de políticas educacionais e de temas emergentes, e/ou do interesse dos(as) pesquisadores(as), precisasse de horários extraordinários para ocorrer. Moreira (2002) entende que esta mudança não pode ser pensada sem considerar o modelo de avaliação implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior no País (Capes), que instiga o aumento e a socialização da produção científica de mestrados e doutorandos. Isto, por sua vez, fez com que os trabalhos do GT Currículo se tornassem “versões condensadas de dissertações e teses defendidas, ou por defender” (Ibid., p. 86).

De modo geral, Moreira (Ibid., p. 93) ressalta, assim como Lopes e Macedo (2002) também o fizeram, que o campo do currículo no Brasil é permeado por interesses, fontes e influências teóricas diversas. Não há, portanto, uma centralização de determinados temas e questões. Dessa forma, o hibridismo [...] parece ser a grande marca do campo do currículo no Brasil, especialmente na segunda metade da década de 90 (Ibid.). É preciso, no entanto, certo cuidado ao pensar os processos de hibridação como necessariamente mais “democráticos”, por exemplo, pois a “hibridação mobiliza alguns sentidos e reprime ou apaga outros” (DUSSEL, 2002, p. 74). A apressada celebração do pluralismo pode nos levar a crer que a multiplicidade de discursos envolvidos na hibridação é capaz de eliminar, por si só, as hierarquias e os binarismos que também aí são encontrados (Ibid.).

Outro aspecto interessante sobre os processos de hibridação é problematizado por Corazza (2001), no texto “Currículos alternativos-

oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo”. Nele, a autora procurou mostrar as similaridades discursivas entre o currículo nacional, expresso nos PCNs, e o Movimento Constituinte Escolar, que tinha por objetivo a Construção da Escola Democrática e Popular, no governo petista do RS (Ibid., p. 102). Em alguns trechos das duas propostas educacionais, a autora encontra diferenças nos discursos, embora os dois governos se utilizassem das mesmas palavras para divulgar o que almejavam, como em relação à qualidade, à democracia, à cidadania, aos movimentos sociais ou à educação dos sujeitos, por exemplo. A esta suposta aproximação, Corazza (Ibid., p. 106) pergunta: “Se são opositores políticos um do outro, não deveriam ter, cada um, o seu próprio vocabulário?”

Não partilho da posição que postula que fomos “nós”, educadores(as) críticos(s), quem elaboramos os “fundamentos psicopedagógicos, socioantropológicos e epistemológicos”, presentes nos PCNs. Fundamentos, que nos foram expropriados. Que “eles(as)” nos tiraram, apropriaram-se, assimilaram os resultados de nosso trabalho e acúmulos críticos. Também não é possível aceitar que foram “eles(as)” que elaboraram e estabeleceram tais fundamentos no currículo oficial. Afinal, não podem tanto. Todos(as) nós fizemos, mantivemos, perpetuamos. Este é o “horror” do hibridismo educacional e pedagógico, que nos constitui atualmente. Este é o “horror” político: descobrir que aqueles currículos, que considerávamos “nossos”, estão também “capitalizados”, “globalizados”, “neo-liberalizados” (Ibid., p. 110).

A autora chama a atenção para um aspecto relevante quando se fala em currículos. Não há como sair destes limites, que também encharcam uma proposta curricular costurada no âmbito de uma sociedade neoliberal, na qual convivem modos plurais de pensar a qualidade na educação, por exemplo. O Curso de Pedagogia da UFSC defende o compromisso com a escola pública e com a construção de sua qualidade. No entanto, os significados das “qualidades” hoje existentes se estendem de “total” a “social” e estas convivem e disputam espaços nos mais desiguais recantos. Talvez não seja tão absurdo supor que haja dissonâncias nas expectativas deste coletivo que hoje elabora, costura e (re)faz sua matriz curricular.

Entre os anos 1996 e 2000, Moreira (2002, p. 93) construiu um breve exame dos trabalhos apresentados no GT Currículo. Textos que mostram preocupação com o cotidiano escolar, com a construção de conhecimentos em rede e artefatos culturais. Propostas curriculares, multiculturalismo e, ainda, o poder de controle e de governo do currículo são alguns dos temas aí explicitados. A história do pensamento curricular e das disciplinas está contida nos trabalhos apresentados.

Quanto às bibliografias utilizadas, há procura por especialistas em currículo e também autores de Filosofia, Sociologia e Estudos Culturais. Autores pós-modernos e pós-estruturalistas têm presença destacada. Como afirmam Lopes e Macedo (2002), a perspectiva pós-estruturalista alcançou destaque no campo do currículo no Brasil com as produções advindas do grupo de Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente das realizadas por Tomaz Tadeu da Silva e seus orientandos(as) e colaboradores(as). É um grupo que vem produzindo significativamente desde a primeira metade da década de 90, com expressiva participação em congressos nacionais, como as reuniões da Anped, por exemplo.

Paraíso (2005) produziu um estudo que pretende mostrar alguns caminhos percorridos por estas pesquisas pós-críticas sobre o currículo no Brasil. Para isso, a autora focou sua atenção nos trabalhos apresentados no GT Currículo da Anped, entre os anos de 1993 e 2002. Incluiu trabalhos que constam das mesas redondas da Anped com pesquisadores(as) indicados(as) pelo GT Currículo. Em 1993, ela encontra dois trabalhos nos quais identifica “grãos pós-críticos” (Ibid., p. 68), sendo um deles de Tomaz Tadeu da Silva, no GT Sociologia da Educação, intitulado: “Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos”. No ano seguinte, em 1994, Paraíso encontra o primeiro trabalho que adota a perspectiva pós-crítica no GT Currículo, de autoria de Sandra Corazza.

Para Paraíso (2005), o currículo pós-crítico pode ser lido como um mapa, pois se ampara nos estudos de Deleuze e Guattari. A autora entende que podemos nele encontrar um conjunto de traços dispersos que atuam simultaneamente e em velocidades variadas. “Por que o currículo-mapa é pós-crítico? Porque traz traçados e trajetos, sempre mutantes, que mostram conjunções, disjunções e lacunas produzidas nos movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (PARAÍSO, 2005, p. 70). Ao percorrer os textos da Anped, Paraíso (Ibid.) se vê diante de estudos provocativos que instigam a criar e a fazer proliferar a diferença. Mas é aí que encontra textos que, embora se considerem “críticas pós-modernizadas, ou de multiculturalismo crítico pós-

colonial, dificilmente poderiam ser incluídos no mapa do currículo pós-crítico” (Ibid., p. 70-73). Para estes tantos trabalhos, habitantes de um território e ao mesmo tempo distantes entre si, Paraíso (Ibid., p. 70) fez duas perguntas: “de que esse currículo se compõe?” e “de que *afectos* esse currículo é capaz?”

Andanças que mostram influências dos estudos pós-críticos, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas e da teoria *queer*, por exemplo. São produções que, ao aceitar traçados outros, ao pensar o “impensado” e também ao “roubar” inspirações que escorrem de campos teóricos que geram tensões curriculares ao borrar suas cercanias e fazê-las expandir, apontam para a abertura e a transgressão:

No currículo-mapa, um currículo é tantas definições quanto formos capazes de construir. Além disso, não se preocupa com modos de ensinar para a libertação dos sujeitos, com formas democráticas de avaliar ou com currículos legítimos. A não ser para problematizar tudo isso: esses modos, essas formas, esses conteúdos, o sujeito, a libertação, o que é considerado justo, democrático, legítimo e para mostrar que, no currículo-mapa, existem múltiplos caminhos a serem percorridos, nenhum deles isentos de poder (Ibid., p. 71).

Nesse movimento, enquanto algumas fitas ganham força, outras são traçadas para logo se espalhar. Este é o caso do “construtivismo como significado transcendental do currículo” (Ibid., p. 74) que esteve na arena do GT Currículo e ninguém procurou retomá-la ou estendê-la, pelo menos entre os anos em que esta autora realizou sua pesquisa. “Já as linhas das identidades sociais rebeladas e das lutas políticas por representação, são retomadas de diferentes modos, contagiando, proliferando, povoando”



(Ibid., p. 74). O que parece ter acontecido com a noção foucaultiana de poder, pois é possível ver este currículo-mapa variar os focos e experimentá-la em diferentes objetos de pesquisa (Ibid.).

Amparada neste estudo de Paraíso (2005), cheguei aos trabalhos apresentados no ano de 2012 no GT Currículo. Eles formam um total de 15 obras, que vão desde estudos que navegam pelas malhas da rede para encontrar o que dizem os educadores catarinenses sobre sua política curricular, até aqueles que, no jogo curricular e de poder, perguntam se, para além das forças do Estado, ainda há o que dizer? Escritas que nos convidam a experimentar em currículos ou que nos desafiam entre o ver e o pintar um currículo com Antonin Artaud e o teatro. Diálogo como o que se estabeleceu entre Foucault-Cortázar, que as "práticas de pensamento" no debate curricular oportunizaram. Leituras que não se descuidam do corpo e querem saber como se processa a produção de corpos num currículo experimental. Corpo-homem-mulher-indígena-acadêmico(a)-professor(a), estes que, ao chamado de uma pesquisadora, dizem "como concebem a exclusão e como lutam contra ela, bem como estabelecem interfaces com a escola (indígena) e o currículo (intercultural)" (PAVAN, 2012, p. 2).

É ainda o tema da cidadania que ganha destaque no estudo de Maia (2012, p. 1), que deseja "ampliar as possibilidades de compreensão desse conceito dentro dos estudos curriculares, destacando seu caráter fluido, contingente e dessa forma mais do que propício a uma contínua ressignificação e recriação [...]". Inquietações que levam ao trabalho de Lemos (2012, p. 1) e aos ideais da Revolução Francesa, que há muito parecem guiar a chamada cultura ocidental na procura de uma fórmula que permita realizar esse feito: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Além destas temáticas, estão em pauta o ecletismo pedagógico em confronto com os conhecimentos específicos da alfabetização, os sentidos do trabalho pedagógico, os das novas propostas curriculares e o discurso da qualidade da pós-graduação localizado nas assimetrias regionais e na construção do conhecimento no Nordeste do Brasil. Fluxos que me convidam ao Museu da Maré e a esta viagem entre educação, memórias e identidades. Passeios que ensinam sobre *poder não fazer* nesta tese e na vida, pois "é ao acaso que os acordos firmados em um estudo se dão, não por meio de uma concordância antecipada ou segundo o poderio e a primazia de uma razão reguladora" (FERNANDES e MESQUITA, 2012, p. 1).

São textos e argumentações diversificados. Alguns deles me tocaram de modo especial; deste aconchego de ideias eu escolho falar. Direi o que estes trabalhos me oportunizaram sistematizar em conexão

com Bispo do Rosário e o currículo da Pedagogia. Neste jogo de inspirações, exercitarei também o direito de “poder não falar” sobre “tudo” o que li.

Com Andrade e Romaguera (2012) aprendi que, pela criação, se “resiste educação”, uma resistência–acontecimento, possível na/pela escrita experimental. Talvez seja isto que eu esteja buscando nesta tese: a possibilidade de arquitetar uma escrita-criação-resistência ao provocar o encontro entre autores e autoras da Educação e de campos que se supõem externos a ela, como a Arte e a Filosofia. Algo com o que me deparei no trabalho de Ribeiro (2012), quando formula proposições a respeito “das práticas de pensamento no debate curricular a partir do encontro com Foucault – Cortázar”. Inspiração que tornou o meu encontro com o “Museu da Maré” (ARAUJO, 2012) uma experiência extremamente prazerosa, daquelas que te puxam para além do texto. Talvez porque ali, entre tantas bibliografias elencadas, eu me tenha (re)encontrado com Bispo do Rosário. Leitura tem disso. “Grande Veleiro”<sup>37</sup> do mar, capaz de provocar viagens a lugares inimagináveis.

---

<sup>37</sup> Arthur Bispo do Rosário

[Jarapatuba, SE]

Grande Veleiro

Madeira, tecido, papelão, cordames, metal, isopor, lâmpada e plástico.  
145x60x100cm, sobre carrinho de madeira com rodas, 70x33x20cm.

Figura 14 – Grande veleiro



Fonte: Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio. Santander Cultural, Porto Alegre, 2012.

Deslocamento de **corpos**.

**(Des)confiança.**

Provocantes pensares (des)encontrando corpos.

Separação.

Mudança de direção, retorno **impedindo a chegada.**

Impossibilidade de (con)tato entre corpos,  
o que provocaria tácteis reconciliações.

**Nunca encontrar.**

Viagem que se desmancha em destinos,  
que se desenha no “nunca”

onde antes era o “feliz para sempre”.

Resistência na passividade ativa...

Nunca **chegar**.<sup>38</sup>

“O que é um museu comunitário? Museu comunitário e ecomuseu são sinônimos?” (ARAUJO, 2012). Perguntas que suscitaram a localização da “Nova Museologia (AQUINO, 2007), na qual encontrei

<sup>38</sup> ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. Currículo e(m) Virtual Singularidade. 2011, p. 9.



similitudes que fortaleceram a convicção que me acompanha desde antes da escrita desta tese. Influência do tempo em que estive estagiária num hospital psiquiátrico, qual seja: “arrancar a criação artística dos pacientes do campo psiquiátrico para colocá-la no âmbito da cultura, de modo que circule desterritorializada e sem o selo de origem psiquiátrica” (Ibid., p. 53). Conexões como estas arquitetam a concepção de que “não é a sua condição de louco que [fez de Bispo um] artista, mas sim sua capacidade de transfigurar o terrível em aparência, através de uma complexa elaboração simbólica” (DANTAS, 2009, p. 86).

Nesse andar, cheguei ao ano de 2011, quando encontrei 29 documentos. Pugas e Craveiro (2011)



focam nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001 e 2002, para “discutir o jogo político presente nas articulações discursivas que configuram os processos de produção de políticas curriculares sobre formação de professores no Brasil” (Ibid.). Já Matheus (2011) analisou “os

sentidos mobilizados pelo significativo qualidade em documentos que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Dias (2011) defende que as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil têm origem num campo de disputas de projetos.

São “Discursos circulantes” (ROCHA, 2011), em textos que nascem na academia e que versam sobre a profissionalização de professores leigos num período de dez anos, a partir de 1997, com a promulgação da Lei 9.394/96. Discursos que contribuem para consolidar estereótipos acerca dos cursos de formação e dos(as) que a eles têm acesso, ao referenciá-los como de “qualidade duvidosa e não condizente com os parâmetros de qualidade requeridos” (Ibid.). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estiveram em tela, assim como “aspectos da trajetória de constituição das fases históricas da Proposta Curricular de Santa Catarina [...]” (THIESEN, 2011). Textos diversos, mas que se encontram ao com(partilhar) a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, autor que aparece em muitos artigos. Com ele estiveram Homi Bhabha, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Certeau, Edgar Morin, Alice Lopes, Michel Foucault, Basil Bernstein, Nietzsche e Deleuze. Concepções híbridas, que se ocuparam de autores(as) da Filosofia, da Sociologia, dos Estudos Culturais e da área curricular.

O conhecimento em rede e o pensamento complexo favoreceram “problematizar as práticas-políticas de currículo e de formação continuada de professores que surgem nas redes de saberes, fazeres, poderes e significados traçados nos cotidianos”, conforme Gomes (2011, p. 1). A educação em tempo integral, o projeto “um computador por aluno”, algumas fronteiras culturais “dentrofora” da escola, o uso dos corpos, os currículos viabilizados nas interfaces pedagógicas e as pesquisas e propostas para o ensino de história também potencializaram o mosaico de impressões que ali se configurou. Multiculturalismo e autoajuda, o Ministério do Esporte e a “utilização do espaço escolar para fins esportivo-políticos sem que haja a devida crítica a esse uso” (MACEDO, 2011), decursos e trajetos do aprender, o(s) sentido(s) de conhecimento fixados no debate sobre democratização da educação básica, o “currículo vivido no discurso dos professores” (PAGANINI, 2011), “a questão do conhecimento a ser considerado válido para a composição curricular” (UBERTI, 2011), a condição de produção e circulação do conhecimento no campo do currículo em universidades situadas no Nordeste do Brasil (SALVINO, 2011), as ações educacionais nos museus, as relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental, a história e a formação docente em disciplinas escolares, os significados que circulam nas pesquisas em educação em ciências e o cinema, como objeto de saber-poder, evidenciam a amplitude que os currículos podem almejar.

Alguns desses textos de 2011 marcaram o meu olhar, seja porque se aproximavam da perspectiva pós-crítica, ou porque permitiam “poetizar currículo(s)” (PARAÍSO, 2005, p. 79). Dentre eles, está o de Nascimento (2011), que eu talvez possa chamar de “texto fuga” para seguir conversando com a autora, que tinha como pretensão percorrer as publicações do GT Currículo para “analisar a trama discursiva dos artigos que anunciam utilizar a abordagem teórico-metodológica pós-estruturalista-foucaultiana” (Ibid., p. 1-2). Intenção tão bem delineada

até encontrar os “textos fora-da-lei” (Ibid., p. 1), os que fogem de um anúncio teórico e retratam delineamentos metodológicos que não se coadunam com as técnicas de pesquisa há muito estabelecidas. “Os textos fora-da-lei, por sua beleza e transgressão, podem ser uma alternativa para a dilatação da liberdade metodológica e epistemológica da pesquisa em educação e em currículo” (Ibid.). Viajar com/por imagens e narrativas, sair do trilho no mar sem fim, entregar-se à beleza de histórias que nunca vivi. Eis aí meu encantamento!

Encantamento por vezes sentido em cenários inesperados, como no quarto-cela de Bispo do Rosário, ou mesmo nas bordas de currículo(s) tramado(s) em poesia e prosa, regularidades e ousadias. Cercanias rompidas pelos *fora-da-lei* (Ibid.), que tensionam as normas de uma proposta curricular e, com isso, expandem, modificam, configuraram-se outra(s). Ser “fora-da-lei” pode extrapolar a relação professor(a)+estudante+sala de aula+diretrizes+PPP+ementa+disciplina ou, paradoxalmente, agregar tudo isto a mais corredores+grupos de pesquisa+RU (restaurante universitário)+viagens+murais de recados+cantina+ponto de ônibus+o(a) filho(a) na creche+a menina de dezessete anos+...+...+...

Maldonado (2011) alargou minhas inquietudes ao acompanhar o cotidiano de crianças de zero a cinco anos. A autora pergunta: “Como é desenvolvida a rotina na Educação Infantil? O tempo da rotina é o mesmo tempo da criança? É possível transformar rotina em ritmo?” (Ibid., p. 1). Durante a escrita desta tese, entrei no diálogo entre a criança e a professora da Educação Infantil que Maldonado (Ibid., p. 3) compartilhou: “vamos pro banho crianças...”, “ah, agora que tô fazendo minha fazendinha, olha professora, tem até boi de manga”. Há momentos em que a escritura da tese me deixou reclusa no silêncio da sala, na difícil arte de tricotar os tantos conteúdos que demandam do corpo tempos “reservados” para ler e escrever, mas nem tudo acontece tão bem-demarcado. Existe algo que não se deixa prender. Uma ideia que aparece dias depois da leitura do livro; a frase que lampeja no descanso do corpo. Monotonia e cansaço convivem com alegria e entusiasmo, com a exaltação da vida. E o currículo da Pedagogia? Teria ele um “boi de manga” (Ibid.)? Como se vivem ritmo e rotina no currículo da Pedagogia? Teria Bispo do Rosário transformado rotina em ritmo? É possível viver apenas o ritmo e ficar alheios(as) à rotina? Perturbações que me põem a pensar em “práticas pedagógicas e curriculares inovadoras que visem a interligar os domínios da arte e da filosofia da diferença com as teorizações pós-críticas do currículo” (COSTA, 2011).

De 2010, encontrei 18 textos. Eles trouxeram como desafio constituir reflexões para “habitar algum território de conhecimento que está além do seu domínio” (RODRIGUES, 2010, p. 2). Para alguns(mas), isto pode ser um sacrilégio; para outras(os), expressão de uma “contaminação rizomática, ativa e



contínua em sua composição, fazendo um currículo mover-se com aquilo que lhe possibilita ressoar com outros domínios, abrindo mundos através das forças de inovação” (Ibid., p. 3).

Localizei, no texto de Thiesen (2010), a noção de “novidade”, ou invenção. O autor invoca a transposição didática e defende que o conhecimento historicamente produzido, quando é selecionado para “tratamento pedagógico” por via do currículo, “sofre” um processo de reconstrução que cria algo original e, portanto, não se restringe à repetição do saber já existente. Análogas são as expressões “tratamento” e “sofre”, com o currículo incrustado nas rotinas manicomialis que compreendem avaliação diagnóstica, medicação para conter o que se considera excesso e onde, mesmo assim, os loucos transformam absurdos em realizações transgressoras. É a arte que tem centralidade na contínua luta entre liberdade e opressão, entre interferências e oposições. Ali, um corpo se torna todos os dias outro, embora seja o mesmo que se alimenta por substâncias desconhecidas para ele e por sonhos que gritam insubordinações. Arthur Bispo do Rosário é para mim a visibilidade dessas intuições.

Diferença e identidade! Dois conceitos que Backes e Pavan (2010) se põem a “bisbilhotar” quando tomam como horizonte 65 trabalhos aprovados para apresentação no GT Currículo, entre os anos 2005-2009. Aninhadas nos estudos culturais, as autoras procuram indagar pelas epistemologias que ali habitam: diferença pura ou epistemologia da diferença/indentidade? Eis o que este estudo provoca a pensar.

Políticas de currículo para a formação de professores(as) estão nas narrativas de 2010, especialmente em Mello (2010), que fez um estudo etnográfico em duas escolas públicas, chão das indagações da autora acerca dos “condicionamentos institucionais e disciplinares construídos pelos discursos sobre mudança curricular e o perfil do professor na política curricular, pelas comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação”. Também as atualizações do currículo multieducação pautaram o trabalho de Velloso e Axer (2010), que estudaram a dinâmica envolvida nas atualizações dessa proposta que assessora, há dez anos, as ações em escolas municipais do Rio de Janeiro. Foi com Lyrio (2010), que palavras como burlas, negociações e traduções provocam outras formas de “ensinar-aprender”, indo além das recomendações prescritas no currículo por projetos, na educação infantil. A autora convida a olhar pistas que podem inspirar noções outras de currículos. Talvez as que, em suas palavras, superem a grafia da árvore e caminhem para a metáfora do rizoma. Imagens! Que podem ser também de “praticantes da escola”, como sugere Andrade (2010), ao pensar os limites e as possibilidades de pesquisas com fotografias de escola para compreender as práticas de produção de currículos.

Imagens presentes nas histórias em quadrinhos do personagem Chico Bento. O texto de Freitas (2010) convida para essa aventura ao estudar, inspirada na análise foucaultiana do discurso, quais e de que forma os sentidos sobre a instituição escolar e seus elementos são pintados nesse gibi. Freitas (Ibid.) acredita que, mesmo diante de um artefato que parece divulgar uma escola disciplinar, cheia de regras e procedimentos adequados, seus efeitos não estão completamente garantidos, pois há, no interior do discurso investigado, conflitos que forjam brechas.

A infância no currículo de filmes infantis de animação é outro texto-provocação que se inspira na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais. Nesse trabalho, Silva (2010) procurou analisar as subjetividades disponibilizadas no currículo de quatro filmes infantis produzidos pelos Estúdios Disney. E é Rocha (2010) quem nos chama para as redes sociais, pois, tendo como horizonte das suas indagações o *orkut*, a autora discutiu dispositivos de controle que atingem a escola. Tecnologias que me levaram ao trabalho de Cunha (2010), que olhou para “Currículos Novos nos Cursos de Tecnologia e a Atualização Biopolítica do Trabalho Docente”. “O jornal eletrônico e a circulação de conhecimentos” esteve presente em Caldas (2010) que se propôs a indagar a divulgação científica em pesquisas e práticas curriculares.

Imagens dos filmes de animação, das histórias em quadrinhos, das páginas do *orkut* ou, ainda, “da escravidão” (COSTA, 2010), que circulam nos livros didáticos de história e procuram fixar os sentidos que a palavra “negro” pode alcançar. Textos preocupados com “Corpos, Cotidianos Escolares e Imagens”, como o de Copolillo (2010), que buscou compreender os sentidos e os usos dos corpos nos processos de escolarização, sobretudo, na educação física Escolar.

Outros trabalhos foram se somando a esses, como o de Garcia e Sussekind (2010), denominado “Práticas de Currículos-Composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente”. Este artigo agregou duas pesquisas interinstitucionais sobre currículos e práticas emancipatórias nos contextos de formação docente, a partir dos sentidos que os discursos e as políticas de formação podem assumir cotidianamente nos currículos. “O manual do professor como prática discursiva curricular” (ROCHA, 2010), o “Currículo (des)articulado no Projeto Ensino Médio e Educação Profissional (Emep) do Serviço Social da Indústria (Sesi) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) de Pernambuco” (OLIVEIRA, 2010) adensam ainda mais os pensares de vertentes teóricas variadas.

Outra vez, autores como Stephen Ball, Basil Bernstein, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Michel de Certeau, Michel Foucault e Gilles Deleuze manifestaram suas ideias através de algumas bibliografias do GT. Nessa bricolagem de teorias e autores(as), deparo-me com um texto extremamente provocador. Chama-se “Tecer o Opá Sagrado, A Temporária Casa da Morte: saber que o pai ensina ao filho nos terreiros de Egun” (CAPUTO, 2010). Nesse texto, a autora procurou “discutir como o candomblé se relaciona com Ikú (a morte) e como esse aspecto de sua cultura é mantido e reinventado nos terreiros de Egun (os mortos), particularmente no terreiro de Babá Onilá, [...], na Baixada Fluminense” (Ibid., p. 2).

Caputo (2010, p. 2) convida para uma viagem “no cotidiano desses terreiros [onde] a morte não traz nem agonia e nem tristeza porque o morto amado volta para sua família e seu Egbé (comunidade)”. Um retorno que é esperado sempre com festa e na qual o espírito precisa se vestir com a roupa sagrada chamada de Opá, na Bahia. “Só os grandes sacerdotes (os Ojés) podem não só invocar o morto e trazê-lo de volta, como tecer a roupa, temporária morada do parente morto enquanto ele está entre os vivos (Ibid.). O processo de confecção dessa roupa é cercado por mistérios e segredos, como afirma autora. O que, de alguma forma, está na confecção do manto de Bispo do Rosário.

Pedro Roberto dos Santos, de 40 anos, é um Ojé e o mais conhecido e respeitado artesão especializado na confecção de Opás, tanto no Rio de Janeiro, como na Bahia. Esse conhecimento-arte, fundamental para a manutenção do culto, ele aprendeu em família e ensina ao filho Felipe dos Santos, de 13 anos, que também é Ojé desde os cinco. O culto de egun é secreto, cercado de mistérios e segredos. A confecção da roupa é mais um processo envolvido nessa rede de silêncios, tanto que ela é feita dentro do igbó, o quarto dos segredos. Ninguém entra ninguém vê só os Ojés (Ibid., p. 2).

Com as indagações que propõe em seu texto, Caputo (Ibid.) enuncia como milhões de homens e mulheres, vindos das diferentes regiões de África, foram transportados para as Américas para trabalhar como escravos e escravas. Trouxeram na bagagem dessa viagem “diferentes modos de se relacionar com a vida, as pessoas, a natureza, a palavra, a família, o sexo, a ancestralidade, Deus, energias, arte, comida, tempo, educação e com a morte”. Carregaram consigo suas tradições, às vezes mantidas, outras recriadas na “terra firme” que ensejou aniquilar “as várias expressões religiosas de diferentes grupos africanos” (Ibid., p. 3). Retorno à obra de Bispo do Rosário, em especial, ao Manto da Apresentação que, para Dantas (2009, p. 210), é a ressonância e recriação de elementos das festividades religiosas e populares brasileiras, nas quais o negro, num momento de êxtase festivo, é coroado e cortejado como rei dos reis. É a [...] herança de um costume histórico africano repetido e modificado em nosso país” (Ibid., p. 201).

Como aparecem no Curso de Pedagogia da UFSC as questões étnico-raciais e as de gênero? Pergunta em aberto, ausente-presente nessa avaliação curricular ao longo da qual acompanhei a luta por disciplinas, eixos, conhecimentos e ideias. Ela diz das ementas e marca as pautas das avaliações realizadas entre os(as) professores(as) das áreas de conhecimento. As questões raciais e de gênero não foram tocadas nas assembleias, embora se abordassem as condições de permanência na universidade, como o valor das bolsas, o acesso ao RU, a moradia estudantil. Acreditava-se que a dimensão econômica seria suficiente para sobrepujar outras diferenças. Mas acredito que, de muitos modos, elas estão nos corredores, nos grupos de pesquisa, nos corpos de professores(as) e estudantes, nos estágios e nas salas de aula também. Estão, ainda, entre “obrigatórias” e “optativas”. “Nós fizemos uma

optativa: “Estudos sobre Educação dos Negros no Brasil” (Estudante, 29 nov. 2012). Um “passeio” pela “Identificação das Disciplinas” (PPP, 2008, p. 32) consideradas obrigatórias me fez encontrar:

**Infância e Educação do Corpo** (72h - 6<sup>a</sup> fase).

O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito.

**Diferença, Estigma e Educação** (54h - 1<sup>a</sup> fase).

Teorias modernas e contemporâneas sobre o juízo perceptivo de si e do outro. Introdução ao estudo sistemático dos conceitos vinculados com os processos de diferenciação individual e social e sua repercussão no contexto escolar. Alteridade, diálogo e ética na Educação.

**Língua Portuguesa e Ensino** (54h - 6<sup>a</sup> fase). A

comunicação humana. O universo da oralidade e sua prática em ambientes escolares. Apropriação, desenvolvimento e produção da língua escrita nos anos iniciais. Práticas cotidianas de leitura e a formação de leitores. A interpretação de textos e a produção de sentidos. O trabalho docente em relação à diferença e à diversidade. Aspectos de variação e mudança linguística. Relações entre conhecimento linguístico e conhecimento gramatical. Relações da leitura e da escrita com outras linguagens e com as novas tecnologias. Língua e processos criativos: a expressão artística na infância. Prática como Componente Curricular.

**Educação de Jovens e Adultos** (72h - 6<sup>a</sup> fase).

Processos educativos de jovens e adultos. Políticas e práticas educativas de EJA. Alfabetização e escolarização na EJA. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, relações raciais e a EJA. A juvenilização da EJA. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos.



Inquietações ampliadas com as leituras dos trabalhos apresentados em 2009 no GT Currículo, no qual marcaram presença autores como Homi Bhabha, Stephen Ball, Tomaz Tadeu da Silva,



Ernesto Laclau, Zigmunt Bauman, Michel Foucault e Michel de Certeau, entre outros(as). Lá encontrei textos como o de Ribeiro (2009, p. 1), que tomou o *hip hop* na escola como instrumento de análise para “buscar entendimento de um problema atual da sociedade brasileira: o ideal do branqueamento”.

Questão que Pavan (2009) também destacou no estudo intitulado “O Currículo e a Construção de Identidades Negras: subvertendo histórias brancas”. Nele, a autora se inspirou nas teorias pós-críticas do currículo para examinar “se as narrativas construídas no final do século XIX e início do século XX ainda marcam os currículos e as identidades dos negros na sociedade brasileira” (Ibid., p. 1). Sua intenção foi olhar para a teoria da mestiçagem, e o conseqüente mito da democracia racial, uma vez que, “devido às grandes misturas que existiram no Brasil desde o período da colonização, a mestiçagem é vista como uma vantagem em relação a outros povos, fazendo com que no Brasil haja efetivamente uma democracia racial” (Ibid., p. 9). Verdades que acabam por dificultar a discussão sobre racismo no Brasil, bem como a desconstrução, como afirma a autora, de práticas racistas e discriminatórias, que ainda são veiculadas pelos currículos e ancoram grande parte das relações sociais no País.

Racismos problematizados por Caetano (2009, p. 3), autor que buscou interrogar “as identidades sexuais e a heteronormatividade nos currículos praticados”. Sua escritura é um recorte da tese de doutorado, na qual se ateu às narrativas de professores homossexuais e transexuais. O autor destaca que, embora se entenda que as identidades sejam contraditórias e fragmentadas, elas se configuram no diálogo com

os instrumentos educacionais que ensinam reiteradamente formas de sermos homens e mulheres no mundo.

É no jogo de apresentações e nas expectativas heteronormativas de gênero que as homossexualidades e transexualidades são estigmatizadas. Elas, por serem inscritas e significadas no corpo, estão no interior das hierarquizações e classificações sociais tanto quanto nas práticas curriculares e, mais amplamente, nas ações e relações escolares, ou seja, no sentido mais amplo de currículo (Ibid., p. 9).

É este sentido mais amplo que me faz considerar o “Currículo como local da Cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha” (FRANGELLA, 2009). Nesse texto, a autora, ancorada no pensamento de Bhabha, argumenta em favor de uma concepção de currículo como enunciação da cultura e esta, “como dado conhecível, ainda que plural. A operação que se desdobra da interpretação cultural não é a de soma, agregação, mas rasura, uma vez que o sentido não é dado, mas elaborado no espaço liminar das fronteiras culturais” (Ibid., p. 3). Tradução, negociação, entre-lugar, diferença são conceitos do autor que Frangella procura operar nessa escritura. Questões que me colocam diante do currículo como local de produção de culturas, que problematizam e também referendam diferentes segregacionismos, classificações e hierarquias. Homem-mulher; branco-preto; heterossexual-homossexual; adulto-criança e tantos outros pares bem demarcados que parecem só funcionar nessa astuciosa monotonia. Manto-currículo cujo tom não se altera ou varia.

Mas é também aí, nessa suposta monocromia que fios de variadas linhas vão acentuando o tom das “Burlas e Artimanhas de Professores e Alunos: tecendo rede de saberes, valores e pensamentos ... O currículo praticado nas escolas” (KRETLI, 2009). Currículos entranhados e fabricados nos/pelos corpos que lhes opõem resistências. “Enquanto os professores estão muito preocupados com o “dever”, [...] os alunos estão “fabricando” outras situações de aprendizagens significativas: lendo curiosidades, [...], jogando, conversando sobre situações do cotidiano” (Ibid., p. 8). O mesmo ocorre com os professores, diz a autora, pois “o dia de planejamento, também chamado por eles de ‘dia de rei ou princesa’, é o tempo em que organizam o pagamento de suas contas pessoais, lêem o jornal, revistas, planejam, pensam” (Ibid.). Ou, como dizem as estudantes da Pedagogia, “enquanto a menina está dando aula,

ela está lá no celular, no computador e Deus nos livre se estivermos usando” (Estudante, 29 nov. 2012). Relações de poder expressas nas astúcias do dia a dia.

Burlas e artimanhas que talvez nos mostrem nuances dessa tapeçaria de vidas e mortes tramadas nos currículos do curso. Olhar para essas situações vividas sem costurá-las ao bem ou ao mal de uma apreciação moral, que parece desejar para si toda balança e toda medida. Apreciar sem rancor, mas perguntar por aquilo que nos ensinam sobre os currículos dessa e de tantas outras graduações. Quem sabe para escrevermos “Apontamentos: n[a] revista que não existe” (JÚNIOR; BALINHAS; CUNHA, 2009). Como assinalam Júnior *et al.* (2009, p. 15), pode ser que a revista inexista para os currículos prescritos, oficiais ou para os padrões internacionais de publicações; no entanto, toda vez que voltamos a ela, (re)significamos nossas ações. Numa escritura que pergunta pela obsessão dos resultados objetivos e infalíveis e que duvida, como diz o autor, das pautas prescritas.

Quem sabe nessa publicação inexistente se possa criar a seção “Conversa de Professor: sobre práticas, teorias, escolas e carnaval” (ANDRADE, 2009) para nos auxiliar na difícil arte de desconfiar das nossas certezas pedagógicas mais arraigadas, como parece ter acontecido com Andrade (2009), que, ao entrar na sala onde a professora de artes estava dando aula encontrou uma mulher “muito pequenininha, não sei se por sua pequena estatura em relação à altura dos adolescentes, ou se por sua pequenez diante de tanta bagunça que estava acontecendo naquela aula” (Ibid., p. 1). Aula-experiência, em que a pesquisadora encontrou uma rodinha de estudantes fazendo batucada enquanto outros(as) estavam sentados a conversar. Havia também aqueles(as) que preferiam escutar músicas em seus aparelhos eletrônicos. “E a professora estava lá, no meio de outro grupo de alunos, montando um estandarte com tecidos, paetês e muita cola quente” (Ibid.). Os(as) estudantes e a professora estavam lá. Presenças que parecem ter tensionado (des)ordens de um olhar.

Se você for entrar na minha aula, você vai ver que existe, aos olhos dos outros, uma bagunça, porque eu acho importante a troca. Se o aluno está num lugar com um material determinado, ele precisa se levantar e trocar com o aluno que está lá no outro canto da sala. [...] E a conversa é importante. A conversa tem que acontecer na aula de artes porque sem ela, não há produção. A aula precisa virar uma cozinha. [...] Parece ser bagunçado, mas

não é bagunçado. Eles estão criando. [...] A produção não precisa ser formalizada no papel. As pessoas não entendem isso (Ibid., p. 4).

A necessidade de “formalizar no papel” é algo que também apareceu no artigo que pergunta pela educação física na divisão dos saberes escolares, intitulado: “Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física?” (GÓES e MENDES, 2009). Nele, os pesquisadores(as) se aproximaram de autores que defendem a ideia de que a disciplina, por não fazer uso da escrita como principal recurso de sistematização das aprendizagens vividas, acaba ocupando espaços menos privilegiados no campo de disputas da matriz curricular. Com Duarte (2009) ampliei ainda mais o olhar sobre “A diversidade de teorias e práticas [desses] professores(as) de educação física na construção dos seus saberes curriculares”.

“As discursividades Contemporâneas da Emancipação, presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino” (PEREIRA, 2009); “Recontextualização Curricular e Pesquisa Jurídica: em busca de um conhecimento emancipador” (HENNING e LEITE, 2009); “Currículo e ensino de História: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações” (SOSSAI e LUNARDI, 2009) e “A construção sócio-histórica do currículo de pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas” (FONSECA, 2009) são outros dos trabalhos apresentados no ano de 2009.

Este último texto traz algumas das intenções da presente tese. Fonseca (2009) se aventurou numa pesquisa “realizada com o objetivo de analisar a reforma curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UFRJ, desencadeada no final dos anos de 1980 e concluída em 1992” (Ibid., p. 1). Para isso, a autora analisou documentos curriculares oficiais e também aqueles escritos por diferentes autores(as) preocupados(as) com a temática. Depoimentos de antigos(as) e atuais professores(as) do curso de graduação foram igualmente “escutados(as)”. Mas, enquanto ela procurou se debruçar sobre o próprio processo da reforma curricular daquele curso de graduação, eu tomava esse mesmo-outro processo como o horizonte das minhas indagações sobre currículos em curso. Eis aí outra distinção.

A questão da integração curricular apareceu em três dos trabalhos apresentados: “Trajetórias de Políticas de Currículo: discursos circulantes no programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos (COSTA, 2009); “O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ”

(MATHEUS, 2009) e o “Ensino Profissional Integrado: projetos de trabalho sobre a ótica da transdisciplinaridade” (LUZ, 2009). Entre eles, é Matheus (2009, p. 5) quem nos alerta que “a opção pelo currículo integrado por si só [...] não garante que o currículo esteja efetivando um projeto democrático de educação, pois questões mais amplas estão imbricadas nesse intento”. Além disso, a autora mostra, com o estudo, que expressões como integração curricular, interdisciplinaridade e disciplinarização também podem “flutuar”.

Essa viagem promoveu o meu encontro com o texto de Andrade e Dias (2009), chamado “Entre Currículos, Cortes, Mortes: imagens-cérebros expõem divulgações-divagações...”. Escrita que provocou meu olhar e me fez aceitar, de certo modo, o convite feito pelas autoras para “gerar fugas às estabilizações e fixações nos conhecimentos, culturas, valores e imagens científicos. Uma proposta em divagar conhecimentos. Conhecer divagando” (ANDRADE e DIAS, 2009, p. 3). Com elas, aprendi a afirmar a potência da multiplicidade de mundos, da divergência e do descentramento, o que me convocou para a delicadeza de uma docência-entretela na qual desejo me demorar.

Morte da forma da verdade, dos registros documentais como prova de passado. Morte da fixação de qualidades, características, propriedades do que existe, do que pode existir. Existências em devir. Efetuação de morte e vida. [...]. Vazios que abrem a possibilidade de sonhar com variações poéticas e políticas do currículo. Durações curriculares entretelas, entrelousas (Ibid., p. 15).

*Houve um tempo*

Houve um tempo em que a minha janela dava para um canal.  
No canal oscilava um barco.  
Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores?  
Quem as comprava?  
Em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua  
breve existência?  
E que mãos as tinham criado?  
E que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las?  
Eu não era mais criança, porém minha alma ficava completamente  
feliz.

Cecília Meireles (2005, p. 116-117)

Figura 15 – Grande veleiro



Fonte: Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio. Santander Cultural, Porto Alegre, 2012.

## *Aviso às(aos) navegantes*

Navegar entre a filosofia e a literatura: experiência.  
 Ancorar certezas, deslizar paradoxos.  
 Texto viajante, navegadora solitária...

Marta Moraes

Houve um tempo que em que havia, diante de mim, *um* currículo, um centro de educação e suas tantas pedagogias. Como aventureira, lancei-me na intensidade das correntezas desse mar de mil caminhos. Não sabia onde essa viagem me levaria. Que paragens se tornariam para mim ancoradouros de sonhos e utopias. Quem seriam os(as) meus(minhas) companheiros(as) de viagem e de devaneios. Sabia apenas que precisaria de uma embarcação e de muitas companhias. Nessa preparação imaginária fui traçando os mapas e itinerários da pesquisa. Senti-me como *o homem de Saramago* que foi bater à porta do rei e disse-lhe: “Dá-me um barco” (1998, p. 15). Ao que o rei logo retrucou: “E tu para que queres um barco, pode-se saber [...]?” (Ibid., p. 16). E o homem continuou a dizer:

para ir à procura da ilha desconhecida, [...]. Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada. A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida [...] (Ibid., p. 17).

De algum modo “batemos” em muitas portas no navegar da pesquisa. Batemos à porta do rei (ou da rainha) que nos concede autorização, ou não, para viajar por determinadas trilhas, aquelas em que nosso barco oscila, banhado pelas águas da determinação, das chuvas fortes e das calmarias. Que ilhas você deseja conhecer? Como você

procederá para “descobri-la”? Sem um “bom” itinerário de que maneira pretendes chegar à ilha? Naufragarás, diz a rainha aborrecida! O mapa da sua viagem necessita ser refeito, pois, deste jeito, não encontrarás lugar, nem ilha. Outras já foram antes de ti. Pede a elas os mapas. Inspira-te nas cartografias já conhecidas. Constrói a tua carta náutica<sup>39</sup>. Lança-te ao mar e lembra: “partimos potencialmente de riquezas de informação quase ilimitadas, mas o sentido procede de uma alquimia interna que precisa de tempo, de espaço e, acima de tudo, de respiro” (RANDOM, 2002, p. 30).

Provocações que me lançaram ao mar na companhia de Bispo do Rosário com seus silêncios carregados de argumentos, com suas inventividades assustadoramente endereçadas aos desvios para escapar às normatividades, com seus dizeres bordados com entrelaçamento de tantos materiais. Agora, além do Manto, me pus a navegar em seu “Grande Veleiro”, no qual talvez eu tenha sido “um misto de tripulante e passageiro(a)” (DANTAS, 2009, p. 138). Bispo trabalhou na marinha e “[...] se deixou levar pelas águas profundas do mar em vários navios” (Ibid., p. 21). Ele começou como *grumete*, cuja função era a manutenção da limpeza a bordo e, em 1930, foi promovido a sinaleiro-chefe-B. “Nas poéticas palavras de Hidalgo: os mesmos barcos talhados a força por exercícios brutos ensaiavam um ágil balé de bandeiras vermelhas e azuis. [...] O maestro Arthur Bispo do Rosário dirigia o espetáculo” [...] (Ibid., p. 21).

Na pesquisa, fui a que dirigiu a embarcação que me guiaria na tecitura desse manto-aqui. E, nessa trajetividade, a convicção de que “[...] à medida que avançamos numa paisagem, mais alteradas ficam suas aparências” (RANDOM, 2002, p. 31). Foi assim que escolhi, antes mesmo de cruzar as “palavras alheias” (SILVA, 2006, p. 1), ousar numa “navegação costeira” (BARROS, 2006, p. 354). Aquela que se faz “à vista da terra, valendo-se [a] navegante de acidentes naturais e artificiais [...]” (Ibid., p. 354). Um barco imaginário, uma pesquisadora e seus olhares, um centro de educação e os movimentos de um currículo em curso a descobrir.

A bordo do barco estávamos eu e a máquina fotográfica. Era um belo entardecer do ano de 2013, em que sol, calor e chuva indicavam a visibilidade e as condições marítimas. O alerta dizia: “Não esqueça! As

---

<sup>39</sup> A carta náutica mostra os pontos notáveis em terra e seus nomes; a sinalização, as profundidades, os perigos e muitos outros itens de informação. Isso capacitará o navegante a se familiarizar com a área em que deseja navegar, bem como planejar a melhor e mais segura derrota (BARROS, 2006, p. 286).



mais perigosas forças que um(a) navegante pode vir a encontrar são aquelas geradas pelas condições do tempo” (BARROS, 2006, p. 535). Lembrete anotado! Seguimos à deriva. Meu “destino” era o meu próprio olhar. Grades, cadeiras enfileiradas, quadros de giz, banheiros, lixos que transbordam, estudantes que vão e vêm, o lago e seus habitantes, uns com pernas e outros com patas; o ponto de ônibus, as flores, os grafites e as pichações. Que dizem do currículo da Pedagogia? Como é possível enxergar o que não se via antes?

Figura 16 – Imagens do CED



Fonte: Elaborado pela autora.

Meu olhar olha e é olhado. Um estudante se aproxima no momento em que eu “enquadro” um ponto de ônibus, uma árvore frondosa e muitos sacos de lixo. Ele, então, pergunta: “Queres que eu tire uma foto sua?” Eu sorri e agradei a gentileza, mas disse-lhe que não precisava. O rapaz foi embora e eu pensei: o meu corpo já está ali. A foto me tem por inteiro. É o território do [meu] olhar (RANDOM, 2002) sobre o(s) currículo(s) de Pedagogia da UFSC que está em jogo. Territorialidade preenchida por filiações teóricas, pelos significados atribuídos à ciência, às tradições e às grandes sabedorias. Como ensina Random (2002, p. 28), o território do sentido é em si uma disciplina que nos leva a olhar, a investigar o sentido, mas também nossa maneira de ver e de interpretá-lo. Pode ser concebido como um “respiro” (Ibid.), onde atracar num parador de concepções e ideias e demorar-se sobre ele é de certa forma perguntar pela relação entre “[...] a aceleração do tempo e a aceleração do sentido [...]” (Ibid., p. 30).

O arranjo aqui apresentado se ampara nas avaliações das(os) estudantes de Pedagogia da UFSC acerca do(s) currículo(s) em curso; portanto, não se traduz na mera descrição das coisas ditas para com elas afirmar um pensamento causal. Isto seria abrir mão do que “é múltiplo, complexo e desvenda processos não convencionais” (Ibid., p. 33). Para Random (Ibid., p. 33), “o porquê e o como introduzem níveis de realidade que questionam. O sentido escapa do território. Até o momento em que o buscador de sentido, o filósofo ou o poeta sejam transformados em diabos, todo buscador de sentido é um suspeito de heresia”. O autor vai além, ao dizer que esses territórios fomentam discórdias entre os(as) homens(mulheres). Conflitos existentes na avaliação curricular, em que olhares concorriam por espaços e visibilidades. Miragens que dizem dos paradigmas que ancoram um texto-currículo, embora nos esqueçamos, no calor das agitações, que eles próprios, os paradigmas, “são construções arbitrárias nas quais acreditamos até que desmoronem” (Ibid., p. 36).

Percebi, então, como *buscadora de sentidos*, que currículos podem assumir também a forma de embarcações viajantes, que ensaiam saídas sem saber ao certo onde irão chegar. Que corpos viajam neste currículo da graduação em Pedagogia? O que estes(as) corpos “descobrem” em cada fase da formação? Que panoramas enxergam? Que ilhas (des)conhecidas estão, ou não, a procurar? Onde desejam chegar? São tripulantes? Corpos de passagem? Qual o tempo da contemplação das paisagens? Em que portos amarram seus sonhos, seus medos e desejos de formação? E quando se despedem da viagem, que inspiração levam consigo?

Movida por um olhar que procurou se esquivar do espelho, eu exponho aqui questões trazidas pelas(os) estudantes no intenso movimento de avaliação do Curso-Currículo/2009 - que se deu no segundo semestre do ano de 2011 -, quando as turmas da graduação em Pedagogia se debruçaram sobre a sua própria formação, a partir de alguns “pontos de discussão”. Pedirei licença para os chamar de *Ancoradouros de Passagem*.

- ⊗ **Articulação pedagógica do Currículo:** neste item, as(os) estudantes avaliaram a articulação horizontal e vertical da matriz curricular, o que, por sua vez, as(os) fez considerar as ementas, o número de disciplinas por fase e suas respectivas cargas horárias. O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos (Nade), bem como os três eixos da formação (Educação e Infância, Pesquisa e Organização dos Processos Educativos) foram igualmente avaliados neste tópico.
- ⊗ **Avaliação:** aqui as(os) estudantes avaliaram os processos de ensino-aprendizagem; a dinâmica do trabalho nos espaços de discussão coletiva do curso, e também o diálogo entre eles: a) coordenação de fase; b) assembleias do curso e do centro de educação; c) colegiado do curso; d) colegiado dos departamentos; e) conselho de unidade; f) comissões. Avaliaram igualmente a articulação entre graduação e pós-graduação; o número de turmas por fase; a possível flexibilização na composição das turmas e a oferta do curso nos diferentes turnos.
- ⊗ **Infraestrutura institucional:** teve como intenção provocar diálogos acerca das condições materiais e administrativas do curso.
- ⊗ **Gestão do Curso de Pedagogia:** avaliaram o setor técnico e o administrativo, as secretarias, os departamentos, a coordenação e a direção do Centro de Ciências da Educação.

Muitas questões foram trazidas nessa avaliação. Eu procurei compor uma primeira sistematização daquilo que disseram os(as) estudantes em cada um dos tópicos considerados. Esta primeira organização se deu a partir da leitura cuidadosa da avaliação entregue à coordenação do Curso de Pedagogia pelos professores(as) responsáveis pela condução dos trabalhos nas turmas da graduação. Este material foi apresentado pelos(as) respectivos(as) professores(as) na assembleia

geral realizada dia 5 de dezembro de 2011 às 13h30, no auditório do Centro de Ciências da Educação da UFSC – CED/UFSC. Esta foi uma oportunidade extremamente importante em que vi o texto ganhar vida nas vozes de estudantes e professores(as). Na mesma oportunidade, os(as) docentes apresentaram o relato das avaliações por “área de conhecimento” que haviam realizado. Nesse momento a imensidão dos “mares que cobrem a superfície terrestre” (BARROS, 2006, p. 302) me alertou que era hora de novamente fazer escolhas e eu as fiz. O “Grande Veleiro” ganhou, então, novos(as) tripulantes-passageiros(as), os(as) estudantes da Pedagogia, que alternaram suas posições nesta bela embarcação. Elas e eles foram os grandes interlocutores dessa viagem-aqui. Foram as suas falas, medos, alegrias, impressões, curiosidades e desejos que me guiaram no mar sem fim. Isso não significa que as vozes dos professores(as) tenham sido esquecidas. Elas viajaram entre os corpos desta embarcação, que, ao ser conduzida por homens-mulheres-pesquisadora-estudantes, evidencia o alcance luminoso e geográfico de suas inquietações.

A seguir, o(a) leitor(a) encontrará, nos *Ancoradouros de Passagem*, rastros de um rebuliço espumoso. Aquele que fez balançar esta tese-manto-embarcação. Agitação que me ajudou a desestabilizar o habitual, a estranhar o dia a dia da formação, as suas colheres bem dispostas e as galochas da imaginação.

## *Ancoradouros de Passagem*

### **1. Articulação Pedagógica do Currículo**

**Tempo e organização curricular:** os(as) estudantes dizem do excesso de disciplinas e dos horários do curso.

**Articulação entre teoria e prática:** consideram que deve haver maior articulação entre o que leem e o que se vivem nas escolas.

**Professores(as):** referem-se às práticas pedagógicas dos(as) professores(as) trazendo aspectos quanto à dinâmica das aulas, às condutas, às formas de apoio pedagógico, etc.

**Articulação horizontal e vertical da matriz curricular:** avaliaram a articulação entre ementas e os programas das disciplinas. Destacaram que algumas delas estão excessivamente dirigidas às ênfases do currículo e por vezes descuidam da formação política dos(as) estudantes.

**Articulação graduação e pós-graduação:** questionaram o modo como algumas experiências de estágio docência são realizadas e sentem-se prejudicados pela atribuição das atividades dos professores na pós-graduação.

### **2. Avaliação**

**Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem:** afirmam desconhecer os critérios de avaliação adotados em algumas disciplinas; destacam a frequência como um ponto a ser pensado. Sinalizaram que a avaliação deveria ser utilizada como um instrumento de verificação para saber se os objetivos propostos foram alcançados e, nesse sentido, afirmam que deveria ser feito um retorno após cada avaliação.

**Avaliação dos espaços de diálogo coletivo:** destacam a necessidade de ampliação dos espaços de diálogo no Curso de Pedagogia.

**Avaliação das condições de permanência:** consideram o Centro Acadêmico precário; apontam questões sobre as condições de permanência dos(as) estudantes cotistas. Destacam que deveria haver um acompanhamento para se saber os motivos que levam as(os) estudantes da Pedagogia a trancar a matrícula no curso; o valor das bolsas é questionado. Defendem o curso noturno para facilitar a permanência dos alunos, pois assim poderiam trabalhar, já que a maior parte das ofertas de trabalho e/ou estágio acontecem justamente no horário em que estão em aula.

### **3. Infraestrutura Institucional**

Sugeriram que se construísse um jardim de convivência com banquinhos para que os(as) estudantes pudessem se reunir e conversar, pois todo espaço livre acaba se destinando apenas para uso do estacionamento. Nas salas de aula, afirmam que faltam materiais básicos, como apagador, canetão, giz, controle de ar-condicionado, etc. Os banheiros são sujos, sem papel, sem sabonete, sem lixeiras ou com lixeiras que transbordam de lixo. No xerox, faltam atendentes e o espaço é pequeno. A falta de acessibilidade foi outro ponto elencado.

### **4. Gestão do Curso**

Destacam a natureza do trabalho dos servidores técnico-administrativos. Ressaltam “parâmetros éticos” que melhorem a qualidade do atendimento; mencionam a necessidade de repolitizar os espaços e da participação dos(as) estudantes nos colegiados; enfatizam a necessidade de abertura de vagas para professores efetivos e substitutos e o reforço na quantidade e qualidade do corpo docente do curso de Pedagogia.

## *A leitura das cartas*

Estar diante das avaliações realizadas pelas turmas da Pedagogia fez com que eu me sentisse como uma marinheira diante de *cartas náuticas*, das “que mostram os pontos notáveis em terra e seus nomes; a sinalização, as profundidades, os perigos e muitos outros itens de informação” (BARROS, 2006, p. 286). Diz-se, ainda, que elas ajudam o(a) navegante a se familiarizar com a área em que irá navegar. Foi assim que percorri suas entrelinhas à procura dos “pontos notáveis” (Ibid.), trazidos por cada uma das turmas, tendo como referência os *ancoradouros de passagem*. Isso impôs a escrita da minha carta náutica, a que germinou nos/dos “notáveis” de outrem. Nesse momento, a singularidade das cartas tecidas por cada uma das fases da graduação ganhou nova composição.

Cartas náuticas se configuram, aqui, como imagens dos “pontos notáveis” de cada turma da graduação em Pedagogia, no encontro com este currículo-de- formação, pois, embora todas elas tivessem como tarefa demorar-se nos “ancoradouros de passagem”, a chegada às terras (des)conhecidas produziu experiências singulares, traçados que não se podem generalizar. Muitas fitas, diferentes histórias, intensidades, explosões e *insights*. Que curso desejam navegar? Incrições que chegam até mim em garrafas à deriva, que balançam ao sabor das correntes do mar. Viagens inusitadas com quais eu me pus em conjugação. Criei os meus próprios pontos notáveis. Tracei rotas inesperadas sem saber ao certo onde poderia chegar. As **rotas** esboçam a “trajetória de que fazemos sobre a superfície da água” (Ibid., p. 307). Um trajeto em que se desenham imprevistos, *rotas entre rotas*, desterritorializações que proliferam sem parar.

Desenhei quatro *rotas de viagem*<sup>40</sup>: **Rota 1** – Corpo + Diferença; **Rota 2** – Corpo + Diferença + Repetição; **Rota 3** – Corpo + Diferença + Repetição + Excesso; **Rota 4** – Bricolagens + Delicadezas + viagem-pesquisa + finalização a seguir +... +...+... . Elas surgiram das cartas náuticas traçadas nas avaliações produzidas pelas turmas da Pedagogia e da minha própria carta-imagem-de- formação, que também foi escrita-bordada com linhas que dizem da minha participação na Comissão Ampliada de Avaliação do Curso-Currículo/2009 e das conversas que

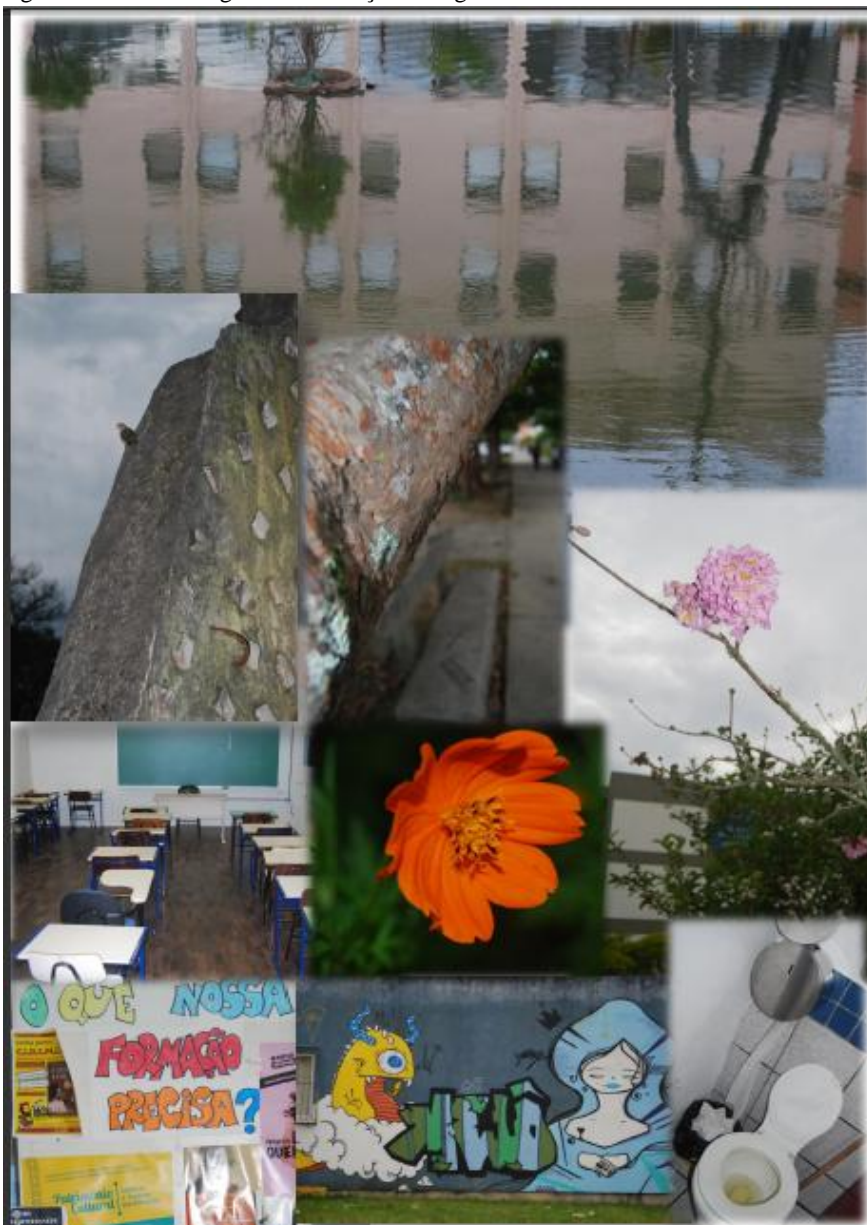
---

<sup>40</sup> A composição das rotas de viagem ganhou vida no encontro com o texto de SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.



realizei com as estudantes da 5ª fase da graduação. Meninas-mulheres que me ajudaram a navegar entre as ondas desse curso-currículo-mantovianjante. Nessas rotas, o(a) leitor(a) encontrará adereços dessas avaliações e poderá “mergulhar” mais fundo, flutuar na superfície, intuir outros “pontos notáveis”, enxergar rotas “sem [os] limites de afastamento da costa” (BARROS, 2006, p. 79). “Daí a beleza da frase ‘eu te convido’” (GARCIA, 2007, p. 13).

Figura 17 - Carta-imagem-de-formação: fotografias do CED.



Fonte: Arquivo pessoal. Elaborado pela autora.

## Rota 1 - Corpo + Diferença

A grandeza do tempo vivido, as práticas pedagógicas, o corpo-professor(a), a distância entre o que leem e o que vivem nas escolas. Como são avaliados(as) os(as) estudantes da Pedagogia? Quais critérios orientam os(as) professores(as) para afirmar que os objetivos da disciplina foram ou não alcançados? Como a formação política acontece nesse curso de graduação? Afirmações e perguntas presentes na tecitura dessas *rotas* que dizem dos(as) corpos que navegam por entre os portos, as ilhas desconhecidas e os ancoradouros de passagem da formação.

Corpos que fogem dos modelos arquitetados por grandes verdades que lhes colam predicados ansiosos por generalizações. Professores e professoras que afirmam com suas presenças incômodas a *diferença pura*, bordada nos corpos dessa graduação. Professoras(os) se repetem e, ao se repetir, criam ementas *entre* ementas, rotas alternativas, finalidades sem fim. “Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística” (DELEUZE, 1988, p. 24). As canecas, as galochas, as colheres de Bispo. Talvez isso é que esteja em jogo quando os(as) estudantes se referem a um corpo-professor(a) tramado na ementa. Corpo que não coincide consigo próprio. Corpo-fluxo, lugar de experimentações, que nos convida a “dissolver o mito da interioridade”:

A interioridade é a expressão topológica, geográfica, do sujeito autônomo e soberano. O pressuposto da interioridade está na base do sujeito cartesiano. Nenhuma das pedagogias modernas [...] subsistiria sem a noção de interioridade. O mito da interioridade é essencial aos diversos avatares do sujeito que povoam os territórios das pedagogias contemporâneas: o cidadão participante, a pessoa integral, o indivíduo crítico. [...] A interioridade tem negócios com a consciência, com a representação, com a intencionalidade. Privilegiar, em vez da interioridade e suas figuras, as conexões e superfícies de contato, as dobras e as flexões, os poros e as fendas, os fluxos e as trocas. Preferir, sempre, a exterioridade à interioridade (CORAZZA e TADEU, 2003, p. 11).

Corpo-professora, corpo-estudante, corpo-aula, corpo-universidade, corpo-curriculo. “Há corpo onde algo está causando ou sendo causado, onde algo está produzindo, ou funcionando” (MACHADO, 2011, p. 6). Perspectiva que se afasta da ideia de um corpo-organismo encerrado em sua biologia. “De modo que, numa sala de aula, enquanto eu falo, há o corpo da minha voz, da sala, da Universidade, e do capitalismo” (Ibid., p. 8). Corpo-tatuado-generificado-produzido-(in)disciplinado-*queer* (SILVA, 2007, p. 105). “Canecas” e piercings, ciborgues (HARAWAY, 2009, p. 33)! “Criatura[s] de um mundo pós-gênero: ele não tem qualquer compromisso com a bissexualidade, com a simbiose pré-edíptica, com o trabalho não alienado. [Ele] não tem qualquer fascínio por uma totalidade orgânica” (Ibid., p. 38):

O corpo do homem: mutável, clonável, intensificável, desmontável-montável, desmembrável-remembrável. [...] A diminuição ou apagamento das fronteiras e distinções entre o Homem e a máquina (ciborgues), entre o Homem e o animal, entre o Homem e os seres inanimados: um ser entre outros seres e não um ser em um ambiente desfrutável (CORAZZA e TADEU, 2003, p. 12).

Na pesquisa, as estudantes disseram da rispidez de uns(umas) professores(as), do jeito mais “sério” e recatado de outras(os), da falta de diálogo com alguns(mas) deles(as), bem como da importância da assiduidade docente; da insegurança do(a) professor(a) diante da turma; da conduta considerada rígida demais e alagada de arrogância. O descumprimento da ementa com adiantamento de conteúdos que serão vistos em disciplinas posteriores. A repetição de bibliografias também foi lembrada.

As avaliações das turmas alertam o(a) relator(a) da avaliação realizada no dia 29 de novembro de 2011, na 2ª fase da graduação. Este dizia que “[...] não foi possível evitar totalmente a insistência dos alunos em avaliar o currículo falando de seus professores(as)”. Algo que também percebi nas conversas que teci com as estudantes de Pedagogia. Falar do currículo trazia à superfície essas experiências. Momentos que fazem diferença ao deixar marcas e o desejo de quero mais. Anseios atravessados por perspectivas que podem também não coincidir. A professora atenciosa de uns(umas) pode ser a inflexível de outros(as). Enquanto alguns esperam ansiosos(as) a aula começar, “a gente fica

contando os minutos para ela acabar” (Estudante, 29 nov. 2012). Singularidades de um currículo cuja repetição traz novidades.

Dizem as estudantes: “A gente está tendo aula este semestre com a Lídia<sup>41</sup> e a gente já teve com ela outra disciplina. Mas essa está sendo outra. É da onde ela vem. É da onde ela fala. Ela é outra professora dando essa disciplina” (Estudante, 29 nov. 2012). Isso me colocou diante de uma humana docência que se altera na/pela ementa encharcada de vida. Docentes que “nos motivam a pensar mais, a ir atrás, embora o conteúdo, às vezes, seja complexo e difícil (Estudante, 29 nov. 2012). “Acho que o professor(a) faz toda a diferença (Estudante, 29 nov. 2012)! Nós estamos pulverizados de todos os tipos (Estudante, 29 nov. 2012)! Lembram, então, dos/as que chegam com muitos “aparatos” para tornar a aula mais interessante, “mas tu olhas para sala e está todo mundo acabado” (Estudante, 29 nov. 2012). Mas, “daí ele chega com o seu oculozinho aqui no bolsinho, a carteira e a caneta, então, ele tira tudo e tudo o que tu queres saber ele fala ali” (Estudante, 29 nov. 2012).

Dis-posição que parece esperar por saberes que se derramam desse corpo-professor que “Tem conteúdo. Para mim ele era excelente. Falava tudo que tu precisavas saber” (Estudante, 29 nov. 2012). Um “tudo” que cava espaços para que a interação entre estudantes e professores(as) se estabeleça e possibilite novas questões? Como a curiosidade (BRITZMAN, 2010, p. 83) pode nos levar para além do que já sabemos – professores(as) e estudantes – em direção de outras e incontáveis ilhas do saber? Como fugir das respostas certas e erradas (Ibid., p. 86), da verdade inquestionável, do “tudo” do saber? Escondemos nossos apaixonamentos e questões com a justificativa de que temos de cumprir a matéria determinada pelo currículo oficial (Ibid.,)? Podemos nos deixar tocar pela literatura, pelo cinema, pela arte e pela música que não têm “a preocupação em [...] estabilizar o conhecimento, mas [...] explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões?” (Ibid., p. 108).

Manto-corpo-estudante, “em branco”, sem bordados, sem alamares e cordas, sem nada do saber. Corpo a ser bordado, (re)feito, que “recebe” os materiais mais diversos, que precisa ser preenchido com aquilo que não tem. Corpo-manto-resistência, rasgado, fraturado, curioso, apaixonado, intranquilo com o saber. Corpo que existe na relação com seus(as) professores(as), com conteúdo, com eixos, com áreas, com “tudo” do saber.

---

<sup>41</sup> Nome fictício.

Professores(as) que precisam habitar essa Pedagogia. A nova alteração curricular criou demandas a serem preenchidas no ensino, na pesquisa e na extensão. Esta pauta esteve presente nas avaliações de fases e também nos diálogos da comissão de avaliação do Curso-Currículo/2009, já que são os corpos(as) dos(as) professores(as) que a embebem de vida. Uma luta, como afirmam as estudantes, que se conecta com a compreensão de que estes “novos(as)” professores(as) devem ser especialistas nas áreas em que exercerão suas docências. Os(as) estudantes da 5ª fase afirmaram que tiveram problemas com algumas disciplinas em que os(as) professores não eram das áreas, por exemplo. Perspectiva referendada por alguns docentes do Curso de Pedagogia que fazem críticas às contratações e encaminhamentos para a docência de professores(as) sem especialização.

Compreensão que pode ruir quando um professor(a) entende que é possível dar aulas de uma disciplina sem ser da área específica, o que lhe exigiria o estudo da matéria. Perspectiva defendida numa reunião com as estudantes da 5ª fase e que parece não ter sido esquecida: “A gente teve alguns professores assim, que estudaram um pouco o que a ementa dizia e que liam os textos no mesmo tempo que a gente. A gente perde muito, por isso lutamos por uma pessoa da área (Estudante, 13 dez. 2012). Lutas, perdas e ganhos. Mortes e vidas. Palavras com as quais as estudantes anunciam o vivido no decorrer da graduação: “Nós tivemos a disciplina com uma professora que não era da área. Ganhamos muito com o que ela nos trouxe, mas também perdemos porque a professora do semestre seguinte precisou compensar com aquilo que a gente não tinha” (Estudante, 29 nov. 2012).

Docências realizadas na área, que pode ser compreendida como “campo de ação ou domínio” (CUNHA, 2007, p. 65). Cenário de pesquisas e de saberes, mas que ao mesmo tempo corre o risco de se tornar a “camisa de força” e restringir a navegação por águas desconhecidas. É nesse encontro com tantos(as) professores(as), identificáveis ou não pelas áreas que habitam, que o encantamento pode surgir, pois “tu olhas e a ementa é perfeita! É a coisa mais linda do mundo! Eu quero essa disciplina pra mim” (Estudante, 29 nov. 2012). Alegria banhada pela expectativa do que está por vir. “Mas quando ela se configura na prática, a ementa passou longe porque o(a) professor(a) deu a ela outra configuração” (Estudante, 29 nov. 2012). A paixão inicial dá lugar ao desânimo: “não aguento mais. No começo eu amei. Agora está uma tristeza” (Estudante, 29 nov. 2012), pois “também existem os(as) professores(as) da área que não têm comprometimento com os(as) alunos(as)” (Estudante, 29 nov. 2012). O que parece dizer da

condição que, por vezes, assumimos como passageiras entorpecidas pelo chamado que ecoa do fundo desse mar abissal e que nos faz mirar, assim como ao Bispo, o desembarque em novos e estrangeiros destinos (DANTAS, 2009, p. 138).

Estas expectativas, quase sempre, são alimentadas por mensagens emitidas por rádio, que é “a principal escolha para uma chamada de emergência, bem como para comunicações de rotina” (BARROS, p. 492). Em terra, talvez possamos chamá-la de “rádio corredor”. Mas as passageiras alertam: A gente vai deixando mais informações pra quem vem. Mas acho que isso é do ser humano. Quer prever ou se preparar. Sofrer antes do tempo” (Estudante, 29 nov. 2012). Dizem, ainda, que vão construindo suas expectativas “ouvindo nos corredores. Ouvindo (os)as estudantes que já passaram. O corredor fala mais do que não sei o quê. A rádio corredor é ótima. Funciona super bem aqui no CED/UFSC” (Estudante, 13 dez. 2012). Rádio-convite que emite sinais capazes de gerar curiosidades também. “O tipo de convite que tenho em mente [aqui] não inclui um lugar e um destino finais” (BRITZMAN, 2010, p. 109).

Rádio atravessada por ruídos que surpreendem pela singularidade de encontros passíveis de embaçar as palavras, ouvidas quando se acredita que “o que faz a disciplina é a relação que a turma estabelece com o(a) professor(a)” (Estudante, 29 nov. 2012). Ou, ainda, “ela [a professora] foi horrível no primeiro dia. Apavorou! Eu cheguei e disse: Boa tarde! Ela não respondeu. A gente dava oi e ela nem olhava pra gente” (Estudante, 29 nov. 2012). Mas esta foi a mesma professora que depois “eu achei maravilhosa. Ela foi ótima. É o jeito dela. Hoje eu passo por ela e ela cumprimenta. Antes não olhava. A disciplina foi ótima e ela também foi ótima no decorrer da disciplina” (Estudante, 29 nov. 2012). As surpresas e os entusiasmos não cessam de brotar:

Quando a gente começou com a Vilma<sup>42</sup> tínhamos muito medo porque ela tinha aquela fama de ser meio exigente, cara de braba. Então, a gente passou a disciplina toda com medo, daí chegou no final e era só isso... Porque a gente tinha tanto medo dela, tanto medo que foi tranquila a disciplina. Foi tão boa, ela fluiu de um jeito tão bom. Mas acho que o medo foi necessário. É bom porque tu ficas precavida. Daí tu te dedicas mais, porque tu sabes que o professor é exigente. Ela

---

<sup>42</sup> Nome fictício.

tinha dito que daria prova. Então vamos fazer isso sério porque daqui a pouco ela vai cobrar. Chegou no fim ela disse que não precisa fazer a prova. Por quê? Porque a turma respondeu (Estudante, 13 dez. 2012).

O currículo do manicômio gerava medo? Do que Bispo tinha medo? Sua arte era um espectro de superação das imposições e de proteção a todas as espertezas que chegavam pelas margens dos ritos obrigatórios de cada dia: dissimular a ingestão de medicamentos, a fim de permanecer vinculado às suas criações; dar provas de bom comportamento quando percebia que as seções de eletrochoque<sup>43</sup> ou a lobotomia<sup>44</sup> estavam determinadas para gerar efeitos que tornariam seu corpo e sua alma letárgicos e o impediriam de pensar e sentir a sua arte. A “Operação Lúcio” (SILVEIRA, 1974, p. 22-23), no entanto, evidencia que muitos(as) loucos(as) não conseguiram “se desviar das armadilhas dos métodos psiquiátricos” (DANTAS, 2009, p. 40).

---

<sup>43</sup> O eletrochoque, invenção de Ugo Cerletti, que data de 1938, chegou rapidamente ao Brasil. Após visitar um matadouro de porcos, cujo abate era precedido por choques elétricos que provocavam crises convulsivas nos animais, o italiano concluiu que também seria possível provocar, em seres humanos, uma convulsão, por corrente transcerebral, sem matá-los. A regressão fisiológica e a psicológica eram algumas das consequências do tratamento, mas a sua “eficácia” residia na perda da memória, ou seja, no esquecimento dos acontecimentos que provocavam as psicoses (DANTAS, 2009, p. 39).

<sup>44</sup> A lobotomia, outra das perversas invenções da Psiquiatria, foi criada pelo português Egas Moniz, em 1936. Todavia, essa técnica – uma cirurgia que seccionava as fibras nervosas que ligam os lobos frontais às partes subjacentes do cérebro, com o objetivo de obter o alívio das desordens mentais – chegou à Colônia Juliano Moreira em 1952 (DANTAS, 2009, p. 39).



Figuras 18 - Operação Lúcio

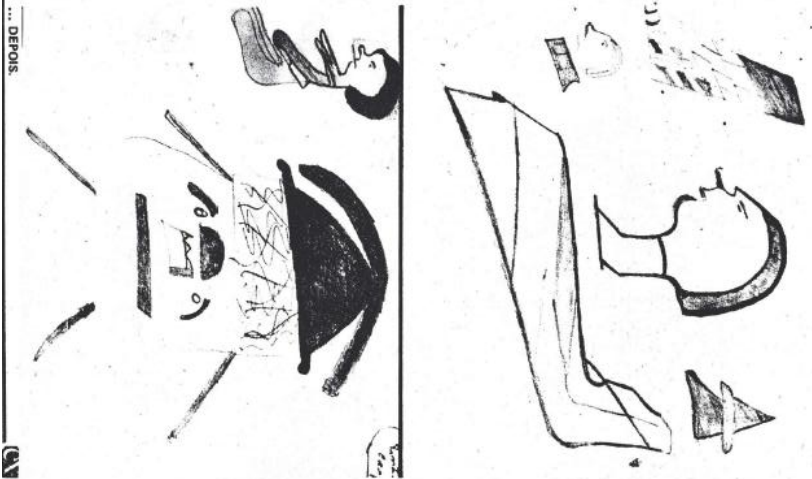


# LOBOTOMIA

Em 1949, correu no Hospital D. Pedro I, no Rio, para um dos primeiros Lúcio de Almeida, então conhecido pelo nome de Lúcio. Foi a primeira vez que Lúcio viu um artista. Porque Lúcio era um artista. Uma de suas escolhas lembra os melhores trabalhos de civilizações perdidas — maias, incas, astecas — soterradas por nossa civilização. Seus desenhos tinham força e imaginação. Mas Lúcio era o ser mais sem direitos que se conheceu, um louco, e os lobotomizadores não pensaram no “artista”. Lúcio foi um dos nove primeiras exposições de pintores e escultores do Egípcio de Dentro. Depois suas obras foram apresentadas no Museu de Arte Moderna do Rio, e no MAM de São Paulo. Mesmo assim ele foi levado para a A de dentro. Mas a Silveira contou um episódio sobre o caso. A respeito de Lúcio, asseverou: “produziu antes de intervenção cirúrgica, modelagens de notável qualidade artística, que exprimiam sua concepção da luta entre as forças do bem e do mal. Pode-se sentir nos seus trabalhos forte tensão emocional, contida dentro da rigidez de formas das figuras. Após a lobotomia, modelagens e desenhos revelam catastrófica regressão, trazendo as marcas do déficit característicos das alterações orgânicas do cérebro: pobreza imaginativa, quantidade de concepção, inabilidade na execução”. A lobotomia e outras experiências semelhantes foi uma das técnicas mais empregadas pelas psiquiatras da Alemanha nazista.

Paulo Freire, em 1970, experimentou em nome de Lúcio de Almeida. Estudou a mente como técnica, na Itália e outros países da Europa, e nos Estados Unidos.

Este texto, bem como o das Parabolais, é de Marcos Faerman.



Fonte: SILVEIRA, 1974, p. 22-23

Temores que rondam a Pedagogia e os(as) professores(as)-homens-mulheres que cruzam os limites impostos pelas áreas e pelos avisos emitidos pela rádio que ecoa no/pelo corredor. Corpos que causam medo, fascínio e encantamento ao (des)acomodar os fios com os quais tricotam seus mantos-docências. Eles(as) que “nos incentivam muito. Principalmente aqueles professores(as) mais apaixonados” (Estudante, 6 dez. 2012). Se “apaixonar-se é aprender [...] talvez pudéssemos inverter a fórmula e dizer também que aprender é apaixonar-se” (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 184), até mesmo por “aquela disciplina tão significativa para uma turma e que

passou em branco para outra” (Estudantes, 6 dez. 2012). Perspectivas diferentes, um(a) mesmo(a)-outro(a)-corpo-professor(a).

[...] Quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar (BRITZMAN, 2010, p. 89).

Um algo a mais que nem sempre chega às/aos professoras(es) que, assim como os(as) estudantes, têm medo de arriscar “o seu lugar”, “o seu conhecimento”, “o seu conteúdo”. Fundeio que entra em colapso quando tudo querem explicar ou quando são arrancados(as) do conforto das áreas que habitam na ligação com o mar. A incerteza ronda as marés, denuncia os terrenos movediços, as totalidades fraturadas, as instabilidades dos saberes que insistem em negar. Tornar-se curioso sobre suas próprias certezas pode abrir leques para abraçamentos inusitados, explorações inventivas, navegações menos costeiras ou “de cima para baixo” (Estudante, 29 nov. 2012). Um fazer de desafios que provoca criação:

Tinham outros [professores] muito de cima para baixo. Professores com o nariz lá... Disciplinas que os professores(as) queriam fazer com que a gente pensasse um novo modo de educação, que não fosse tradicional, pensasse nas crianças e tal, mas só que eles davam aulas tradicionais. Eles nos avaliavam de modo tradicional. O discurso é um e a prática é outra (Estudante, 29 nov. 2012).

Teoria e prática. Outra questão presente nas avaliações, como, por exemplo, no pedido para que os(as) estudantes possam ir a campo conhecer escolas e outros cenários de atuação do(a) pedagogo(a), antes mesmo de chegar aos estágios. “Como estudantes da 7ª fase, a nossa formação se viu totalmente fragmentada. Primeiro vemos a teoria e, num segundo momento, temos a prática” (Avaliação, 30 set. 2011). Ou, como sugerem os(as) estudantes da 3ª fase, “que a prática seja estimulada nos estudos” (Avaliação PPP, s/d). Algumas estudantes da 5ª fase que já atuavam em escolas disseram que “alguns textos trabalhados estão sendo incoerentes com as práticas em sala de aula. Não apresentam a realidade da escola” (Avaliação, 27 set. 2011).

A oportunidade de conversar com algumas dessas estudantes me convocou ao mar aberto, em que falar de teoria e prática era considerar a

relação com os(as) seus(suas) professores(as), as bibliografias selecionadas no decorrer da graduação e as aprendizagens que as forçavam a pensar de outros modos, voltar a olhar as ilhas até então supostamente desbravadas e conhecidas. Meu corpo oscilava entre seus dizeres e eu colhia dali os recursos da nossa própria embarcação. À maneira de Bispo, que, com madeiras, tecidos, cordames, metal, isopor, lâmpada e plástico construiu o “Grande Veleiro” e nos convidou a não temer o mar. Como poderíamos imaginar que dos resíduos coletados no hospital nasceria uma nau?

Circunstâncias novidadeiras. Interação de forças. Os objetos e seus arranjos. Um manto-tese-barco-viajante jogado ao mar. Lá, onde aprendi que parece haver uma compreensão, até certo ponto recorrente, de que a teoria está nos livros ou textos que lemos, enquanto a prática se encontra na escola ou em outro lugar em que o(a) pedagogo(a) possa vir a atuar. O que parece referendar uma suposta hierarquia sustentada em oposições binárias e que pressupõem a superioridade de um dos elementos (a teoria) em detrimento do outro (a prática). Ventos iluministas que insistem “[...] na defesa da possibilidade da razão e do conhecimento objetivo e universal, independente da história e dos interesses de seus proponentes ou defensores” (ARROJO, 1996, p. 54). Teoria capaz de dizer a “verdade” da prática que irá encontrar. “No que tange à escola como *locus* de formação e atuação do professor e do estudante é importante considerá-la instituição de futuras intervenções, tanto no âmbito da prática pedagógica, quanto no âmbito da pesquisa” (PPP, 2008, p. 16). Como afirma Veiga-Neto:

Se os enunciados e as palavras que constituem uma teoria só tem significado na corrente do pensamento e da vida, não há como separar teoria e prática. A própria teoria é indissociável da prática, ou talvez seja melhor dizer: a teoria já é uma prática. Ao mesmo tempo, não há prática – ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal, sem uma “teoria” no interior da qual ela, a prática, faça sentido. Um tal entendimento afasta a possibilidade de qualquer pensamento como produto de uma atividade “puramente” racional, mas, ao contrário, assume a imanência radical entre as palavras e as coisas (2007, p. 20).

Quando nossa viagem ancorou em “teoria e prática”, muitas lembranças foram compartilhadas. A primeira delas, com relação a uma

experiência vivida pelo(as) estudantes da 4ª fase que, por iniciativa de uma professora, tiveram uma semana de observação em uma escola da região. Tal proposição se deu em articulação com os(as) demais professores(as), responsáveis pela turma no decorrer do semestre. Embora não tenham participado desta semana de aproximação, pois ela se restringiu à 4ª fase da graduação, as estudantes a identificaram como “uma iniciativa maravilhosa” (Estudante, 29 nov. 2012) e que deveria se expandir, pois, para elas, “experiências boas e produtivas devem se repetir” (Estudante, 29 nov. 2012). Elas lembraram, igualmente, a visita que fizeram a uma escola ainda na primeira fase da graduação em Pedagogia. “Era para ver a arquitetura da escola ou da creche. Podia ser um abrigo também” (Estudante, 29 nov. 2012). Um momento que queriam repetir, pois “acho que podíamos ir mais. Acontece pouco” (Estudante, 29/11/2012).

Mais do que “visitar” uma escola ou um abrigo, as estudantes enunciavam que se pensa “sempre [...] no meio de alguma coisa, por causa de alguma coisa que força o[a] pensador[a] a pensar” (BIANCO, 2002, p. 188) e a produzir deslocamentos. “Essa *alguma coisa* pode ser um acontecimento, uma pessoa, um texto, um encontro qualquer que provoca uma distorção e uma desorientação dos sentidos” (Ibid., p. 188). O professor e seu oculozinho, a ida à escola, a cena de um filme, o flunar pela/na comunidade, um seminário internacional sobre infâncias realizado na UFSC, os Nades, o estágio extracurricular, o encontro na biblioteca, a conversa no bar, a fila do RU (restaurante universitário). Viveres que educam com seus conteúdos humanos e políticos, que oportunizam hibridações, as que retiram nossas âncoras fixadas nas areias do mar.

Algumas das estudantes que participaram do grupo que realizei já haviam feito um estágio em escola, enquanto outras estavam tendo o primeiro contato mais estreito com uma instituição de ensino no semestre em que ocorreram nossas rodas de conversas. A obrigatoriedade de estagiar na educação infantil havia chegado para todas elas, o que levou a prolongar os diálogos em torno das questões que envolvem “teoria e prática”, momento em que pude sentir os receios desses corpos-meninas-mulheres-estudantes-professoras.

Ao falar desse tempo de aprendizados, uma das estudantes, que começou a estagiar numa escola de educação infantil no início da graduação, logo se lembrou da colega que estava ao seu lado e disse: “Por exemplo, a Felícia<sup>45</sup>, que ainda não trabalhava na área. Ela caiu

---

<sup>45</sup> Nome fictício.

agora na creche. Assim... Bum!” (Estudante, 29 nov. 2012). Mergulho que entende ter sido mais suave no seu caso, pois “eu comecei a fazer estágio na 1ª fase, mas tem um monte de gente que não. Que trabalhava até em outras coisas” (Estudante, 29 nov. 2012). Nesse momento, nossa conversa trouxe à superfície recortes das histórias de vida dessas estudantes da graduação, que generificam as questões curriculares nesse Curso de Pedagogia constituído, na sua maioria, por mulheres:

Tu não consegues conciliar [as aulas da graduação com o estágio extracurricular]. Eu venho de uma realidade que tem filho, marido, casa. Eu não consigo conciliar um estágio na Educação Infantil ou na escola com tudo que eu vivo. Não consigo porque tenho outras atribuições. Uma menina que se coloca na Pedagogia com dezessete anos e só tem a atribuição de estudar. Vive numa família, mas não tem a responsabilidade da família [...] (Estudante, 29 nov. 2012).

Aspecto que a “menina de dezessete anos” tensiona quando afirma que fez o vestibular para cursar Pedagogia no período noturno, já que trabalhava na cidade onde morava, ainda que estivesse a viver na casa da sua família. “Eu não sei se sou só eu, mas quando eu me matriculei para Pedagogia tinha a opção de ser noturno” (Estudante, 29 nov. 2012). Uma informação que ela procurou confirmar com as colegas: “Para vocês, não tinha?” Pergunta respondida com sinais de afirmação por aquelas que ainda recordavam a inscrição realizada no vestibular de anos atrás. Então, ela segue a dizer, “no vestibular podia se inscrever para o curso noturno. Eu me inscrevi. Eu não viria para Florianópolis. Mas quando eu fui fazer a matrícula, achando que era à noite e tendo emprego na minha cidade<sup>46</sup>, a matrícula não podia acontecer” (Estudante, 29 nov. 2012).

Isto a fez voltar à cidade natal e “pedir as contas do emprego para poder trabalhar aqui em Florianópolis. Lá eu trabalhava o dia inteiro, mas tive que sair” (Estudante, 29 nov. 2012). O que a fez procurar por bolsa de assistência financeira para se manter na universidade, mas “já tentei vários auxílios e não consigo. Se eu vivo aqui e quero me manter sozinha, eu não posso. Eles dizem que se você mudou de cidade para vir estudar você tem direito ao auxílio. Pois é... E eu não tenho. Não consigo” (Estudante, 29 nov. 2012). Muitas mulheres, diferentes

---

<sup>46</sup> Essa cidade fica no litoral norte de Santa Catarina, a uma distância de 78 km de Florianópolis.

histórias. Corpos marcados pelas questões de gênero que trazem os sinais da cultura com os quais ensaiam a independência, a responsabilidade da família, ou o olhar desconfiado que uma delas diz ter aprendido nesse Curso de Pedagogia:

Hoje vejo uma mulher grávida dizendo que vai comprar tudo azul. Ou que vai comprar um presente pra uma criança, daí tem que ser verde ou azul porque é menino e tem que ser rosa pra menina. Se eu tiver um filho eu só vou botar roupa rosa, só pra quebrar paradigmas (Estudante, 6 dez. 2012).

Essa conversa sobre “teoria e prática” nos jogou *entre* as amarras da embarcação, que se configura como a ligação entre a âncora e o barco (BARROS, 2006, p. 163). A amarra precisa ser “suficientemente forte para suportar o barco seguramente no fundeio” (BARROS, 2006, p. 163). Além desse, outros aspectos devem ser considerados para torná-la ideal. No entanto, “não há nenhuma amarra que preencha todos os aspectos destacados” (Ibid.). Amarras que enlaçam o “perfil do estudante”, o estágio extracurricular, a navegação sucessiva entre os portos e as ilhas que se deve obrigatoriamente passar. Que mulheres embarcam nessa Pedagogia? De que modo educam as crianças com as amarrações culturais que vestem seus corpos de meninas-estudantes-mulheres-professoras da Pedagogia? Como as questões de gênero estão aí a fundear? A porta do banheiro reservado às mulheres do CED também se põe a indagar.

Figura 19 - Banheiro feminino do CED (detalhe da porta)



Fonte: Arquivo pessoal

Perguntas que põem em questão o “ser” mulher nessa Pedagogia. Mulheres-meninas-trabalhadoras-mães-professoras que, com seus corpos marcados por questões de gênero ensinam que “não há nada no fato de ser “mulher” que naturalmente una as mulheres” (HARAWAY, 2009, p. 47). Tens certeza que és mulher? Provocação que insiste em lembrar que não há aí uma unidade essencial, mas brechas para que coalizões apareçam na busca incansável por direito a ter direitos. Lá, onde se afirmam afinidades ao invés de identidades, “não existe nem mesmo uma tal situação – “ser” mulher. Trata-se, ela própria, de uma categoria altamente complexa, construída por meio de discursos científicos, sexuais e de outras práticas sociais questionáveis” (Ibid.).

Mulheres que aprendem a ser professoras em currículos nos quais a noção “homem-branco-masculino-adulto-habitante-das-cidades-falante de uma língua padrão-heterossexual qualquer” (DELEUZE e GUATTARI, 1995a, p. 55) finca sua presença e trans-passa a formação. Atravessa as aulas, as ementas, as disciplinas e também os corpos dessa formação. Para Deleuze e Guattari:

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de



expressão e de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que “o homem” tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. (1995a, p. 55).

Os autores seguem instigando nosso pensamento, que, ao olhar para esse curso de Pedagogia, encontra tantas mulheres-estudantes que sabem que “são muitos “os[as] professores[as] que temos” (Avaliação, 30 nov. 2011). Mas querem saber ainda “que movimentos político-pedagógicos perpassam a nossa formação?” (Avaliação, 30 nov. 2011). Ressaltam que falta discussão no Curso de Pedagogia sobre política na formação do(a) educador(a), pois o currículo está “excessivamente dirigido para as ênfases e nem sempre cuida dessa dimensão” (Avaliação, 27 out. 2011). “Mas o que eu, como estudante, estou fazendo para melhorar este Curso?” (Avaliação, 3 nov. 2011). Afirmações que podem nos levar à menina de 17 anos, à mãe de família, às questões de raça e gênero e a tantas outras que assinalam os corpos dessa graduação. “O que pensam os(as) nossos(nossas) professores(as)?”, interroga a estudante. Que “maiorias” e “minorias” estão a navegar nessa formação? Que embarcações tricotam “na medida em que [a maioria] é analiticamente compreendida no padrão abstrato, não é nunca alguém, é sempre Ninguém [...], ao passo que a minoria é o devir do mundo, seu potencial por desviar do modelo” (DELEUZE e GUATTARI, 1995a, p. 56).

Como esse “fato analítico de ninguém” provoca o Curso de Pedagogia na direção de um “devir minoritário de todo o mundo” (Ibid.)? Mulheres-negras-pobres-mães ... Quem são as tantas mulheres que bordam suas vidas também aqui, na Pedagogia? O perfil-ninguém-do-estudante diz dessas mulheres? “A categoria mulher nega todas as mulheres não brancas; a categoria negro nega todas as pessoas não negras, bem como todas as mulheres negras” (HARAWAY, 2009, p. 47). Como isso entra na sala de aula dessa licenciatura?

Recordo a noção de educação menor que Gallo (2002, p. 172) utiliza como dispositivo para pensar a educação. Uma educação menor constitui circunstâncias de resistência aos grandes planos, às diretrizes que pintam o perfil do educador(a). Ela desterritorializa a educação

maior. Outra de suas características é a “ramificação política” (Ibid., p. 175), pois não deseja as grandes políticas, mas opera no cotidiano. “Em lugar do grande estrategista, o pequeno faz-tudo do dia a dia, cavando seus buracos, minando espaços, oferecendo resistências” (Ibid.). Ela se caracteriza, ainda, por seu “valor coletivo” (Ibid.), pois, quando um(a) professor(a) escolhe sua atuação na escola ou na universidade, com o “nariz lá em cima”, com “palavras de ordem” (DELEUZE e GUATTARI, 1995a, p. 12), com “faça como eu” (DELEUZE, 1988, p. 54), etc., ele e ela estão escolhendo para si e para todos(as) os(as) outros(as) com os quais irão trabalhar (GALLO, 2002, p. 176). “Na educação menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (Ibid.):

Ir junto. Não teorizar um currículo nem praticar um currículo que seja o juízo de Deus. O juízo de Deus é a palavra-de-ordem suprema. Aquela que pára tudo, que congela tudo, que submete tudo a um critério transcendente. No lugar do juízo de Deus, a imanência. Decidir, em cada caso, de acordo com as linhas de afecto e velocidade que constituem as coordenadas daquele agenciamento ali, daquele encontro de corpos ali, daquela composição ali. Nenhuma regra abstrata. Nenhuma regra universal. Nenhuma moral (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 201).

Manto-corpo-singularização coletiva. *Entre* conteúdos, grades e formas, um bordado e tantas criações. Currículo-repetição do modelo, da disciplina, da verticalidade, do medo, da imposição, dos horários e os créditos creditados na finalização em aberto, do diploma, da festa, da colação. Ele mesmo que repete criação. Corpos tricotados nessa de-forma-ação das imagens do pensamento, do ponto certo, da teoria sem ação. Canecas coloridas, colheres que escapam, novas finalidades desse manto-currículo-corpo-mulher-educação. Corpo + Diferença + Repetição!

## *Rota 2 - Corpo + Diferença + Repetição*

“Se a repetição é possível, é por ser mais da ordem do milagre que da lei” (DELEUZE, 1988, p. 24). É com esse entendimento que eu chego à noção de repetição proposta por Deleuze (1988). A repetição, afirma o autor, deve ser distinguida da generalidade, ou seja, daquilo que reúne sob um mesmo conceito coisas supostamente semelhantes. “Toda fórmula que implique a sua confusão é deplorável, como quando dizemos que duas coisas se assemelham como duas gotas de água ou quando concluímos que “só há ciência do geral” e “só há ciência do que se repete” (Ibid., p. 21). Tal concepção produz uma inversão naquilo que comumente entendemos por repetição: “tornar a dizer ou escrever” (CUNHA, 2007, p. 676). Como se esse “tornar a dizer” pudesse reproduzir “o mesmo” ou exatamente o que havia sido dito ou escrito anteriormente. “A generalidade exprime um ponto de vista segundo o qual um termo pode ser trocado por outro, substituído por outro” (DELEUZE, 1988, p. 21).

É o mesmo autor quem assinala: “como conduta ou ponto de vista, a repetição concerne a uma singularidade não trocável, insubstituível (Ibid., p. 22). Isto nos põe diante da repetição como criação, “como algo que não tem semelhante ou equivalente” (Ibid.). A repetição testemunha a impotência ou o limite real do conceito (Ibid., p. 39). “Se se morre por causa da repetição, é também ela que salva e cura, e cura, primeiramente, da outra repetição (Ibid., p. 28). Cura-se do conceito, do currículo, do “ser” da mulher, do modelo, do semelhante, do particular, da disciplina, da grade, da matriz. “Há, portanto, na repetição, ao mesmo tempo, todo jogo místico da perdição e da salvação, todo jogo teatral da morte e da vida, todo jogo positivo da doença e da saúde [...]” (Ibid.).

A navegação curiosa entre o(s) currículo(s) da Pedagogia fez emergir a compreensão desse “jogo teatral da morte e da vida” (Ibid.), como “entre as coisas mais semelhantes é onde é mais bela a ilusão: porque o abismo mais estreito é o mais difícil para nele lançar-se uma ponte” (NIETZSCHE, 2007, p. 284). A aproximação cuidadosa com o processo formativo e a escuta sensível da voz das estudantes da graduação permitiu observar singularidades daquilo que em princípio parecia ser a repetição do conceito, da noção de infâncias, da “mesma” linha teórica, do “mesmo” grupo de pesquisa, do “mesmo” eixo da formação. Pude ver, então, minha ilusão-pesquisadora e a vertigem ao cair no abismo das minhas generalizações.

No âmbito institucional, os saberes circulam como metáforas trágicas e lúdicas que despertam disposições polimórficas que vão atuar para se sobrepôr àquilo que os sujeitos trazem em sua história até então. Os currículos destas instituições insistem em aparentes contextos de suas repetições, o que desmorona quando, nas rodas de conversas, as estudantes de Pedagogia vão descrevendo situações indicadoras de diferentes anacronismos, assim como Bispo, ao explicitar seu olhar em torno da psiquiatria. Pedagogas e artista se lançam em afazeres mesmo vestidas(o) do desconhecido. É na ação que umas e outro dão “a cara a tapa”:

Eles aceitam estagiárias desde a primeira fase da Pedagogia. Eu comecei na 1ª fase. O que tu tens de Pedagogia na 1ª fase? Pois é... não sei como me aceitaram e eu comecei na 1ª fase e foi assim... dar a cara a tapa mesmo. Eu não sabia nada. Estava começando e fui aprendendo ali, no dia a dia (Estudante, 29 nov. 2012).

É esse viver que lhes dá “a possibilidade de estar na escola” (Estudante, 29 nov. 2012), mas, ao mesmo tempo, de “sofrer por isso” (Estudante, 29 nov. 2012). Dizem, então, das conversas que se repetem em vários instantes da formação. “Muitas vezes a gente discutiu, na sala de aula, que elas [as estudantes que realizavam estágio extracurricular] tiveram que andar com as próprias pernas porque nem a teoria que a gente estava tendo dava conta do que elas precisavam fazer” (Estudante, 29 nov. 2012). Perspectiva logo referendada por aquelas que haviam vivido essa experiência. “Não é?” (Estudante, 29 nov. 2012), pergunta a colega esperando pela afirmação. “É!” Responde uma delas, com convicção. O grupo passa a lembrar outras gentes e outras histórias, como da Joaquina<sup>47</sup>, que “disse várias vezes que precisava ir atrás do que ela necessitava para fazer planejamento, para fazer proposição, pois a gente não tinha” (Estudante, 29/11/2012). Falta que lhes fazia perguntar: “Como é que faz isso?” (Estudante, 29/11/2012). Pergunta banhada pelas curiosidades de uma estudante que afirma:

Eu trabalhei na creche como professora num ano e muitas coisas eu precisei aprender ali. O que eu ia fazer? Planejamento eu aprendi ali. Aprendi com a coordenadora da creche e com as outras professoras. Avaliação das crianças eu aprendi na

---

<sup>47</sup> Nome fictício.

instituição. Muitas coisas que eu fazia ali eu fui vendo como elas faziam. Nós duas, não é Simone? (Estudante, 29 nov. 2012)

Uma indagação que procurava ansiosa pela aprovação da colega que havia sido sua estagiária na creche em que assumira como professora-estagiária na 4ª fase da graduação em Pedagogia. Tempos que lhe trouxeram lembranças das ajudas, dos diálogos com outras(os) profissionais da instituição, bem como da ligação percebida entre teoria e prática. Andanças que a fizeram olhar atentamente “como ela fazia”, talvez para ensaiar a cópia do modelo na procura incerta por uma autoria:

Fomos nos ajudando. Tínhamos bastante diálogo entre nós e também com as outras professoras que já eram um pouco mais adiantadas no Curso de Pedagogia. Várias coisas eu aprendi ali. Posso dizer que Planejamento e Avaliação eu aprendi lá. Não aprendi aqui. Fui ver depois. Minha base veio da instituição. Veio da onde eu trabalhei. Isso fez eu vir mais ligada, sabe? Algumas teorias vinham e eu já começava a fazer a ligação. A gente vivia acabada e estourada, mas facilitava muito o entendimento da própria teoria, a ligação. Até para saber o que estávamos fazendo de errado. Na disciplina da Suzana<sup>48</sup> eu ainda trabalhava na creche. Quanta coisa ela dizia e eu pensava: - Meu Deus! Tô fazendo o contrário. Mas a gente vai errando até aprender. Esse é o processo de quem começa a fazer para depois aprender (Estudante, 29 nov. 2012).

Significados que acenam para um currículo afeito à linearidade ou à sucessão de disciplinas e portos de passagem, que assinalam as cercanias dessa formação. Antes a teoria, depois a prática. Primeiro o carretel, a agulha, o pano e a linha. Depois o bordado, a arte e o artista. Primeiro as disciplinas, depois a escola. No meio disso tudo, o lixo, a cela forte, as trocas, a criação e tantas vidas. Vidas-estudantes que crescem pelo *meio*. Nas conversas com a coordenadora, na participação em grupos de pesquisa, na responsabilidade da família, com 17 anos e nos “erros” e “acertos” de quem “dá a cara a tapa”, sente as ondas, desconfia das pedras, escuta o ritmo das conchas e balança ao sabor da

---

<sup>48</sup> Nome fictício.

ventania. Lá, onde “entra em conjunção, como faz o nadador ou o surfista com as ondas do mar, com a multiplicidade e o fluir do mundo” (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 201).

Para as estudantes da 5ª fase da graduação fica difícil uma articulação com a escola quando os(as) “professores(as) nunca estiveram em sala de aula (séries iniciais e/ou educação infantil), [pois] percebemos que não conhecem a realidade” (Avaliação, 3 nov. 2011). Perspectiva trazida pelas que já atuavam em creches e que procuravam ver a ligação do que liam com que viviam nas escolas. Compreensão que sugere certa “utilidade” do texto que estão a estudar. Como, nós, professoras da Pedagogia, constituímos a aproximação com escritos que convidam tantas estudantes(a) a navegar por escolas (des)conhecidas e portos que podem desconfigurar o olhar? Os signos que emitimos inspiram suas vidas e tomam lugar como tripulantes e/ou passageiros nas naus de aprendizagens desses(as) homens e mulheres que, ao entrar em conjunção com um texto, fogem das expectativas do(a) autor(a) e do nosso próprio olhar?

No dizer das estudantes, algumas referências indicadas para leitura se distanciam das realidades brasileiras e dificultam a compreensão quando chegam por meio de “textos traduzidos” (Avaliação, 27 set. 2011). Elas não poderiam compor com as produções dos(as) professores(as) da Pedagogia? Surge, então, a assertiva: “Que eles [os professores e as professoras do Curso de Pedagogia] utilizem as suas produções em sala de aula” (Avaliação, 27 set. 2011). Talvez isso também ajude a compreender a interrogação: “que professores(as) temos no Curso de Pedagogia? Quais os movimentos político-pedagógicos que transpassam a nossa formação?” (Avaliação, 30 nov. 2011).

Enquanto a gente tá aqui trabalhando textos de outras pessoas, em outras Universidades eles estão trabalhando textos dos nossos professores. Eu acho legal quando a gente pega um texto de um professor e começa a ler e é bem esse professor, a cara dele. Tu enxergas o professor ali. Um dia eu li o texto da Maria<sup>49</sup> e era ela mesma. Parecia que eu tava lendo e imaginando ela falar. Porque daí eu já conheço, bem legal. Eu acho que seria bem importante que eles utilizassem os textos. Mas nem todos utilizam, né? Poucos utilizaram com a gente, foi mais agora no final, antes não tinha. E

---

<sup>49</sup> Nome Fictício.

aconteceu até de alguns que usaram dos outros [professores], entendeu? O professor indica o texto do outro [professor] que é daqui da educação (Estudante, 6 dez. 2012).

Textos-corpos-professores(as) que, ao exercerem as suas docências, vão dando o tom das ondas que arrebentam com suavidade e violência nas areias dessa graduação. “A UFSC é muita fechada para autores(as) diversos. Apresentam somente os autores(as) que defendem” (Avaliação, 3 nov. 2011). Movimentos de um currículo em curso que parece mostrar as “correntes de maré”<sup>50</sup> (BARROS, 2006, p. 152). Aquelas, cuja “observação de bóias, balizas, barcos fundeados etc., dão uma boa indicação da sua direção e velocidade” (BARROS, 2006, p. 152). A escuta atenta das palavras pronunciadas na formação parece indicar a repetição de autores(as) e de textos recomendados para a leitura, mas sugerem também que há timbres que destoam num mesmo eixo do currículo e anunciam, com suas humanas docências, a multiplicidade neste-deste currículo de formação:

Eu vejo muita diferença entre a educação infantil e o fundamental. Por exemplo, a professora Betânia<sup>51</sup> fala atividade, aluno, aquela coisa toda. Daí na educação infantil são as crianças, são as proposições, são as vivências, são as experiências. A gente vê que são concepções diferentes. São opostas, são bem opostas. A gente agora no estágio não podia falar aluno perto da professora. Atividade, deus o livre! Agora a gente não pode mais dizer, mas semestre que vem a gente vai ter que voltar a falar (Estudante, 13 dez. 2012).

Infâncias-crianças-alunas, palavras significadas que provocam estranhamento ao serem repetidamente ouvidas na formação. Que permitem, com os enfeites que lhes são fixados, apresentar a insuficiência dos conceitos que anseiam amarrá-las na semelhança. “Vemos e falamos de uma aluna da escola pública, da periferia urbana, não apenas de uma classe explorada. Mas também como uma menina, branca, heterossexual, imigrante, [...], católica, etc. Ocupante de múltiplas posições discursivas (CORAZZA, 2001a, p. 97). Infâncias, a um só tempo crianças-meninos-meninas-alunas, que estão nas escolas

---

<sup>50</sup> [...] movimento horizontal das águas causadas por forças astronômicas [...] (BARROS, 2006, p. 354).

<sup>51</sup> Nome fictício.

onde vivem pedagogias. “O que me afogava e se me atravessava na garganta era o grande tédio do homem; é também estas palavras com as quais profetizava o Profeta: tudo é igual; nada merece a pena; o saber asfixia” (NIETZSCHE, 2007, p. 286). Assim aprendi com Zaratustra! Saberes que também deixam as estudantes em desalinho. Talvez com aquela sensação temida de que não há um porto seguro, uma única rota, *uma ilha e o mar*.

A professora pediu uma proposta de atividade pra fazer com os alunos da escola, daí eu botei brincadeira, mas a outra professora riscou. Brincadeira não pode! Pode! Não pode! Uma hora é uma coisa e outra hora é outra. Terceiro ano já não pode mais brincadeira, disse ela pra mim. Então tá bom. Então vou botar atividade. Experiência eu botei. Agente vê que é bem diferente assim... (Estudante, 13 dez. 2012).

Veem que é “bem diferente” o que pensam os(as) professores(as), inclusive aqueles(as) que compartilham, em certas ocasiões, a mesma disciplina, como aconteceu com o grupo de estudantes com qual conversei. Elas afirmaram ter tido encontros com professoras que dividiram o espaço-tempo da sala de aula. Lá, onde apresentavam suas aproximações teóricas, disputavam currículos, Pedagogias e infâncias. “Tava ali nítido que elas estavam pensando coisas contrárias na mesma disciplina” (Estudante, 13 dez. 2012). “A gente já teve isso na mesma fase. Ter que pensar de uma maneira pra cá, e em outra disciplina ter que andar pra lá” (Estudante, 13 dez. 2012).

Numa disciplina a gente via a Escola Nova numa perspectiva. Em outra disciplina a gente via a Escola Nova em outra perspectiva. Na mesma fase. Então, a cabeça da gente dá um nó. Cada um puxa para um lado. Um dia era uma coisa e outro dia era outra. Um dia a Escola Nova era boa. Até hoje eu não sei se é boa... Não! Foi uma tragédia para Educação! É bem difícil (Estudante, 29 nov. 2012)!

Andanças que “jogam” de um lado para outro, como o barco que oscila nas ondas furiosas do mar. Mas é também aí, nesse vai e vem de concepções que as estudantes habitam esse “currículo que vem num jogo de poder, que de novo estica a gente pros dois lados. E a gente no meio, pra lá e pra cá” (Estudante, 13 dez. 2012). Mar remexido pelas



ideias que explodem e que, ao entrar em colapso, abrem comportas para que ancoradouros de passagem possam entrar. Quando a estudante afirma que para uma professora era brincadeira, que para outra era atividade e que ela “botou” experiência, é o próprio poder que circula, abre fendas, rasga a previsibilidade do mar.

Dizer “eu coloquei” é afirmar um corpo-professora-mulher-estudante em convivência com tantas crianças, atividades, brincadeiras, escolas, currículos de Pedagogia e muito mais. É afirmar-se, embora o medo ronde essa diferenciação. “Eu tenho medo. Porque quando a gente se aprofunda numa concepção... Daí chega o próximo semestre e tira tudo” (Estudante, 13 dez. 2012). Tira o chão, o aluno, a atividade, a infância. Em seu lugar, a criança, a brincadeira, o registro, uma “outra concepção” (Estudante, 13 dez. 2012). “Nós colocamos crianças várias vezes porque terceira série são crianças. Eles[elas] não são?” (Estudantes, 13 dez. 2012). Questões que aparecem no curso de uma graduação em que se sabe que, assim como os mares e os oceanos não se mantêm estáticos, aqui as águas circulam como rios sem margens:

A essa movimentação das águas dá-se o nome de correntes. As correntes são provocadas pela ação dos ventos, pela rotação da terra combinada com a inércia das águas e ainda pelo movimento interno das águas provocado pela diferença de temperatura e densidade existente no seio da massa líquida. As correntes provocadas pelos ventos, chamadas de correntes oceânicas superficiais, agirão sobre a nossa embarcação, desviando-a do rumo planejado e fazendo com que sua velocidade real seja diferente da velocidade indicada (BARROS, 2006, p. 377).

É um corpo-estudante que faz diferença na ementa e cria navegações excepcionais, rotas alternativas para enfrentar o mar. Diante das distintas concepções, na avaliação, dizem as estudantes: “cada professor vai receber o que quer. A gente escreve o que a Marina<sup>52</sup> gosta de ouvir. A gente escreve o que a Sabrina<sup>53</sup> gosta de ouvir. A gente faz isso o curso inteiro” (Estudante, 13 dez. 2012). Pergunto, então, se fazem isso mesmo quando discordam de uma concepção anunciada pela professora, elas se olham, riem um riso tímido e afirmam: “Concordamos! Porque a gente tem que se posicionar a favor, pois

---

<sup>52</sup> Nome fictício.

<sup>53</sup> Nome fictício

sabemos que a professora é a favor daquilo. Ela luta por aquele livro” (Estudante, 13 dez. 2012). Uma luta tão acirrada que não permite que o dissenso apareça, sob pena de fazer ruir um conceito, uma vida. As estudantes contam, então, que, por esse motivo, costumam ficar apreensivas quando um professor(a) realiza uma avaliação da disciplina e não a devolve com ponderações que lhes deem alguma noção da direção ou de qual rota se entregar. “Por isso que nós estamos com muito medo do texto pedido pela professora, pois ela não deu retorno de nada do que a gente fez no semestre. Então, a gente não sabe o que ela quer que a gente escreva” (Estudante, 13 dez. 2012). Algo que a avaliação da 7ª fase da Pedagogia parece ter indicado de outro modo: “Muitas vezes o(a) professor(a) não abre a discussão para o debate, para a reflexão, para instigar os(as) estudantes a terem posições frente aos diferentes temas. Ficam muito preocupados(as) em passar o conteúdo” (Avaliação, 30 set. 2011).

A “falta de retorno das avaliações aos(às) estudantes” (Avaliação, s/d) apareceu muitas vezes. “A gente tem que ter vários caminhos. Tu tens que dar opção. Tu tens que fazer pensar. E não ensinar o caminho. Mas a todo o momento a gente é colocada no caminho. E vai, e vai... se tu não vais a gente empurra” (Estudante, 29 nov. 2012). Isso me fez pensar até que ponto o “escrever o que professor(a) quer ouvir ou esperar pelo retorno da avaliação que sinaliza e salva da próxima repetição” não pode ser considerado atalho, rotas alternativas! *Entre* empurrões e tropeços, as estudantes afirmam:

Nesse caminho houve atalho, houve atrito, houve a Frida<sup>54</sup>. Tu acabas encontrando pessoas que não pensam dessa mesma maneira. Quando tu queres tirar a pessoa daquele lugar para colocá-la naquele caminho, a primeira coisa que eu acho que tu tens que perguntar é se ela quer ir (Estudante, 29 nov. 2012).

Pergunta-convite que abre espaço para que a curiosidade e a paixão tomem assento e apareçam entre os determinismos, as provas certas e a representação do(a) profissional que se pretende formar. *Entre* autores(as), disciplinas, conteúdos e professores(as), as estudantes perambulam por um currículo que persiste disputado. Veem-se neste entremeio em que criam navegações bem menos costeiras nas quais se arriscam e se repetem, na semelhança e na invenção: “há professores(as)

---

<sup>54</sup> Nome fictício.

que só ditam e nós copiamos a aula inteira”; “há professores(as) que pegam o texto e só eles(as) falam”; “nas avaliações ficamos com medo de fugir do que o professor pensa”; “muitas vezes achamos que está ocorrendo um problema e não reclamamos” (Avaliação, 3 nov. 2011). Corpo-estudante que repete o “bom aluno”, o silêncio, o professor(a), a representação. Esse mesmo-outro-corpo-estudante que desconfia do barulho, faz silêncio com as palavras, trans-(es)creve e se recusa a se fundir com a cópia.

Pensemos, por um momento, que o estudante conserva o silêncio como o som peculiar do estudo. Mas o silêncio do estudante não é esse calar intimidado que se produz quando o poder é o único que fala, quando o arrogante alvoroço do poder o diminui e o faz calar. Tampouco é o efeito da mudez, da simples incapacidade para a palavra. O silêncio que o estudante conserva é o respeito para com a palavra, a delicadeza para com a palavra. E, por isso, o estudo exige fazer calar as rotinas que, se sobrepondo às palavras, matam o silêncio que a palavra ainda contém (LARROSA, 2010, p. 202).

Calado(a), o(a) estudante se acanha diante de um poder que fala e dita “palavras de ordem” (DELEUZE e GUATTARI, 1995a, p. 12). Corpo-estudante que tem medo. De quê? “De ir pro estágio das séries iniciais e não saber o que fazer” (Estudante, 6 dez. 2012); “da prova” (Estudante, 6 dez. 2012); “de arriscar e perder a disciplina” (Estudante, 13 dez. 2012). Corpo movente, que tem coragem de enfrentar o temor que sente, o “pensar dessa forma” (Estudante, 29 nov. 2012), “o tu deves [que] barra-lhe o caminho, um animal escamoso de áureo fulgor; e em cada uma de suas escamas brilha em letras douradas: Tu deves!” (NIETZSCHE, 2007, p. 41):

Tira esse autor que isso não pode fazer parte de ti!  
Tu vais selecionando e direcionando para uma coisa que talvez não seja aquilo que eu queira ser. Ah, tá! Isso é um projeto, uma linha que foi escolhida para a formação dos Professores aqui na UFSC. Mas isto não foi me dito em nenhum momento. Tem muita coisa que está implícita, né? Eles não vão te esclarecer... Ah! A formação aqui na UFSC... Tu vais... Sei lá... Pensar dessa forma (Estudante, 29 nov. 2012).

“Eis por que é tão difícil dizer como é que alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda a educação algo de amoroso, mas também de mortal” (DELEUZE, 1988, p. 54). “Pensar dessa forma” constitui uma aposta, uma intenção. Mas não se sabe até onde os signos chegarão, se encontrarão algum porto, em que tempo e, menos ainda, o que cada navegante-aprendiz com eles fará. Não há processos de escolarização que sejam iguais.

Mas há um professor que faz diferença na ementa! Talvez aquele(a) que alça signos que nos viram do avesso, que nos obriga a pensar diferente. Torce nosso pensamento e perturba a paz do já estabelecido, do seguro, do estático, do ancoradouro, da âncora presa no fundo do mar (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004).

Professores(as) que leem repetidamente os textos escritos pelos(as) estudantes e que nessa repetição da leitura ensinam deslocamentos e derivas ao “apagarem” o ponto final. “Isso é bastante interessante porque quando eu entrego um trabalho penso que ele está finalizado. E, quando vem... Vem com um monte de coisas e tu olhas: Putz! Posso melhorar mesmo. A gente teve com a Maiara<sup>55</sup> este mesmo movimento” (Estudante, 29 nov. 2012). Ler uma vez e mais outra. “Tem uma reescrita. Tu consegues melhorar” (Estudante, 29 nov. 2012), embora nem sempre isso aconteça, dizem as estudantes, pois alguns(mas) professores(as) “se negam a fazer isso. Eles(as) dizem que a gente até pode entregar. Mas não vão olhar de novo o mesmo trabalho. Então, tem os dois lados” (Estudante, 29 nov. 2012).

Variados per(cursos). Ler uma vez mais. Escrita alterada, remexida, aberta, longe de estar finalizada. Leitura que põe o texto, o(a) professor(a) e o(a) estudante em movimento. “A gente teve alguns(mas) professores(as) que fizeram isso. Alguns(mas) não ajudaram, mas muitos(as) nos ajudaram” (Estudante, 29 nov. 2012). Talvez estes(as) tenham escutado o silêncio de tantos Diegos-estudantes diante do mar:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,

---

<sup>55</sup> Nome fictício.

gaguejando, pediu ao pai: - me ajuda a olhar  
(GALEANO, 2002, p. 10)!

“Eu senti assim: você pode melhorar, mas não me inclua nisto” (Estudante, 29 nov. 2012). Não me inclua nessa dança de uma escrita outra, repetida, rasurada. Para que repetir a escrita se a resposta já está dada? Copia, repete o modelo, faça como eu. A avaliação está finalizada. O caminho é este! Conseguiu? “Tu não estás ali para dizer: Ah! Ela conseguiu. Ela não conseguiu. Não tem não conseguiu. Tu tens que ajudar para que ela consiga. Se tu não devolves, tu tens uma visão fechada de que fez tá feito. Eu vou entregar a nota e ponto final” (Estudante, 29 nov. 2012)!

O que estudantes pretendiam afirmar é que preferem “a linha ao ponto” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 10), num balanço que faz vibrar a língua maior e que convida a hesitar diante da prova. Navegação que ensina a suspeitar dos versos e a repeti-los muitas vezes. A cada vez, uma procura incansável por registros menos certos, menos homogêneos, menores. “Fazer a língua gritar, gaguejar, balbuciar, murmurar em si mesma” (DELEUZE, 1997, p. 141). Desacelerar, delicadeza em escutar. Silêncio: “o estudante estuda. Pensemos, por um momento, que o estudante estuda. Não está ainda preparando os exames” (LARROSA, 2010, p. 199). Ele(a) estuda e, ao estudar, faz a língua gaguejar:

E o que faz o gago? Ele hesita diante de uma palavra. Ele se esforça para conseguir falar, pronunciar. E, nesse esforço, ele repete, ele retoma, reitera, reforça. Seja uma letra apenas, o som de uma consoante ou uma vogal, seja uma sílaba, ou seja, uma palavra, uma expressão, ou mesmo uma frase inteira. Ele repete e sua frase acaba truncada. Há um abalo na linearidade da frase. Há pontos em branco, suspensões. Há prolongamentos inesperados, durações de sílabas que não são normalmente previstas; há lapsos. Gaguejar pode ser, então, hesitar, procurar os modos de dizer, ou procurar as próprias palavras e reiterá-las, repeti-las (MALUFE, 2010, p. 100).

Repetir a escrita, repetir a língua, repetir a leitura. O(a) professor(a) estuda! E, ao estudar, “se torna gago da língua” (DELEUZE, 1997, p. 138)? Hesita na palavra, na docência, na leitura, na escrita, na vida? Repete canecas, colheres, galochas, planos de ensino, a sala de aula, os objetivos, os desejos, a disciplina, a matriz, a

escrita. “Uma é repetição nua, a outra é repetição vestida, que forma a si própria vestindo-se, mascarando-se, disfarçando-se. Uma é de exatidão, a outra tem a autenticidade como critério” (Id., 1988, p. 56). Uma é repetição do modelo, a outra é criação. Manto-docência-vestida!

É essa docência, das vestes coloridas, que se põe a escutar o pedido insistente da necessidade de uma disciplina, no início da graduação, sobre produção textual. “Muitos alunos se colocaram contra o fato de os(as) professores(as) cobrarem as normas da escrita acadêmica, pois eles(as) [os(as) estudantes] não são preparados para isso. Deveria haver uma disciplina preparatória neste sentido” (Avaliação, 22 set. 2011). Pedido que repete: Que escrita? A do molde? A da vida?

“Os professores(as), em geral, cobram uma escrita acadêmica” (Avaliação, 22 set. 2011). A que deve obedecer às regras gramaticais e que ensina-às(aos) estudantes os diferentes tipos textuais ou, como elas mesmas afirmam, que lhes permite conhecer, por exemplo, o que pode ser uma resenha crítica. “Nesse semestre a gente tá passando por isso. Precisou saber a diferença entre o fichamento, o resumo e a resenha” (Estudante, 6 dez. 2012). Então, para algumas delas, essa disciplina deveria ser obrigatória e ministrada nas primeiras fases da Pedagogia. “Eu acho que tem ser obrigatória porque a gente faz trabalho o curso inteiro. Eu acho que é bem importante conhecer as normas da ABNT” (Estudante, 6 dez. 2012).

Mas, para outras estudantes da graduação, a disciplina de produção textual se constitui como um saber importante que deve fazer parte da formação como matéria optativa. “Eu não acho que deveria ser obrigatória. Talvez pudesse ter essa disciplina como optativa na grade da Pedagogia” (Estudante, 6 dez. 2012). A conversa sobre a escrita chegou à agenda, à escola, ao certo e errado, à professora formada nesse currículo de Pedagogia. “A gente vai ser professora e não pode sair do Curso não sabendo escrever um texto. Imagina eu escrever errado num bilhete da agenda. Tu és professora. Tens que saber escrever. É uma coisa bem fundamental” (Estudante, 6 dez. 2012). Entre medos, “erros e acertos”, elas inventam estilos de lidar com os “tipos textuais”, com o que pede o(a) professor(a), com a repetição de uma forma, uma escrita:

A gente teve um pouco de dificuldade na escrita. O que é uma resenha? O que é uma resenha crítica? O que é um fichamento? Resenha crítica? O que é isso? A gente nunca tinha ouvido falar. E agora para o TCC vai ter que escrever bem mais. Acho que é bem importante. Até hoje a gente não

fez um trabalho que precisasse de introdução, sumário, tudo isso. A gente só faz o texto e as referências e mais nada. Então, como a gente vai fazer uma pesquisa como o TCC se a gente não sabe como fazer uma introdução, uma conclusão? A gente não sabe. Nós fizemos um artigo só, que nem foi tão cobrado. E eu acho importante que a gente como professora tenha que saber disso. O professor pede uma resenha, eu faço; ele pede um fichamento, eu faço uma resenha; ele pede um resumo, eu faço igual à resenha. É a única coisa que eu sei fazer (Estudante, 6 dez. 2012).

A estudante repete e hesita, o que pode levar a um fazer de desafios, a navegar entre ideias que naufragam o “tu deves”, o dedo em riste, as filiações eternas. Saber que evoca criação, repetição vestida, alinhavada, com alamares e cordas, com chapéus de guizos:

Para a escola, os indivíduos são a fonte e a finalidade dos significados. Pensando assim, ela fortalece a crença burguesa de que a linguagem é produto dos agentes individuais. Os significados que estes agentes atribuem aos fatos são concebidos como “sua” experiência privada (CORAZZA, 2001, p. 91).

Na continuidade das rodas de conversas, as estudantes ressaltam: “que exista uma articulação entre as disciplinas do semestre e as avaliações” (Avaliação 27 set. 2011). Pedido que indica o desejo de ver (trans)bordar o currículo dessa graduação. “Singularização coletiva” (GALLO, 2002, p. 176), expressa em ilhas que não nos deixam esquecer que “cada texto é levado a termo por quem o escreve e por quem o lê” (CORAZZA, 2001a, p. 96). Talvez a articulação pretendida seja dificultada “pela falta de conversa dos(as) professores(as). Tem que conversar entre eles(as)” (Estudante, 6 dez. 2012), embora essa conversa possa ser conflituosa, difícil até. Mas nem por isso menos esperada pelos(as) estudantes que querem descolar-se “do currículo de gavetinha [quando ele] passa a vigorar” (Estudante, 6 dez. 2012).

Corpos-estudantes, que “imaginam que o currículo vai ser “amarradinho” do começo ao fim, que ele vai ter uma harmonia entre todas as disciplinas” (Estudantes, 29 nov. 2012). Contam, então, sobre a experiência com duas “professoras que procuravam se encontrar para combinarem os textos que iam passar pra bibliografia não se repetir” (Estudante, 6 dez. 2012). Repetição vivida quando, no semestre que

passou, “uma disciplina era optativa e a outra era a do currículo. As duas davam o mesmo conteúdo. Era a mesma ementa” (Estudante, 29 nov. 2012). Situação que para elas se torna mais presente quando um(a) mesmo(a) professor(a) é o(a) responsável por diferentes matérias. “Esse é o problema de ter várias disciplinas com o mesmo professor(a)” (Estudante, 6 dez. 2012); “Nós fizemos uma disciplina optativa e outra obrigatória com a mesma professora e ela dava o mesmo conteúdo nas duas disciplinas, que têm ementas diferentes” (Estudante, 29 nov. 2012). “Gavetinhas” diversas que abrem e fecham ao repetirem o “vai e vem” da formação. Que jogam “pra cá e pra lá”, bordam e (des)amarram a formação.

Repetição de bibliografias ou, mesmo, de autores(as) nem sempre vistos como um “repeteco fenomenal” (Estudante, 29 nov. 2012), pois, “às vezes, é necessário uma retomada da leitura. Às vezes a gente passou muito rápido por aquele conteúdo” (Estudante, 6 dez. 2012). Ainda que se tenha passado vagarosamente, “ele [o conteúdo] não me passou. Aquele nem conta. Pra mim não ficou nada. Tem coisa que não ficou” (Estudante, 6 dez. 2012), pois *entre* o “amarradinho” e o “articulado” estão as expectativas de que a ementa represente a aula, de que a aula coincida com o corpo-professor(a), de que o os signos jogados ao mar sejam imediatamente *bricolados* pelo(a) tripulante-passageiro(a)-espectador(a).



### *Rota 3 - Corpo + Diferença + Repetição + Excesso*

Escutei repetidas vezes no decorrer da avaliação que há “excessos” no currículo *em curso*. Excesso entendido como algo que sobra ou, ainda, como exagero ou acúmulo. Há excesso de disciplinas por semestre; excesso de um corpo-professor(a), “que fala a aula inteira e não te dá nem chance de falar” (Estudante, 29 nov. 2012); de ter aula a tarde toda com o(a) mesmo(a) professor(a) que, por sua vez, não consegue chegar até o final do tempo previsto “porque nós estamos extremamente cansadas. Ali tem o cansaço físico. A gente não aguenta mais” (Estudante, 29 nov. 2012); excesso de controle sobre os corpos-estudantes liberados(as) para participar de um evento considerado como atividade técnico-científica, por exemplo, “mas, então, tu liberas e já pedes uma coisa em troca. Faz um resumo! O que a gente escolheu? Vamos ter aula então!” (Estudante, 29 nov. 2012).

Excesso que cansa o corpo da voz, o corpo da aula, o corpo do(a) professor(a), o corpo da(o) estudante, o corpo do currículo dessa graduação. Cansaço que nos põe diante da borda, da norma ou de limites que estão próximos de explodir. Sua explosão pode nos mostrar uma navegação bem menos estática, e por isso mesmo, mais arriscada. Estamos cansados! De quê? De ouvir a aula inteira; de “muitas disciplinas por semana e o retorno do aprendizado fica prejudicado” (Avaliação, 3 nov. 2011); de “todo o espaço livre que acaba se tornando apenas para uso do estacionamento” (Avaliação, 3 nov. 2011); “da lanchonete que toma muito espaço, retendo a convivência; do controle excessivo da frequência” (Avaliação, 27 out. 2011); do “excesso de estudantes numa turma, enquanto a outra se encontra com número reduzido” (Avaliação, 21 nov. 2011); da “sobrecarga da disciplina Educação e Infância” (Avaliação, 27 nov. 2011). Afinal, “por onde andam os anos iniciais nisso tudo?” (Estudante, 13 dez. 2012).

Nas salas não tem giz; muitas cadeiras estão quebradas; não há extensão elétrica; as tomadas não funcionam; não há equipamentos de multimídia; as lâmpadas estão queimadas; as portas travam e fazem barulho; a mesa do(a) professor(a) está em péssimas condições. Nos banheiros, o cheiro é ruim e a higiene, precária; raramente há papel higiênico e papel para secar as mãos; as instalações são velhas (suportes, portas, pias, sanitários, etc.); há buracos nas paredes; goteiras no banheiro masculino e os lixeiros seguem transbordando. Excesso de falta! Excesso que sufoca. Essa escrita também precisa respirar.

# Ir mais devagar.

Chegar perto desse excesso pode exaurir a realização de *um* possível e “não dispõe mais de qualquer possibilidade (subjéitiva) – não pode, portanto, realizar a mínima possibilidade (objéitiva). Mas esta permanece, porque nunca se realiza todo o possível; ele é até mesmo criado à medida que é realizado” (DELEUZE, 2010, p. 67):

[...] consideremos um campo de experiência tomada como mundo real, não mais com relação a um eu, mas com relação a um simples “há...”. Há, nesse momento, um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo. Outrem não aparece aqui como um sujeito, nem como um objeto mas, o que é muito diferente, como um mundo possível, como a possibilidade de um mundo assustador. Esse mundo possível não é real, ou não o é ainda, e todavia não deixa de existir: é um expressado que só existe em sua expressão, o rosto ou um equivalente do rosto. Outrem é, antes de mais nada, esta existência de um mundo possível (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 28).

Esse “há...” remexe o sentido usual das palavras, pois, “em geral, pensamos no possível como uma alternativa a uma realização, isto é, como algo em que podemos optar, sendo possível ou isto ou aquilo ou aquela outra coisa que pode acontecer efetiva ou logicamente” (HENZ, 2005, p. 18). Ou resumo, ou aula. “Vamos ter aula, então! (Estudante, 29 nov. 2012)”. Mas uma escuta menos acostumada pode fazer ruir a imagem mais imediata da palavra se considerarmos “que o que é possível é criar o possível” (Ibid.). Criar? Outra palavra que pode nos levar a “uma suposição estéril de que o ato de criar estaria relacionado a uma emergência natural, algo como brotar do nada ou, diferentemente, o encontro da “resposta adequada” a uma dada situação” (Id., 2009, p. 147).

Estamos, pois, em presença da fadiga das palavras. “A fadiga fica potencializada pelo cansaço da verdade e pela desistência da novidade. [...] A vontade de saber que rapidamente se converte em uma vontade de repetir” (HARDT, 2013, p. 62). É esta autora quem me instiga a ver a

delicadeza de ouvir o espumeiro das ondas que arrebatam no mar. Sutileza que nos convida ao “silêncio entre as palavras, entre os parágrafos, [pois] mais do que interrupção é gesto de reflexão, de maturação para dizer o que ainda possa ter sentido ou significado (Ibid., p. 63). Demorar-se, talvez, para antes de esgotar *um* possível, criar, na potência dos encontros que afirmam a vida. “Como eu faço numa situação dessas? Com sete disciplinas onde três te tiram o sangue... As outras quatro ficam com o que sobra” (Estudante, 29 nov. 2012). “Ela obriga a gente a falar na aula. Ela fala muito e quer que a gente fale também. A gente é obrigada a falar. Tu tens que ir pronta pra dizer porque ela quer que tu digas” (Estudante, 29 nov. 2012). “Talvez se fossem duas tardes? E se dividisse o tempo da aula em um dia e outro dia?” (Estudante, 29 nov. 2012).

[...] o possível é um jogo com a realidade que propõe questões a respeito do que podemos fazer de tudo isso que já está feito. Como usar as realidades que nos envolvem? Em que sentido o encontro com outrem abre mundos possíveis? O outro torna possível isso e aquilo, uma determinada realização, que não é toda a virtualidade do encontro (Id., 2005, p. 22).

Chegar ao final da aula ou terminar antes? Graduação ou pós-graduação? Controle excessivo de frequência ou os(as) professores(as) devem ter maior domínio sobre a frequência dos(as) estudantes nas aulas da graduação? Sete disciplinas ou apreensão do conteúdo prejudicado? Avaliação muito ao final do semestre ou processual e contínua? “Os(as) estudantes pedem mais disciplinas, mas dizem que fazer muitos créditos em cada fase é muito pesado. Tudo que se espera na formação ideal é saber o que é possível fazer em nove fases e a cada fase” (Avaliação, 27 nov. 2011). “Pessoas usam as mesas [da cantina] para atividades como estudar e conversar, enquanto alguns precisam de um lugar para comer” (Avaliação, s/d, 2011).

A realização do possível procede sempre por exclusão, pois ela supõe preferências e objetivos que variam, sempre substituindo os precedentes. São essas variações, essas substituições, todas essas disjunções exclusivas (a noite/o dia, sair/voltar...) que acabam cansando” (DELEUZE, 2010, p. 68-69).

Cansaço da sobrecarga de trabalho quando a articulação horizontal e vertical da matriz curricular não acontece. Com ela, pretende-se ver o currículo “amarradinho do início ao fim”, tal como explicitou a estudante. Uma disciplina amarrada na que a precede e na próxima que está por vir. Um encadeamento progressivo que tem nos fundamentos a sua base. Mas é preciso que essa amarração horizontal entre as disciplinas das diferentes fases da graduação esteja conectada, verticalmente, com as que dividem com ela o mesmo semestre da formação. Tramas de um currículo que se faz no entrecruzamento das disciplinas obrigatórias, das optativas, dos Nades e das atividades técnico-científicas e culturais. Currículo bordado nos/pelos núcleos de pesquisa, no *xerox* e na cantina, na biblioteca, no lixeiro que excede, nas sujeiras e sobras também.

Entendemos que esse espaço de articulação [curricular] deve ser garantido para os professores, para que minimamente se possa ter uma idéia geral do que será trabalhado em cada fase e também uma idéia do que será trabalhado ao longo das fases. Este tempo deve estar contemplado nas atividades dos professores que dão aula para o curso de Pedagogia. Isto facilitaria tanto o trabalho de docentes quanto dos estudantes. A sobrecarga de atividades para ambos seria diminuída em grande parte. Às vezes se tem a vontade de fazer um trabalho conjunto e articulado, mas as condições não são dadas. E por último nós questionamos quantas horas realmente o professor dedica para o Ensino, Pesquisa e Extensão? Porque pelo que podemos observar o Ensino vai ficando de lado e aí também entra que prioridades os professores tem com respeito a Ensino, Pesquisa e Extensão (Avaliação, 30 nov. 2011).

É nessa navegação “amarrada” que ilhas (des)conhecidas vão sendo fixadas em uma matriz curricular que precisa dar conta de uma carga horária limite. Então, como fazer caber em dias letivos tantas expectativas jogadas ao mar? De que forma constituímos o limite desse “quadro de horários”? Uma “boa” âncora pode ajudar? Ela necessita “ter um poder de *unhar* o leito do mar de forma eficaz a fim de suportar os esforços derivados da ação das forças da natureza sobre o barco” (BARROS, 2006, p. 158). Forças que balançam “pra cá e pra lá” e ferem

com o poder de unhar. Marcam a pele, riscam disciplinas. O que cabe e o que excede numa matriz curricular? O que fica dentro e o que deve permanecer fora e não entrar?

Ficar/sair da graduação, da pós-graduação, do ensino, da pesquisa, da extensão? Onde atracar nesse currículo de formação? Demorar-se em pesquisas, no ensino, ou deixar-se chamar pela extensão? Onde acumulamos horas nessa formação? Para os(as) estudantes parece não haver uma articulação evidente entre a graduação e a pós-graduação. Sentem-se “prejudicados devido às atividades dos professores na pós-graduação, quando, por esta razão, eles(as) não podem comparecer às aulas. A graduação deveria ser a prioridade” (Avaliação, 26 nov. 2011). As estudantes dizem ainda:

Tem professores que privilegiam muito a pós-graduação e daí ficam com uma disciplina na graduação, por exemplo. Daí para a pós-graduação eles dão aula, mas na graduação eles[elas] não tem tempo, né? Já estão cansados. A gente tem professor que só quer a pós. Não quer mais a graduação. Na pós são menos alunos. Cada um está interessado mesmo. Os alunos que vão para pós são os que estão bastante interessados, que querem mesmo estudar. Na graduação as vezes tem aquilo... Ah... Tô aqui dando uma voltinha... Talvez não esteja tão interessada assim. E na pós são menos alunos. E também a política de que os professores tem que produzir, escrever e publicar. Tudo isso... Talvez seja por causa da nota... É... tem isso também (Estudante, 29 nov. 2012).

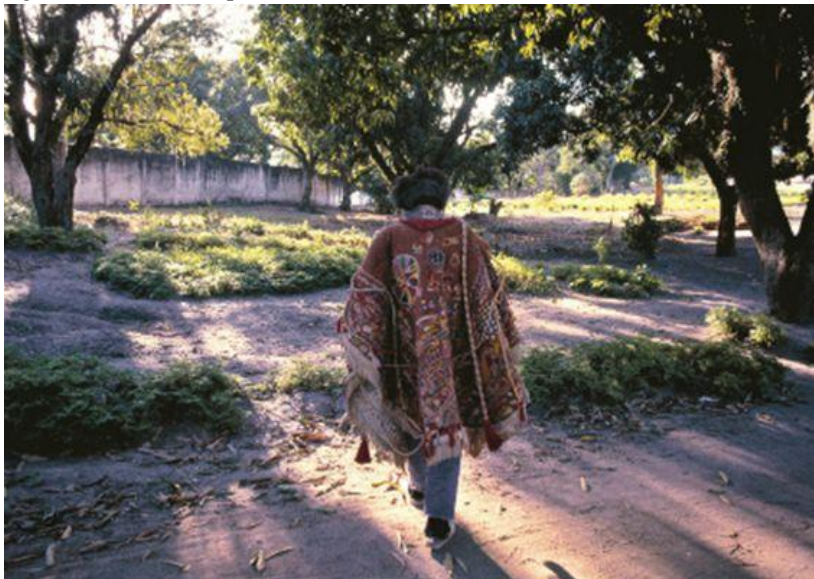
Tem isso também! E...e...e. Imagem-movente que convida a partir do meio, pelo meio. E “o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 37). Mas é preciso atenção ao entrar nessa viagem intensiva, pois, com facilidade podemos naufragar “no indiferenciado, ou na famosa unidade dos contrários, e não se é passivo: está-se em atividade. Estava-se cansado de alguma coisa, mas esgotado de nada” (DELEUZE, 2010, p. 69). O esgotado, como ensina Henz (2005, p. 25), esgota o que não se realiza no possível, pois simplesmente acaba com a noção de possível enquanto possibilidades ou projetos a serem realizados, e retoma seu trabalho em certa exploração.

No esgotamento não há passividade, há de se estar ativo para ir ao cinema, esperar, pular na água, mas é preciso suspender a utilidade prática da existência. O esgotamento não é nem mesmo um estado de prontidão, que guardaria ainda um campo pragmático, alguma utilidade. A ativação do esgotamento é uma espreita, uma vibração intensiva, não é para alguma coisa (Id., 2009, p. 152).

O esgotado lembra as canecas de Bispo do Rosário. Uma moldura como limite do quadro. A organização de coisas deslocadas do seu lugar costumeiro. Canecas servem para beber. Ou água ou café. Ou isso ou aquilo ou aquela outra coisa. No meio do hospital, no refeitório, na cela-forte e no lixo, “de seus olhos selvagens nasceram as vitrines” (DANTAS, 2009, p. 108), com suporte de madeira, com papelão e 32 canecas. Bispo resistiu às medicações que o queriam passivo. No movimento de intensa atividade criativa, recolheu-se na cela-forte, e parece ter encontrado ali “a possibilidade de um esgotamento vital” (HENZ, 2009, p. 152). Não produziu “As canecas” para serem vitrines, nem mesmo sabia que “renasceria” como artista. Talvez aí uma finalidade sem fim? Ele bordou durante toda uma vida o *manto* para se apresentar a Deus, preferência jamais cumprida. Manto-obra que não pode morrer com o artista.

Estar esgotado de nada não significa defender uma passividade que olha para o currículo como algo já pronto ou acabado ou, ainda, cujas modificações ou arranjos possíveis estão de alguma forma logicamente determinados. O que se quer aqui é provocar o pesadume que nos deixa profundamente cansados. “Aquele que um dia ensinar os homens a voar, destruirá todas as fronteiras; fará saltar pelos ares todas as fronteiras e dará à terra um novo nome, e chama-la-á a “Leve” (NIETZSCHE, 2007, p. 255). Imagens de leveza. Como se livrar do excesso que pesa? Como começar do meio, pelo meio, sem início e sem fim? Onde está esse *entre*, que não é um lugar vazio, mas o excesso de onde vaza? Que trajetividades ensaiam esse currículo e essa Pedagogia? “Era o que eu respondia aos que me perguntavam ‘o caminho’. Que o ‘caminho’, na verdade... o caminho não existe” (NIETZSCHE, 2007, p. 258).

Figura 20 - Arthur Bispo do Rosário (Crédito: Walter Firmo)



Fonte: Disponível em: <<http://www.cultura.rj.gov.br/materias/bispo-do-rosario-e-das-sombras>>. Acesso em: 10 dez. 2013.





*Rota 4 - Bricolagens + Delicadezas + viagem-pesquisa + finalização a seguir +... +...+...*

Esta viagem-pesquisa não se encerra aqui. Mas, de algum modo, morre para seguir viva em outros (com)textos, outros corpos, outras vidas. Como Bispo, tricotei um manto “para ser usado [...] no dia da passagem” (DANTAS, 2009, p. 31). Ele se fez na trajetividade de uma vida-pesquisadora cujas “mãos [estiveram] sempre em movimento [...]” (DANTAS, 2009, p. 31), ora para a escrita de fragmentos desta tese-aqui, ora para colher do “quintal da Pedagogia” materiais e intuições. Ali me pus a “bisbilhotar” um currículo em curso, que me mostrou, nas visibilidades, nos detalhes e nos ocultamentos um currículo sendo (re)criado. Cheguei à Pedagogia e à pesquisa com certezas que insistiam verdades. Aquelas que se desfizeram nas rodas de conversas com as estudantes, na Comissão de Avaliação do Curso-Currículo/2009 e nas avaliações das turmas dessa formação de professores(as).

Comecei os encontros com as estudantes da 5ª fase com uma pergunta: o que vocês conhecem deste novo PPP da Pedagogia? Aos poucos, as falas chegavam...

Eu acho que eu não conheço o PPP da Pedagogia.

Eu também!

Eu nunca vi.

Acho que nunca foi disponibilizado.

Da Udesc eu já vi, mas daqui não.

Eu também nunca vi.

Acho que a gente nunca teve acesso.

E além da gente não ter acesso ao documento, acho que seria importante!

A gente não sabe o que ele contém.

Às vezes tu não tens acesso ao documento, mas tu já ouviste o que ele contém. Isso a gente não tem esclarecido (Estudantes, 29 nov. 2012).

O mundo de um currículo desconhecido, de suas peculiaridades, desaguava também no manicômio. Bispo não conhecia o PPP daquela instituição. Precisou ficar ali muitos anos para, progressivamente, “sacar” quais os conteúdos que queriam para conformar a postura do “bom louco”, adequado às rotas previamente traçadas, coerentes com o que se prescrevia pelos argumentos das “instituições psiquiátricas”, reconhecendo haver distinções entre o manicômio e a escola.

Cruzamentos ambíguos e ambivalentes sinalizam as águas por onde um currículo navega.

A gente teve na 1ª fase uma disciplina O que é Pedagogia e ali foram tratados diversos assuntos, mas em nenhum momento teve o foco do que é Pedagogia na UFSC. Todo processo que estava sendo vivido de reformulação do currículo, currículo novo, avaliação. Não fomos nessa oportunidade informadas sobre isso. Acho que algumas coisas nos foram ditas com relação ao novo currículo: ah... agora a formação não vai ter mais habilitações. Algumas coisas foram ditas para nós. Só que com relação ao PPP... Neste sentido a gente não teve aula para olhar. Pelo menos da minha parte e acho que das meninas também. Não tivemos acesso (Estudantes, 29 nov. 2012).

Ainda que um PPP seja apresentado desde o “início”, assim como um navio, ele “comporta e carrega muito mais desejos que mercadorias” (DANTAS, 2009, p. 28). *Entre* as “concepções orientadoras da formação” e o “perfil do egresso” está o dia a dia de um curso com suas poéticas de vidas e mortes. Nele, excessos, aprendizagens, apaixonamentos, dissabores e tantos outros adjetivos possíveis foram responsáveis por meus deslocamentos, inclusive os (auto)enquadramentos. No viajar de uma etnografia nômade, sem um rosto antropológico previamente definido, sentir meu corpo com angústias e alegrias, com exaustão e entusiasmos ganhou permissão. Esta tese guarda, nas suas entranhas, desde o seu nascedouro, a incompletude. Ela evidencia os limites e a potência de um currículo-doutorado. Ou, como diz Machado:

Um texto não pode falar sobre tudo. Você pode incluir muitos temas no seu texto, mas nunca vai falar de todos os temas, por mais que você escreva um livro de 50 mil páginas. Esse “não poder falar sobre tudo” não é uma falha do texto. Seria uma falha se ele pudesse falar sobre tudo e não conseguisse. Um texto, ao contrário, fala sobre tudo o que pôde falar, e esse “tudo” aumenta a cada vez que um texto é lido, usado, reescrito – porque nele se abre uma distância que lhe injeta novos temas, novas perspectivas (2011, p. 2).

É neste perambular de vozes que a pesquisadora, autores(as) e participantes da pesquisa não conseguem esconder suas insuficiências; afinal, talvez sejam elas o que melhor se diz do ser humano. Não é possível preencher expectativas, acalantar frustrações, proteger do vazio os anseios de tudo querer aprender. Viver e morrer, sonhar e realizar, perder e ganhar, quem sabe, escreve este manto-tese-currículo-de-formação:

O currículo não é parado, tem esse movimento. Eu acho que essa questão de ser quadrado e pronto a gente já consegue enxergar de uma maneira diferente. Mas acima de tudo, acima de ser uma organização é muito mais uma disputa mesmo. Eu acho que é mais disputa que organização porque quando tu dispões de um currículo que privilegia isso e não privilegia aquilo... É uma batalha acirrada e uma disputa. Então, organiza é claro, mas acho que a organização é uma das conseqüências que o currículo nos traz. Ver como as coisas vão andar, até para uma possível avaliação. Mas acima disso é um ganho, uma disputa, uma perda. Ele sempre se configura numa perda, ou num ganho, porque tu sempre privilegia uma coisa em detrimento da outra, boa ou ruim, vai saber... Em todas as assembléias e avaliações que nós participamos isso ficou bem claro, que é uma disputa, cada um puxando pra sua área. Na terça-feira nós, lá atrás, enxergávamos isso. Cada um(a) só queria para sua área. Vinha uma professora e dizia não sei o que, não sei o que... Ela nem brigou muito e ainda perdeu um crédito. Eu fiquei indignada porque ela não brigou. Ai vinha outro professor e falava do estágio, que é muito importante, que é uma conquista... Então, era cada uma puxando para um lado (Estudante, 6 dez. 2012).

Puxa, estende, (re)corta. Minha gratidão a todos(as) os que nessa navegação arriscada permitiram que eu bordasse na carne uma autoria-pesquisadora. Aquela que deixou para traz a imagem de um manto para enfrentar águas, que correm intimamente ligadas “ao devaneio, ao sonho e, também, à morte” (DANTAS, 2009, p. 24). Uma gratidão que se deixa perguntar: o que esta tese pode sugerir? Que cada currículo é um artefato cultural, político, pedagógico, afetivo, ambulante,

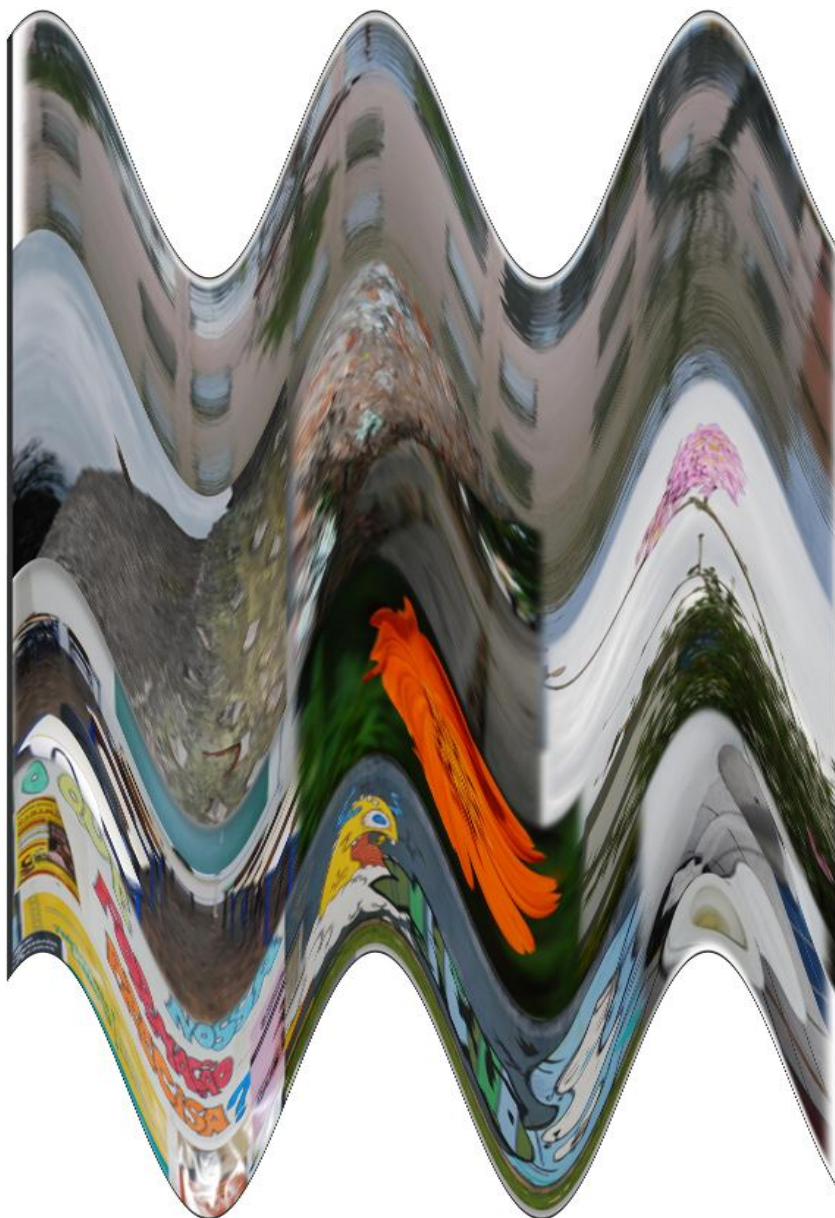
(in)disciplinado, rebelde, louco. Um documento aventureiro na sua multidimensionalidade porque “toma a vida como um processo do qual não se conhece o fim e cujo transcurso é submetido ao acaso e ao perigo” (Ibid., p. 23). E, como aventureiro, “embora pareça um corpo estranho à nossa existência, é, na verdade, muito mais próximo da vida do que podemos imaginar” (Ibid.). Que o currículo em curso, com todas as suas poéticas, “se manifesta na figura do peregrino, do errante” (2009, p. 23), pois tece uma formação, assim como o manicômio, experimentada “na figura do vagabundo, do nômade, do caroneiro, por que não, na do marinheiro? É, portanto, um projeto que se viabiliza “por múltiplos desvios e por momentos que escapam à lógica determinante” (Ibid.), ou seja, nele habitam a festa e o sentimento trágico-estético da vida, a esperança e as errâncias profissionais. Viva Bispo do Rosário! Sua arte inspirou esta tese.

*Figura 21 - Manto de Apresentação*





*Figura 22 - Carta-imagem-de-formação: fotografias do CED*







## Referências

AGUIAR, Letícia Carneiro. **O curso de Pedagogia em Santa Catarina**: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960. Florianópolis, SC, 2006. 1 v. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0555.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2010.

AQUINO, Ricardo. Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea: da coleção à criação. In: **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 3. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2007.

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de; ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. Escritas- Pesquisas, Experimentar-te e(m) Currículos. In: **35ª reunião da ANPED**. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ANDRADE, Nívea Maria da Silva. Imagens de praticantes da escola. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>. Acesso em: 5 fev. 2013.

ANDRADE, Nívea. Conversa de professor: sobre práticas, teorias, escolas e carnaval. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de; DIAS, Susana Oliveira. Entre, currículos, cortes, mortes: imagens-cérebros ex-põem divulgações-divagações... In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

ANJOS, Moacir dos. **Local/global**: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ARAUJO, Helena Maria Marques. Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades. In: **35ª reunião da ANPED**. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ARROJO, Rosemary. Os Estudos da Tradução na Pós-Modernidade, o Reconhecimento da Diferença e a Perda da Inocência. In: **Cadernos de Tradução** (UFSC), v. 1, n. 1. p.53-69, Florianópolis/SC, 1996.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>. Acesso em: 5 fev. 2013.

BALANDIER, Georges. **O Contorno: poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARROS, Geraldo Luiz Miranda de. **Navegar é fácil**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Catedral das Letras, 2006.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. Ed. LeYa, 2010.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo (SP): Planeta, 2006.

\_\_\_\_\_. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

\_\_\_\_\_. **O livro das ignoranças**. 2. ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. In: **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. IN: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAEIRO, Alberto. **Poemas Escolhidos de Fernando Pessoa**. Porto Alegre: Klick Editora/Zero Hora, 1998. 191p.

CAETANO, Marcio Rodrigo do Vale. Currículos praticados e a construção da heteronormatividade. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev.2013.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. Práticas cotidianas de pesquisar e praticar currículos: jornal eletrônico e a circulação de conhecimentos. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em 05/02/2013.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Néstor Garcia. Notícias recientes sobre la hibridación. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque; RESENDE, Beatriz. **Artelatina**: cultura, globalização e identidades cosmopolitas. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora e Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2000.

COPOLILLO, Martha. Corpos, cotidianos escolares e imagens: fios que movimentam as redes que tramam os processos curriculares. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

CAPUTO, Stela Guedes. Tecer o opá sagrado, a temporária casa da morte: saber que o pai ensina ao filho nos terreiros de egun. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

CORAZZA, S. M.; TADEU, T. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. IN: SILVA, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 9-17, 2003.

\_\_\_\_\_. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 2.

\_\_\_\_\_. Noologia do currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: **Rev. Bras. Educ.**, 2001.

\_\_\_\_\_. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

\_\_\_\_\_. Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, Vozes, 2001b.

COSTA, Gilcilene Dias da. Currículo e arte: confluências nietzsche-deleuze. In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em: [http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59) Acesso em: 12 mar. 2013.

COSTA, Rita de Cássia de Almeida. **Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos**. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

COSTA, Warley da. Currículo de história e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CUNHA, Claudia Madruga. Currículos novos nos cursos de tecnologia e atualização biopolítica do trabalho docente. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

DANTAS, Marta. Arthur Bispo do Rosário – **A poética do delírio**. São Paulo: UNESP, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro (RJ): Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sobre o teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. Trad. Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

\_\_\_\_\_. e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995a.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIAS, Rosanne Evangelista. Política curricular de formação de professores - um campo de disputas. In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em:

[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59)

Acesso em: 12 mar. 2013.

DO RIO, João. **A Alma encantadora das Ruas**: crônicas. São Paulo: Martin Claret, 2007.

DORNELES, Malvina do Amaral. Sobre do que aqui se fala: a condição humana do humano. IN: SOUSA, Ana Maria Borges de, VIEIRA, Alexandre, LIMA, Patrícia de Moraes (Org.). **Ética e gestão do cuidado**: a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

DUARTE, Cátia Pereira. A diversidade de teorias e práticas dos professores de educação física na construção dos seus saberes curriculares. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: **Currículo**: debates contemporâneos. LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito (Org. e Trad.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, Rosana Aparecida. MESQUITA, Ilka Miglio de. Poder não fazer. In: **35ª reunião da ANPED**. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>. Acesso em: 10 fev. 2013.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa Etnográfica e educação. In: **Ver. Bras. Educ.** jan./fev./mar./abr. 1999, n. 10.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. A construção sócio-histórica do currículo de pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da Loucura na Idade Clássica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes... *et al.* J. – Rio de Janeiro: NAU, 2003.

\_\_\_\_\_. **Isto não é um cachimbo**. Trad. Jorgi Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5. ed. 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorreber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss.

**Caminhos Investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com homi bhabha. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev.2013.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>. Acesso em: 5 fev. 2013.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto. Alegre: L&PM, 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Em torno de uma educação menor. In: **Educação & Realidade**. jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias! In: **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação, Ano XIX – nº 1 – abr.2009.

\_\_\_\_\_. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza. Práticas de currículos-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

GARCIA, Wladimir. Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. In: **PONTO DE VISTA**. Florianópolis, n. 9, p. 11-24, 2007.

GÓES, Flávia Temponi; MENDES, Cláudio Lúcio. Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física? In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em:

[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

GOMES, Maria Regina Lopes. As múltiplas práticas-políticas dos currículos formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas. In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em:

[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59)  
Acesso em: 12 mar. 2013.

GRANIER, Jean. **Nietzsche**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. **Antropologia do Ciborgue: As vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARDT, Lúcia Schneider. Os apelos sonoros da avaliação. In: **ForGRAD em revista**, n. 3, mai. 2008. Florianópolis: EDUFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. A fadiga das palavras e o espírito livre em Nietzsche. In: **Revista Contrapontos – Eletrônica**. v. 13. n. 1. p. 61-68, jan./abr. 2013.

HEIDEGGER, Martin. “... Poeticamente o Homem Habita...”. In: **Ensaio e conferências**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HENNING, Ana Clara Correa; LEITE, Maria Cecília Lorea. Recontextualização curricular e pesquisa jurídica: em busca de um conhecimento emancipador. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em:

[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

HENZ, A. O. **Estéticas do Esgotamento: Extratos para uma política em Beckett e Deleuze**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Alexandre de Oliveira. Formação como deformação: esgotamento em Nietzsche e Deleuze. In: **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. v. IX, n. 1. p. 135-159. mar. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2010. **Educação e Deslocamento**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomera\\_dos\\_subnormais/agsn2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomera_dos_subnormais/agsn2010.pdf) Acesso em: 16 set. 2010.



JÚNIOR, Álvaro Veiga; BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa; CUNHA, Álvaro Luís Ávila da. Apontamentos: a revista que não existe. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRETLI, Sandra. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev.2013.

KUNZRU, Hari; HARAWAY, Donna; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LACERDA, Nilma. G. **Manual de tapeçaria**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. Wanderley Geraldi, 2002. Texto Disponível em: [www.anped.org.br/.../RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/.../RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf) Acesso em: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. A operação ensaio. Sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação & Realidade**. Dossiê Michel Foucault, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 27-43, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**: a política no império. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEMONS, Guilherme Augusto Rezende. Cultura, subjetividade especular e currículo. In: **35ª reunião da ANPED**. Porto de Galinhas/PE, 2012.

Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>.

Acesso em: 10 fev. 2013.

LIMA, Donizeti José de. **Só sangue bom:** construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil. 2003. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

LIMA, Patrícia de Moraes. O governo da infância e a arte do cuidado de si. IN: SOUSA, Ana Maria Borges de; BARBOSA, Isabella Benfica (Orgs.). **Cuidar da Educação, Cuidar da Vida.** Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Descoberta do Mundo.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. **Um sopro de vida:** pulsações. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LOPES, Denílson. **A Delicadeza:** estética, experiência e paisagens. Brasília: UNB, 2008.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. IN: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LUZ, Everardo de Sousa. Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade. In: **32ª reunião da ANPED.** Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

LYRIO, Kelen Antunes. **O currículo por projetos na educação infantil:** sobre as negociações, traduções e burlas. In: **33ª reunião da ANPED.** Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

MACEDO, Elizabeth Fernandes et. al. In: **Currículo da educação básica (1996-2002).** 1. ed. v. 1. Brasília: PNUd/INEP/MEC, 2006.

MACEDO, Fernando Corrêa de. Ministério do esporte e ministério da educação: esporte, educação física, currículo e discursos hegemônicos. In: 34ª reunião da ANPED. Natal/RN, 2011. Disponível em: [http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59) Acesso em: 12 mar. 2013.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Trad. Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MACHADO, Bruno Domingues. Deleuze e o conceito de corpo. In: **Revista Garrafa 24**. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Faculdade de Letras/UFRJ, v. 1. Mai./ago. 2011.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De Perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, jun. 2002.

MAIA, Angélica Araujo de Melo. A cidadania como prática do cotidiano. In: **35ª reunião da ANPED**. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12> Acesso em: 10 fev. 2013.

MALDONADO, Maritza M. Castrillon. A rotina do currículo na educação infantil. E a potência do ritmo? In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em: [http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59) Acesso em: 12 mar. 2013.

MALUFE, Annita. Estilo e repetição: Deleuze e algumas poéticas contemporâneas. In: **Cadernos de Letras (UFRJ)**, n. 26, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Escolha o seu sonho**. 26. ed., Rio de Janeiro: Record, 2005.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. Políticas de currículo na formação de professores: dois estudos de caso etnográficos. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

MENDES, Samantha Santos. **Violências no contexto da formação de professores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Patrícia de Moraes Lima e coorientadora: Marta Corrêa de Moraes.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAES, Marta Corrêa de. **A Representação Social do Instituto de Psiquiatria do Estado de Santa Catarina para Comunidade Colônia Santana**. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Orientador: Leandro Castro Oltramari.

MORAES, Marta Corrêa de; SOUSA, Ana Maria Borges de. Entremanto, bordados e canções: tecer um currículo que dança. IN: SOUSA, Ana Maria Borges de; BARBOSA, Isabella Benfica. **Cuidar da Educação, cuidar da vida**. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. In: **Cad. Pesqui.**, nov. 2002.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Edgar de Assis carvalho, 2. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NASCIMENTO, Lucineide Soares do. Dos excluídos da história: os textos fora-da-lei. In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em:

[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59)

Acesso em: 12 mar. 2013.

NASSER, Eduardo. Nietzsche e a morte. In: **Cadernos de Filosofia Alemã**. n. 11, p. 99 – 110, jan./jun. 2008. Disponível em [http://www.fflch.usp.br/df/site/publicacoes/filalema/filalema\\_11/eduardo\\_05.pdf](http://www.fflch.usp.br/df/site/publicacoes/filalema/filalema_11/eduardo_05.pdf) Acesso em: 20 abr.2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução e notas explicativas da simbólica nietzscheana de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino. In: **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. O Espírito Livre. In: **Além do Bem e do Mal**. Tradução de Paulo César de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de. Currículo (des)articulado no projeto EMEP: (con)formação geral no SESI-PE e (des) qualificação profissional no SENAI-PE. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>. Acesso em: 5 fev. 2013.

PAGANINI, Martanézia Rodrigues. O currículo vivido no discurso dos professores: “complexidades” para construção de diretrizes curriculares. In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em:

[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59)  
Acesso em 12/03/2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PAVAN, Ruth. Exclusão Social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas. In: **35ª reunião da ANPED**. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12> Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. O currículo e a construção de identidades negras: subvertendo histórias brancas. In: **32ª reunião da ANPED**. Porto de Galinhas/PE, 2009. Disponível em:

<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5266--Res.pdf>  
Acesso em: 20 fev. 2013.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível

em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

PREVE, Ana Maria Hoepers. **Mapas, prisão e fugas**: cartografias intensivas em educação. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Curso de Pedagogia da UFSC, 2008.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. O jogo político nas políticas curriculares: uma análise a partir das diretrizes curriculares nacionais. 2010. 34ª reunião da ANPED. Natal/RN, 2011. Disponível em:

[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59)  
Acesso em: 12 mar. 2013.

RANDOM, Michel. O território do olhar. In: BARROS, V. M.; MELLO, M. A. e SOMERMANN, A. (Orgs.) **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

RIBES, Sandra Crochemore. Essa Lídia, e não outra. Gestos de uma mulher que inquieta o mundo da pressa. In: **Pobres & Nojentas** – mai./jun. 2007.

RIBEIRO, Cintya Regina. A questão das "práticas de pensamento" no debate curricular a partir do encontro Foucault-Cortázar. In: **35ª reunião da ANPED**. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/115-gt12>. Acesso em: 10 fev. 2013.

RIBEIRO, William de Goes. Multiculturalismo, currículo e identidade: um estudo de caso sobre o ideal do branqueamento. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html). Acesso em: 20 fev. 2013.

ROCHA, Ana Angelita. Manual do professor como prática discursiva curricular: uma possibilidade para a discussão de política de currículo. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em 05/02/2013. Acesso em 05/02/2013.

ROCHA, Telma Brito. **Sujeitos vigiados nas redes sociais do orkut**: dispositivos de controle que atingem a escola. 33ª reunião da ANPED.

Caxambu/MG, 2010. Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em 05/02/2013.

ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves. Discursos sobre políticas de currículo na formação de professores: a produção de um estereótipo. In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em:

[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59)  
Acesso em: 12 mar. 2013.

RODRIGUES, Carla Gonçalves. Currículo movente constituindo forma na ação docente. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010.

Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>  
Acesso em: 5 fev. 2013.

ROLNIK, Suely. Transformações Contemporâneas do desejo. In: **Cartografias Sentimentais**. São Paulo, Estação Liberdade, 2011.

SABAT, Ruth. Educar para a sexualidade normal. In: **27ª Reunião Anual da ANPED** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GE Gênero, Sexualidade e Educação. Caxambu (MG): 2004. Texto disponível em

<http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t2311.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.

SALVINO, Francisca Pereira. A pós-graduação como locus da produção de conhecimento sobre currículo no nordeste do Brasil. In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em:

[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59)  
Acesso em: 12 mar. 2013.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. 33. ed. Companhia das Letras, 1998.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Maria Carolina da. A infância no currículo de filmes infantis de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: **24ª Reunião da ANPED**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/>>, 2001.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. 117p.

\_\_\_\_\_. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.

\_\_\_\_\_. **Argumentação, Estilo, Composição**: introdução à escrita acadêmica. Porto Alegre: UFRGS/PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011a.

SILVEIRA, Nise. Eu diria vida! Eu não perguntaria vida? Eu lembraria a vida... In: **Jornal EX**, n.7, out. 1974. p 20–23. Disponível em: [http://www.portalmemoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/media/jornal\\_EX\\_n7\\_outubro\\_1974.pdf](http://www.portalmemoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/media/jornal_EX_n7_outubro_1974.pdf) Acesso em: 28 jan. 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos Corpos Retos: morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. In: **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 14, n. 2, mai./ago. 2003.

SOSSAI, Fernando César; LUNARDI, Geovana Mendonça. Currículo e ensino de história: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações. In: **32ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2009.



Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_12.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_12.html).  
Acesso em: 20 fev. 2013.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência**: o que a escola tem a ver com isso? 2002. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, URGs, Porto Alegre.

THIESEN, Juarez da Silva. Análise da constituição da proposta curricular de Santa Catarina pela perspectiva do ciclo de políticas. In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em: [http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59)  
Acesso em: 12 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e escola**: relação mediada no âmbito do currículo. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Trajetórias da Formação: movimentos de reformulação do currículo da Pedagogia da UFSC. In: **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 170-183, jul./dez. 2012

UBERTI, Luciane. A propósito da verdade, da ideologia e do currículo. In: **34ª reunião da ANPED**. Natal/RN, 2011. Disponível em: [http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:trabalhos-gt12-curriculo&catid=47:trabalhos&Itemid=59)  
Acesso em: 12 mar. 2013.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. In: **Educ. Soc.** [online]. 2005, v.26, n.93, p. 1217-1227.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Coleção Pensadores & Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo e espaço. In: **Salto para o futuro**. a. XIX – n. 1 – abr. 2009. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Curriculo.pdf>

\_\_\_\_\_. A didática e as experiências da sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez. 1996.

VELLOSO, Luciana; AXER, Bonnie. Agências e contingências ao longo de uma década: atualizações do currículo multieducação. In: **33ª reunião da ANPED**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12> Acesso em: 5 fev. 2013.

## ***FILMOGRAFIA***

**O Rosário Sagrado de Arthur Bispo.** 25 fev. 2011. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/noticias/tv/videos/cod\\_midia\\_57641.flv](http://www.senado.gov.br/noticias/tv/videos/cod_midia_57641.flv)>. Acesso em: 20 fev. 2012.

Gilles Deleuze. Coleção – **Pensadores e a Educação.** Ed: NITTAS DIGITAL VIDEO. 1. ed. 2009.