

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

***ESCRITOS SOBRE ENCONTROS,
INTEGRAÇÃO E CURRÍCULO***

André Pietsch Lima

Orientador: Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por André Pietsch Lima e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Orientador: _____

Comissão Julgadora:

2002

Resumo

O motivo de reflexão dessa dissertação é a proposta de organização curricular do curso de Licenciatura em Ciências e Biologia da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp - Botucatu) chamada por seus idealizadores de “Projeto de Integração das Disciplinas Pedagógicas do Curso de Ciências Biológicas – Modalidade Licenciatura” e desenvolvida pelos professores daquela unidade nos anos de 1996 a 2000. Esse trabalho (re)compõe um quadro a partir do resgate da minha vivência como aluno do curso no ano de 1998 e na condição de pesquisador, dois anos depois, de análise de experiências de sujeitos que experimentaram esse processo, (re)visitando-as por meio de incursões em produções/registros sobre/de alunos e professores. O foco principal de análise escolhido por mim recai na multiplicidade de sentidos produzidos sobre a integração no currículo. Para isso, busco possibilidades de compreensão da idéia de integração por meio da noção de *encontro* inspirada nas produções teóricas do filósofo Gilles Deleuze.

Abstract

The reason of this work is a curriculum organization of a science and biology teachers pre-service course of the University of São Paulo State (Unesp - Botucatu) called by its idealizers “Project of Pedagogical Disciplines Integration of Teachers Pre-Service Course in Sciences and Biology”. It was developed by professors of that course in years 1996 to 2000. This work composes a frame of my experience as a student in the year of 1998 and, in a researcher condition, two years later, of some students that had tried this process, revisiting them by means of researching on productions about/of students and professors. The main focus of analysis falls into the multiplicity of meanings produced on the disciplines integration in the curriculum. I search possibilities of understanding the idea of integration by means of the deleuzean *meeting* notion.

Dedico este trabalho ao amigo e professor Décio Pacheco

...o sujeito que se perde na noite e se chama Luanda.

Luanda é a noite.

O cavalo pode achar o caminho quando o cavaleiro perde a cabeça...

...Tem alguns cavalos que enxergam
melhor à noite do que de dia. Tem
cavalos que se orientam pelas
estrelas...

...Numa fase em que a pessoa está
atrasada, doente, pode haver o
domínio do cavalo e
Se a mente forçar o bicho é capaz de
nascer asas nele... ¹

(...) se acaso distraído eu perguntasse
‘para onde estamos indo’? - não
importava que eu, erguendo os olhos,
alcançasse paisagens muito novas,
quem sabe menos ásperas, não
importava que eu, caminhando, me
conduzisse para regiões cada vez mais
afastadas, pois haveria de ouvir
claramente de meus anseios um juízo
rígido, era um cascalho, um osso
rígido, desprovido de qualquer
dúvida: ‘estamos indo sempre para
casa’.²

¹ Anotação minha dos dizeres de Octávio Inácio sobre uma de suas pinturas expostas no Museu do Inconsciente / Hospital D. Pedro II no Rio de Janeiro. Visitei essa exposição em meados de janeiro de 2002.

² NASSAR, R. *Lavoura arcaica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 35-6.

ÍNDICE

DA COMPOSIÇÃO DE UM PERCURSO.....	01
DA CONSTRUÇÃO DE UMA PARTITURA: INFORMANDO SEU ANDAMENTO, SEU MODO DE INTERPRETAÇÃO.....	10
A PARTITURA.....	15
Um retorno à Licenciatura: o motivo da composição.....	15
Escolhendo motivos para a composição.....	17
RITMOS = TIPO DE CINÉTICA CUJO MODELO DE REALIZAÇÃO PODE SER ENCONTRADO NO JAZZ.....	27
Integração e desdobramento poético: um <i>encontro</i>	31
Integração = <i>encontro</i> = <i>produção rítmica</i>	37
A <i>integração disciplinar</i> no currículo: traçando <i>meios</i>	48
O <i>estágio</i> como <i>rítmica</i> da <i>integração</i> curricular: uma fábrica de <i>encontros</i>	66
Pensando no <i>ritmo</i> dos <i>encontros</i> a partir da estética <i>baconiana</i>	71
DA INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR E SEUS EIXOS INTEGRADORES: OUTROS RITMOS.....	85
O <i>contexto</i> como <i>rítmica</i> da <i>integração disciplinar</i>	92
A <i>integração</i> em curto-circuito: pensando na circularidade aberta a partir da <i>Loja de Ben</i>	99
Bibliografia.....	105
ANEXOS.....	111
Anexo A.....	112
Anexo B.....	113
Anexo C.....	126

ÍNDICE DE FIGURAS

M.C. Escher, <i>Belveder</i> , 1958.....	03
Francis Bacon, <i>Pintura</i> , 1946.....	10
Jean Tinguely, <i>O começo, o inferno</i> , 1984.....	12
Sylvano Bussoti, <i>Cinco peças para piano para David Tudor</i>	13
Abraham Palatnik, <i>Aparelho Cinecromático</i> , 1958.....	17
Francis Bacon, <i>Tríptico de agosto de 1972</i>	71
Francis Bacon, <i>Retrato de Michel Leiris</i> , 1976.....	75
<i>A Loja de Ben</i> , 1958-1973.....	99

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os *encontros* que me ajudaram a materializar os *Escritos*. Digo de alguns que me vêm à memória nesse momento sabendo que representam uma possibilidade de tessitura entre muitas possíveis. Aqueles que não foram mencionados por mim reconhecerão, espero, sua influência na transformação da minha caminhada e a forma como ela se expressa nesse texto.

Partindo da suposição de que todos itinerários são itinerantes e as origens de histórias como sendo carregadas de rearranjos de fragmentos ambulantes em meio a mosaicos de *encontros*, escolho um primeiro como essencial ao delineamento dos *Escritos*: o *encontro* com Francisca Aguiar Pietsch, minha avó e poeta, que me fez *encontrar* um pouco de poesia com suas produções poéticas e leituras. Foi ela também que me levou pela primeira vez a um teatro, quando eu era ainda menino, para ouvir o *concerto para violino em ré maior* de Beethoven. O solista daquele concerto, o violinista húngaro Miklós Széntely me fez *encontrar* pela primeira vez, ao se expressar numa pequena passagem do segundo movimento, certa sensibilidade que tornam as linhas que seguem, espero, menos áridas. Esse *encontro* não teria sido tão decisivo assim se minha mãe, Kátia Verônica Aguiar Pietsch, pianista e artista plástica, não tivesse cultivado em mim a necessária abertura de possíveis através das artes e não tivesse me acompanhado e incentivado no prosseguimento dos meus estudos de música. Quando se sentava ao piano e tocávamos juntos, um novo *encontro* nos aguardava ali povoando-nos de sensações. *Encontrei* também nas interpretações de Jascha Heifetz, Shlomo Mintz, Zino Francescatti, Leonid Kogan, Glenn Gould, Arthur Rubinstein e incontáveis outros... coleções de compositores e as primeiras inspirações para construir algumas das noções de beleza que passeiam comigo pela vida.

Parece-me certo que os caminhos que ajudei a escolher para compor esse percurso não teriam sido tão possíveis sem meu pai, Carmelo Correia Lima, que, pela abertura aos meus *pontos de vista* e sua sensibilidade a eles, me apoiou para construir caminhos tão diferentes dos seus. O *encontro* com pianista e jazzista Gilberto Fernandez Alban – digo *encontro* porque traz consigo os anteriores para provocar indeterminadas espessuras afetivas que impulsionam o sentir e o pensar – foi inspirador por me ensinar a tocar (*tocar também é pensar*) jazzisticamente ao violino movido também pelo seu modo de tocar piano; nossas produções musicais foram, definitivamente, enriquecedoras para esses *Escritos*. Foi através

dele que *encontrei* Bill Evans interpretando Fauré que, por sua vez, conheci graças à minha mãe. Mas não teria aprendido muito sobre o *jazzístico* ou a plasticidade que o caracteriza, não tivesse, quando cursei biologia na Unesp em Botucatu, sido integrante como violinista em vários grupos de música e escrito os arranjos que escapavam à minha formação musical clássica. Agradeço também à Orquestra Sinfônica de Botucatu por ter me acolhido como seu músico e pelos *encontros* que saíram dali, pelas várias possibilidades em aprender mais sobre o mundo afetivo com as pessoas que lá conheci.

Devo muito aos alunos e professores do curso de formação inicial de professores de Ciências e Biologia da Unesp em Botucatu a quem o trabalho é também dedicado e pela amizade e confiança que dão sentidos a esse percurso. Foi por influência deles que me interessei pelos estudos em Educação e iniciei a pensar sobre a temática desses *Escritos*. Meus *encontros* com Andressa Ludovico Aoki, uma das alunas do curso e minha companheira, e com o amigo Sílvio Shiguelo Nihei, estão entre os mais significativos para a construção das linhas que seguem.

Ao decidir pelo mestrado *encontrei* aquele que viria me orientar e incentivar nos estudos – o professor Décio Pacheco – a quem serei sempre grato pela humanidade e orientação. É a ele que dedico os *Escritos* especialmente por ter acreditado em mim, afirmar esse trabalho como possível e desejável de uma forma inigualável. Com seu falecimento recente, o professor Antônio Carlos Rodrigues de Amorim assumiu a orientação dos *Escritos* com dedicação, atenção e paciência. Nosso *encontro* foi dos mais importantes para mim, seja pelas nossas trocas de impressões e idéias, seja pela amizade que impregnaram essa produção. Mas esses últimos dois *encontros* nunca teriam sido possíveis não fosse outro, com o professor Gilberto Luiz Azevedo Borges, meu orientador de monografia dos tempos de Licenciatura, paciente, atencioso e cuja dedicação ao trabalho foram fontes de encorajamento para prosseguir na caminhada. Foi o professor Gilberto que me sugeriu continuar meus estudos na Unicamp onde também *encontrei* o professor Luiz Benedicto Lacerda Orlandi, cujas aulas que assisti e nossas conversas foram fundamentais para delinear os *Escritos*. Foi com o professor Orlandi que tive maior contato com algumas das filosofias da diferença – especialmente com os textos de Gilles Deleuze – que também impregnam os *Escritos*.

Encontros paralelos com colegas do Mestrado foram muito importantes para a escrita,

pelos *pontos de vista* que abalavam os meus, pelos afetos que permeiam nossas relações. Entre eles cito alguns dos mais importantes: Maria Clotilde Corrêa Curado, Elizabete Zuza, Magali Reis, Francisco Gonçalves Filho, Maria José de Pinho, Alex Sandra Andrade, Dirceu Marins e Maria Cristina Briani. Foi com a ajuda também desses *encontros* que me deparei com *pontos de vista* tão diversos dos quais me aproximo e distancio em vários momentos da escrita e um pouco, mas o suficiente para disparar bons *encontros*, da obra de Jean Tinguely, Francis Bacon e Abraham Palatnik tão presentes nesses *Escritos*. Este último cria sua arte cinética a partir também do *encontro* com as obras expostas pelos internos do *Centro de Terapêutica Ocupacional do Hospital Psiquiátrico Pedro II*, no *Engenho de Dentro*, Rio de Janeiro. Minha visita a esse *Centro*, anterior ao *encontro* com a obra de Palatnik, impôs a mim, com as pinturas e escritos lá expostos, um *motivo* para a dissertação. No entanto, essas produções artísticas não teriam gritado com tanta intensidade e produzindo tantos ecos em mim através dos *Escritos* não fosse a mediação com a obra deleuzeana pelo professor Orlandi, principalmente no decorrer a disciplina de *Estética* que cursei com ele no ano passado paralelamente às minhas conversas com o professor Antônio Carlos e sua produção teórica.

Por fim, essa dissertação foi escrita com a ajuda daqueles que, como minha amiga Geni Guimarães Feitosa, tiveram a paciência em escutar a leitura e esboço dos vários parágrafos que compõem essa dissertação. Agradeço à banca examinadora pela leitura atenta e contribuições aos *Escritos* e também ao grupo FORMAR-CIÊNCIAS, aos docentes e funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp pelo apoio ao longo desses anos para a concretização desse trabalho.

...e mit meo ordnimos ob oiem on ,obitraq eb otnoq oo zomatlov

...por isso, é preciso interrompê-lo por um instante pois não raras vezes surpreendo o projeto em estado de erosão. Considerando que minha intenção foi a de dizer da melhor forma possível daquilo a que minha escrita se remeteu, seria preciso dizer que, na maior parte das vezes que me aproximei do motivo da investigação incorri em deslizos, escorregando sem parar em meio a uma tensa correspondência entre o motivo e suas atualizações, suas manifestações nos sentidos, no pensamento. Agora, diria que aprendi com ele, viajamos juntos arrastados por *encontros* de várias naturezas: a viagem - um tanto quanto guiada por Inácio e Luanda, diz de transformações de paisagens em si e aos olhos de quem passeia por elas. Olhos que *encontram* balanços em redes, redes formadas por linhas que agitam, de vários tipos, imbricadas; algumas em fuga de trajetórias progressivas, outras mais duras subordinadas à rigidez dos segmentos que unem seus pontos; estar ora no meio de linhas infinitas que passeiam *entre* as coisas, serpenteiam nos interstícios, algumas delas ainda subordinadas às finitudes das medidas, das exatidões dos *encontros* mais ou menos previstos desde o início, se é que há algum início possível. Estivemos – eu e o motivo - sempre no meio das coisas, do caminho, traçamos linhas sem parar, um tanto à maneira de como Octávio Inácio o fez em sua produção artística. Traçados que correram passando por nós num instante, traçados que nos retiveram por alguns instantes e que, novamente, nos fizeram correr. Elementos de infinitos pontos que dispararam conexões tantas vezes imprevisas. Foi com uma particular sensação de impossibilidade de apreensão plena do existencial que (re)iniciei reiteradas vezes a composição desse trabalho, sempre desejando ver mais do que me foi possível.

DA COMPOSIÇÃO DE UM PERCURSO

Parece-me certo que aquele que se propõe a dizer sobre algo de um espaço-tempo qualquer se lança à sua obra como o faz um compositor. Um compositor constrói mundos, realidades. Compositores (não seremos todos compositores?) compõem coisas que os (re)compõem. *Encontros*, magia e encantamento animam conjuntos de linhas traçadas com o artista. Traçados que escapam e fogem para longe, traçados que o retêm e aprisionam,

partículas que se disjuntam em agregados de partes disparatadas entre si.³ Nesse espaço ideal, animado, disputam ritmos e cores, linhas variadas vindas de infinitos pontos que compõem cartografias, melodias, cantos, desenhos, pinturas, parágrafos: linhas cujas origens são marcadas pelos *encontros* com outras linhas. Assim, vale dizer que qualquer composição de singularidades e atualizações de relações diferenciais é uma multiplicidade cambiante em meio a outras tantas multiplicidades. Criadores e suas obras são inseparáveis entre si e dos milhares de acontecimentos que os acometem a cada instante: obras-Mundo.

O que a escrita pode dizer das singularidades dos escritores-compositores-demundos? Uma primeira sondagem por soluções para essa questão remete-nos a estados de coisas, à caótica dos espaços inventados por eles e que o inventaram: o ponto de partida para o encaminhamento de uma resposta à pergunta sobre a criação de uma composição qualquer pode estar na busca dos rastros de *encontros* que a compuseram. Os *encontros* do caminhante com seu passado estão nos tempos presentificados por outros tempos que não retornam, na atualização dos sentidos movediços que se passam entre o criador e sua criação, nos seus esboços de paisagens metaestáveis, nos mundos possíveis que emergem daí.

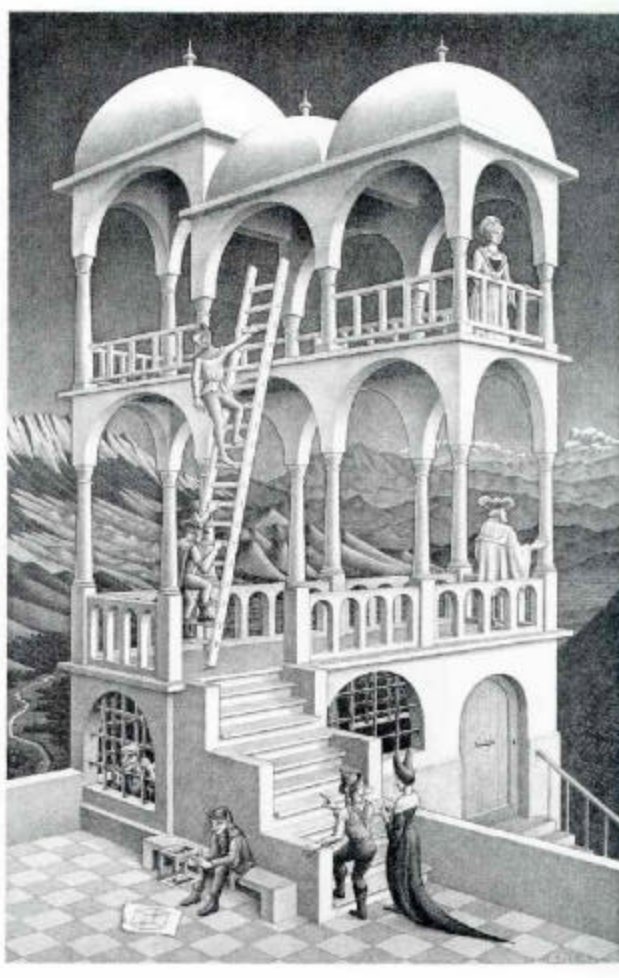
Em minhas buscas encontro ressonâncias com dizeres de William James em uma de suas conferências sobre o pragmatismo: *não pode haver nenhuma diferença em alguma parte que não faça uma diferença em outra parte - nenhuma diferença em matéria de verdade abstrata que não se expresse em uma diferença de fato concreto e em conduta conseqüente derivada desse fato e imposta sobre alguém, alguma coisa, em alguma parte e em algum tempo. Toda função da filosofia deve ser a de achar que diferença fará para mim e você, em instantes definidos de nossa vida, se esta fórmula do mundo ou aquela outra for a verdadeira.*⁴ Mais adiante acrescenta que *as idéias (que elas próprias, não são senão partes de nossa experiência) tornam-se verdadeiras na medida que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência.*⁵ Para James, uma

³ Aproximação da noção de síntese disjuntiva em Deleuze & Guattari - *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* - 1976. Sobre este conceito, sugiro também a leitura da dissertação de mestrado de SILVA, C. V. da. *O conceito de desejo na filosofia de Gilles Deleuze*. Campinas, 2000. Dissertação de Mestrado em Filosofia - IFCH, Unicamp.

⁴ JAMES, W. *Segunda conferência: O que significa o pragmatismo?* In: *Os Pensadores: William James*. Trad. brasileira de Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 19.

⁵ Ibid. p. 22.

proposição torna-se mais verdadeira que outra na medida em que possa orientar-nos na realidade circundante e conduzir-nos de uma experiência a outra. A verdade, para ele, se faz dentro de uma totalidade “plástica” em constante movimento de fazer-se. Desviando de perspectivas totalizantes e hierarquizantes, com pretensões a centralizações, a unificações mais cristalizantes, torna-se pertinente como afirmação talvez útil para a compreensão desse trabalho, uma certa leitura de *Belveder* de M. C. Escher como multiplicidade a ser colocada em jogo com outras partes de nossas experiências:



*M.C. Escher. Belveder, litografia, 1958.*⁶

Belveder pode nos dizer algo de ângulos e singularidades de complexos que atravessam e são atravessados por multiplicidades cambiantes de enunciações, visibilidades

⁶Figura extraída de: ERNST, B. *O espelho Mágico de M.C. Escher*. Trad. de Maria Odete Gonçalves Koller. Berlin: Taschen, 1991.

e invisibilidades que povoam nosso campo de estudo, *campo problemático* por excelência, que não se define pela dupla articulação da transparência do visto e unidade do dito, mas nos mundos possíveis que carrega como potência desdobrante, multiplicante de multimundos. Ao olhar para a litografia, nota-se que não há um ponto onde os olhares se cruzam. São vários os mundos que a compõem. Na possibilidade de trânsito entre esses espaços, sugerida pela presença das escadas, o caminhar ascendente permite o alcançar do ponto mais elevado da construção. O que se vê ao lançar o olhar em direção ao horizonte? Dessa questão provavelmente insolúvel basta dizer que desse ponto não se vê tudo; há sempre outras perspectivas que estão em carência e excesso em relação a qualquer outro mirante. Os olhares possíveis ao ocupar os diferentes pontos são, ao menos parcialmente, inacessíveis aos outros. Mesmo aquele observador externo, que aparentemente tudo vê, tem esse lugar recusado pelos olhares dos personagens da litografia. Qual será o observatório mais elevado? Talvez o trânsito entre os lugares que compõem a paisagem que, ainda assim, é dinâmica, fluida, quebradiça e impõe a desestabilização como modo de sua própria efetuação nos sentidos a cada *encontro*, modulando os modos de passagens entre as experiências numa tênue estabilidade que recusa a onisciência, o acabamento. Nas alianças entre o expectador e a obra produzem-se devires não semelhantes, do expectador e da obra: o expectador-em-obra continua seu itinerário: circularidade quebradiça do *eterno retorno do outrar-se*⁷.

Dito isso, a base de dados que compõe a dissertação não é tomada como verdadeira, tampouco falsa: é uma multiplicidade (reunião de diferenças) que se efetua diferentemente nos *encontros* com outras multiplicidades. Ela contém afirmações diferenciais conjugadas ao *ponto de vista* do autor dessas linhas: *ponto de vista* que é, em si, uma multiplicidade cambiante nas relações com outros *pontos de vista*. Os sentidos gerados nos *encontros* com a experiência e as materialidades que a viabilizam reingressam incessantemente em campos de disputas de *pontos de vista*. É forçoso dizer que a cada (re)entrada nos registros, nos rastros das vivências que ajudam a compor esse texto, estão implicadas mudanças de rota *ad infinitum*.

Pensar nos personagens enquanto *encontros* de itinerários, enquanto variação

⁷Expressão utilizada por Suely Rolnik em ROLNIK, S. *Instaurações de Mundos*. [online]. Disponível na Internet via WWW. <http://caosmose.net/suelyrolnik/textos/Bard%20completo>. 1997. p.1.

continua que se modula nos *encontros* implica na necessidade em desenraizar qualquer possibilidade de fixação do verbo *ser* daqueles que compõem essa pesquisa. Assumo na escrita que o *ser* será sempre inseparável do *ser dito*. Ambos se misturam segundo o *encontro* entre as nuvens que, na intersecção, esboçam, juntas, um espaço povoado de tons com variados graus e intensidades. A natureza da luminosidade emitida pelos *encontros* está submetida aos momentos, aos ventos e às variações luminosas que dominam a espessura de tempo em que o olhar, sempre no meio, sem origem nem acabamento, sempre se atualizando, surpreende o instante imediato em fuga. Entre os ritmos dos *encontros* pulsam criativamente numerosas paisagens melódicas. Em tais paisagens, o *eu* nunca é precedido de artigos definidos sendo ele mesmo uma melodia que se compõe na disputa de *pontos de vista* que se apropriam de nós. Um *ponto de vista* é uma posição provisória numa disputa de posições. É assim que nos constituímos nos dados, nos cruzamentos de *pontos de vista*, modulando nos *encontros*. Seus sentidos estão em fuga permanente ao olhar que procura aprendê-los.⁸ Ao dizer das redes que embalaram os movimentos de escrita, a essência dos seus vai-e-vens poderia ser bem descrita pelas ondas que agitam nas superfícies dos mares, pelas correntes que o fazem ilimitado como turbilhão de fluxos, mar imensamente povoado onde, de vez em quando se ouve - e não se sabe bem de que direção provém - o canto de uma baleia. Escutam-se ainda os estalidos de vários lugares que indicam a presença de vida ali; cantos e estalidos têm como condição de existência o movimento das águas numa infinidade de micro-correntes.

Ao ler essa dissertação me deteria em linhas distintas a cada (re)entrada, a renovaria a cada momento e preencheria seus vazios e silêncios sempre novamente com outras palavras em distintas disposições e combinações, alterando os sentidos a cada vez. Mas é certo também que criaria outras pequenas frestas, outros minúsculos vazios e a recomençaria indefinidamente. Percebo esse trabalho como resultado (muito provisório) de *encontros*, de fugas, de retenções, de produções de itinerários diversos advindos dos *micro-eventos* que acometeram cada um de nós (lugares estes já bastante povoados), professores e alunos, aos quais é também dedicado. Trata-se de apreensões instáveis de realidades, de fragmentos vindos de muitos cantos aquilo que se condensa nas linhas que seguem. Esse *lugar-*

⁸Pensado a partir de fala do professor Luiz B. Lacerda Orlandi (IFCH/Unicamp) em aula no dia 21 de agosto de 2001.

*labirinto*⁹, como empreendimento de uma caminhada, será tanto mais útil quanto mais desdobramentos interrogativos produzir. Não busco soluções para além daquelas que esses escritos possam vir a suscitar. Se acarretar em novas indagações, inquietações, deslocamentos e eclosões de toda sorte terei sido bem sucedido em minha empreitada. Isso porque penso nesse texto como desdobramento que não aponta para uma solução, mas para um programa para mais trabalho.

Apesar de ter feito escolhas teóricas (provisórias) que acredito se adequarem melhor às minhas convicções éticas e filosóficas num presente *em fuga* que arrasta até mesmo as próprias convicções ao seu desvanecimento, continuo perseguindo um *eu* fugidio e, com insistência, possibilidades de resposta a várias questões entre as quais esta colocada por Ludwig Wittgenstein - *qual seu objetivo em filosofia?*- que é respondida por ele mesmo dessa forma - *mostrar à mosca a saída do vidro*.¹⁰ Poderíamos substituir a palavra *filosofia* pelo *educar*, pelo *pensar* etc. Foi na tese de doutorado de Alfredo Veiga-Neto¹¹ que encontrei uma possibilidade interessante de estender essa resposta do filósofo quando Alfredo sugere que a mosca, ao pensar ter conseguido a liberdade, poderá se ver aprisionada em outro vidro. No vidro que convido o leitor a entrar, não há sentido que não seja excesso de sentido, suas paredes são plásticas como proliferações indefinidas de cristalizações a serem visitadas, cidade de vidro essa, gótica, de múltiplas entradas e possibilidades.

Em sua tese de doutoramento, Antônio Carlos Rodrigues de Amorim¹², ao investigar traçados da produção do conhecimento escolar a partir de indicativos de interações entre conteúdos e formas em aulas de Biologia e Ciências, procurando evidenciar multiplicidades e apropriações dos espaços e tempos escolares por professores e alunos, comenta sobre algumas tendências presentes em vários trabalhos produzidos no campo de estudos em Educação. Lembra-nos, desviando em diferentes momentos de seu trabalho dessas variadas perspectivas de investigação, que muitos desses trabalhos têm se

⁹Expressão cunhada por Luiz B. Lacerda Orlandi em *Pulsão e campo problemático*. In: MOURA, A. H. de (org). *As pulsões*. São Paulo: Editora Escuta: EDUC, 1995. p. 147.

¹⁰WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. Trad. brasileira de José Carlos Bruni. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 108. nota 309.

¹¹VEIGA NETO, A. J. da. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre, 1996. Tese de Doutorado em Educação – FACEd, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). p. 47.

¹²AMORIM, A. C. R. *Os olhares o caminhante nos territórios do ensino de biologia*. Campinas, 2000. Tese de Doutorado em Educação - FE, Unicamp.

dedicado a descrever e analisar como as diferentes instâncias educacionais (re)produzem normatizações e disciplinamentos em alunos e professores através de análises inspiradas em diversos escritos enfatizando as relações de poder e saber, especialmente nos espaços escolares.

Outros trabalhos ainda, inspirados no campo da Sociologia Crítica da Educação, investigam o currículo e a disciplinaridade entendendo-os como meios mais ou menos estáveis que privilegiam alguns conhecimentos em detrimento de outros e onde se constrói um discurso que hibridiza elementos do conhecimento de vários campos sociais e os recontextualiza, destacando a importância de se identificarem diferenças entre a escola e outros campos sociais, apostando em formas de resistência, autonomia e criticidade.¹³

É importante dizer que não tenho o desejo de negar a importância dessas e muitas outras contribuições teóricas para o desenvolvimento dos estudos em Educação em geral e dessa pesquisa em particular. Mas, a partir da perspectiva brevemente anunciada anteriormente, tomou-me o desejo de não privilegiar em demasia a identificação de forças de estabilização como orientadoras da construção do currículo, mas o contrário, ou seja, olhar para o interior dele, para os vários *encontros* que o atravessam e são atravessados por ele e para sua caótica, por considerá-los primeiros em relação à disciplinarização como potência para a construção do currículo. Um *encontro* não transcende um currículo porque *passa por ele, entre e através* dele. Assim, *os encontros* convivem com a disciplinaridade constitutiva do currículo podendo estar em alguma medida condicionados por ela, mas nunca se confundem com a disciplina, ou seja, não são disciplinados.

Procuro, dessa forma, contribuir para o entendimento de traçados de alternativas curriculares (como, por exemplo, formas de *integração* no currículo), dizendo, ao longo desse texto, de indícios de sentidos construídos ao longo do tempo (não necessariamente numa ordem cronológica) no espaço por mim investigado - o curso formação inicial de professores em Ciências e Biologia da Unesp em Botucatu - principalmente durante o ano de 2000. Busco entender melhor especialmente aqueles sentidos que se tecem nas tramas do

¹³Os trabalhos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo se encontram entre os que investigam nessa linha de estudos enfatizando o caráter estabilizador da disciplinaridade presente nos espaços educacionais e no âmbito de políticas públicas que estruturam em alguma medida os currículos acadêmicos e escolares. Para maiores aprofundamentos sugiro a leitura de seus artigos no livro: LOPES, A. C., MACEDO, E. (Orgs). *Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 220p.

cotidiano em que perambulam noções como *integração disciplinar*, *o educar*, *o aprender* e lugares mais ou menos estáveis sobre o *ser professor* e ainda sentidos para a formação inicial de professores. Para a realização desse feito, escolhi como motivo de investigação da dissertação o *Projeto de Integração Disciplinar entre as Disciplinas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Ciências e Biologia*, desenvolvido por professores que o vivenciaram durante os anos 1996 a 2000 no Departamento de Educação da Unesp em Botucatu. Parto do princípio de que esse *projeto de integração* entre as disciplinas pedagógicas funcionou como algo estrutural que se efetuou diferentemente em cada *encontro*, em cada fluxo de itinerários daqueles que o vivenciaram. As modulações instauradoras de diferenças - aqui também entendidas enquanto processos de integração de toda sorte - fizeram o funcionamento estrutural da proposta de formação inicial de professores (via projeto de integração disciplinar) tremer, agitar-se, transformar-se em potência interrogativa que se atualizou diferentemente em campos de intensidades (por exemplo, professores e alunos). Não há sentido, pelo menos na perspectiva que adoto na escrita desse texto, em buscar *falta de integração* nos desdobramentos da proposta de formação à medida que o *projeto* é concebido por mim enquanto motor de produção de *encontros*; um *encontro* não é definido pelo que lhe falta em relação a conceitos universalizantes relativamente abstratos como, por exemplo, o de *fragmentação*, o de *multidisciplinaridade*, o de *interdisciplinaridade*, o de *transdisciplinaridade* etc. Ao construir pontes de ligação entre *o encontro* e *a integração curricular* tenho a intenção de potencializar um desmanchamento de possibilidades de fixação de um termo como medida dos demais, de fixar um sentido primeiro que servirá como referência aos outros de forma que sentidos sejam hierarquicamente ordenáveis a partir da referência.¹⁴ Ao contrário, afirmo o caráter produtivo do processo de formação como fábrica de produções de sentidos emitidos ritmicamente por percussões que fazem ressoar e produzir outros sentidos com valências sempre variáveis para cada caso: produções de *encontros* - e foi isto o que ocorreu durante o desenrolar do *projeto de integração disciplinar* investigado nessa dissertação - que liberam a diferença da semelhança, daquilo que as práticas deveriam ser, orientadas pelas produções teóricas mais

¹⁴Do que possa ser posto como primeiro, como essencial à ordenação das práticas; no nosso caso, também o *multi*, o *inter* ou o *transdisciplinar* como medida de ordenamento que atravessa e é atravessada pela produção teórica no campo educacional.

prescritivas, e não o são por estarem subordinadas a algo substancial informado por conceitos que imperam sobre as práticas definidas pelas insuficiências em relação a eles. Para a construção do lugar do *encontro* tal como procuro defini-lo nesse trabalho, localizo no artigo *Linhas de Ação da Diferença* de Luiz B. L. Orlandi¹⁵ um elemento útil para a composição desse mesmo lugar. Ao dizer sobre a filosofia da diferença em Gilles Deleuze, o autor escreve que o lugar do *encontro* é aquele a ser capturado como coágulo provisório de linhas de ação de diferenças, linhas a serem seletivamente ditas. Desse modo, não cabem nos *encontros* aqueles universais abstratos que subsumem particularidades quaisquer, que atrofiam as singularidades liberadas pelos *encontros* de linhas de ação de diferenças.

Pensar na formação a partir do *encontro* e sua potência de liberação das singularidades dos universais implica também em desconectar o termo *formação* de qualquer linha progressiva de desenvolvimento e conectá-lo a *contínuos* de *deformações* ainda que forças de *formação* enquanto séries de linhas progressivas se contraiam sobre potências de diferenciação oriundas dos itinerários traçados no *meio* (e sempre no *meio*) do tornar-se professor. Sendo assim, assumo que a *deformação* informada pelo *encontro* não é secundariamente boa por derivação em relação à *formação* que toma como momento de realização especificidades quaisquer definidas para o tornar-se um *bom professor*. O *encontro* é, no limite, o devir deleuzeano do que se passa *entre* ou ocorre *entre* termos ou relações fugindo a oposições, conectividade de heterogêneos. Nesse caso, nos aproximamos de formas de compreender o desenvolvimento enquanto cruzamento modulante de itinerários e inclusão de *pontos de vista* variados ainda que possa, eventualmente, vir marcado pela impossibilidade de desconexão de sistemas de valores imersos numa matriz mais ou menos endurecida de registros povoados de linhas mais rígidas nas quais possam eventualmente ser rebatidos. Aproximo o *educar* enquanto abertura ao *ponto de vista* alheio ainda que aí façam rondas forças de desvios de fluxos que os arrastam a inclusões colonizadoras, a conjugações diversas.

¹⁵ORLANDI, L.B.L. *Linhas de ação da diferença*. In: ALLIEZ, É. (org) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 49-50.

DA CONSTRUÇÃO DE UMA PARTITURA: INFORMANDO SEU ANDAMENTO, SEU MODO DE INTERPRETAÇÃO

Bachelard tem razão em dizer que “a ligação dos instantes verdadeiramente ativos (ritmo) é sempre efetuada num plano que difere do plano onde se executa a ação”.¹⁶

✓ Do andamento

Francis Bacon produz um *baconiano* que...



Francis Bacon, *Pintura*, 1946.

Óleo e Têmpera sobre tela. 198 x 132 cm.¹⁷

(...) um dos quadros que pintei em 1946, aquele que parece com um açougue, surgiu

¹⁶Deleuze, G., Guattari, F. 1837 - *Acerca do Ritornelo*. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. brasileira de Sueley Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 4, 1997. p. 119.

¹⁷Museum of Modern Art, Nova York. Figura extraída do segundo volume de: DELEUZE, G. *Francis Bacon: logique de la sensation*. Editions de la différence, 1981. 2v.

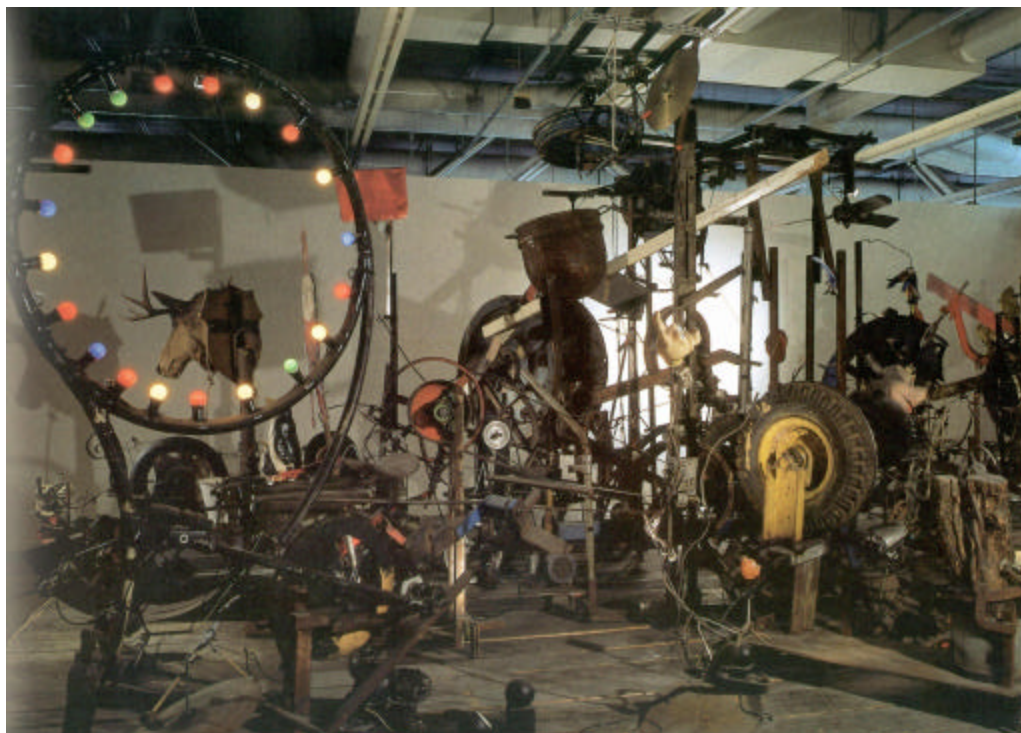
diante de mim por acaso. Eu estava tentando fazer um pássaro pousando num campo. Pode ser que ele tenha relação com as três formas que foram feitas antes, mas de repente as linhas que eu tinha desenhado sugeriram uma coisa muito diferente, e desta sugestão nasceu o quadro. Não tinha intenção de pintá-lo; nunca pensei nele daquela maneira. Foi como se uma coisa, aparecida acidentalmente, tivesse ficado debaixo da outra que também por acaso veio logo depois”.¹⁸

Francis Bacon pinta a violência de uma sensação, tem seus poderes em afetar e ser afetado multiplicados quando investe em sua pintura, é capaz de combinar intensamente, produz sensações, afetos, emoções. Bacon é um *ser-em-obra* que traz à tona experiências construindo linguagens de expressão para elas: sua vida é guiada por potências vitais de produção rítmica. O que seria o *ritmo* senão a vida enquanto potência de produção, enquanto potência vital de diferenciação? Os *ritmos* produzem *encontros* variados, em intensidades diferentes para cada caso, produz a errância, carrega uma dimensão anárquica que tem seu poder de conexão aumentado ou diminuído a cada nova investida, a cada lance numa combinação de variáveis. Os *ritmos* se efetuam em cada lugar diferentemente, são diferenciações em diferenças espalhadas em diferenças, compõem melodias dos mais variados tipos. O pintor não somente capta uma realidade por meio da pintura; trata-se antes de provocar o *salto de uma partícula fora de sua órbita, desencadeando o mecanismo da criação*¹⁹; são a natureza e a pintura que arrastam o pintor para despertar nele sensações que se materializam neste ou naquele quadro.

¹⁸BACON, F. *Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos*. Trad. Maria Teresa Resende Costa. Impresso na Itália: Cosac & Naif Edições Ltda, 1995. p.11. Entrevista.

¹⁹SCHÉRER, R. *Homo Tantum O Impessoal: uma política*. In: ALLIEZ, É. (org) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 26

...passa pelo *encontro* com o começo, o inferno de Jean Tinguely.



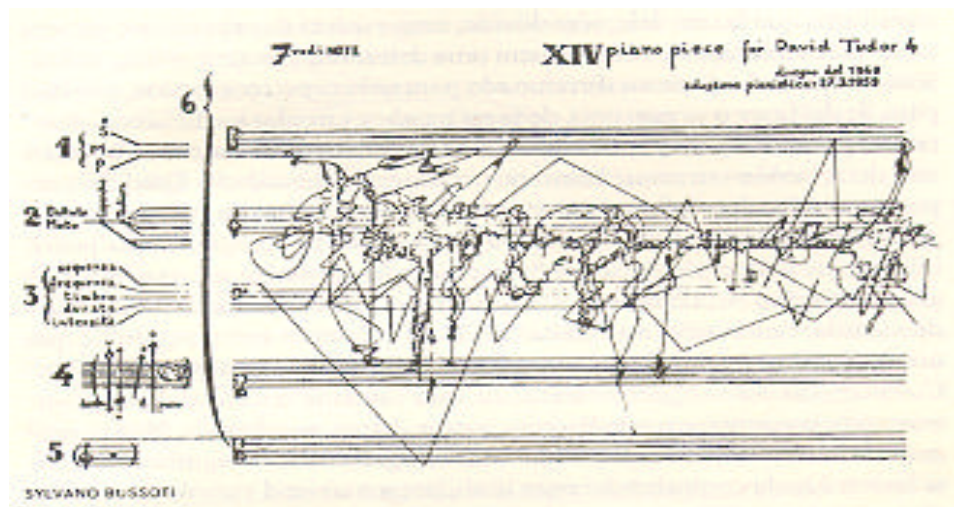
Jean Tinguely, *O começo, o inferno*, 1984.

370 x 920 x 700 cm.²⁰

Em meados de janeiro de 2002 visitei uma exposição de arte contemporânea em São Paulo. Tratava-se de parte da coleção do Centro *Pompidou* sob uma exposição intitulada *Parade*. Fui capturado logo na entrada da exposição por um *encontro* com uma das instalações do artista plástico suíço Jean Tinguely. A instalação, intitulada pelo seu autor de “o começo, o inferno” (L’ enfer. Un petit debut) é uma reunião de heterogêneos, bela *composição intensiva* de ruídos, cores, engrenagens, hibridações, movimento. Como criação artística, ela se impõe como (re)criação da própria existência, política como prática artística: seus heterogêneos estão integrados precisamente pela ausência de integração e pela presença de um motor. A cinética desse motor produz atrações esquisitas, intimidades entre pedaços de mundos que dificilmente se encontrariam de outro modo, para instaurar um certo modo de *encontro* desses heterogêneos. À maneira *non-sense* de Lewis Carroll, “o começo, o inferno” me conduz aos dizeres da *Duquesa* para Alice: *e a moral disto é... ‘Cuide do sentido, que os sons cuidarão de si’* para o seu oposto: Tinguely (des)cuidou dos

sons para que os sentidos cuidassem de si. Interessa-me afirmar que os sentidos gerados pelo *encontro* com a máquina cinética cuidam em alguma medida das análises nessa dissertação de mestrado, de seu movimento.²¹

✓ Do modo de interpretação



Sylvano Bussoti, *Cinco peças para piano para David Tudor*.²²

O encontro com Jean Sibelius e Shlomo Minz

Acabo de *encontrar* um dos meus discos favoritos de menino: o violinista moscovita Shlomo Mintz interpreta o concerto para violino e orquestra de Jean Sibelius. Arrisco-me a ouvi-lo novamente e logo sou tomado pela sensação de um *encontro* muito violento, catatônico como aquele que, como tantos outros, violinistas como Jasha Heifetz ou Zino Francescatti são capazes de agitar em mim ao repetir a execução do mesmo grande concerto, de formas e intensidades sempre diferentes para cada caso, para cada estado de ânimo em que nos encontramos, para cada inflexão sonora, para cada micro-acontecimento que se disjunta da confluência de uma certa arcada e do vibrato intenso, das inúmeras forças que tornam possíveis as sensações que povoam um *encontro* deste tipo. Emboscadas

²⁰Figura extraída de: PARADE (1901-2001). SBAT, São Paulo: Arman, 2001. p. 219.

²¹Escrevi um pequeno texto sobre o *encontro* com *o começo, o inferno* de Jean Tinguely e o disponibilizei no ANEXO A.

²²Figura extraída de: Deleuze, G., Guattari, F. *Introdução: rizoma. In: Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. brasileira de Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 1, 1997. p. 11.

me esperavam ali, precisamente onde seqüências de acordes tomam o caminhante desorientando-o num campo minado que parece explodir a cada reentrada na súbita tectônica de acordes sonoros, vibrantes. Sucessões de sons surpreendentes racham o espírito com sua vibratória afirmativa de vida e energia, quando sussurros de oitavas agudíssimas deságuam em fluxos de cadências - o golpe que denuncia as ruínas que a experiência sonora deixa atrás de si. Construção de destruição são as marcas dessa projeção extrínseca, nada fica absolutamente em pé. *Ritornelo* que marca minha vida periodicamente, Minz e Sibelius formam aquele tipo de *encontro* que me derruba sem que eu saiba de onde vem o golpe que me leva a um certo estado emotivo, queda repetitiva que me ocorre sempre pela primeira vez.

Lembro-me dos tempos de menino, apreciava acompanhar as músicas que ouvia pela partitura, coisa que se tornava, com freqüência, impossível de chegar ao fim, visto que, não raras vezes, era tomado por notas mais longas, que duravam muito, notas ondulatórias, ora agudíssimas mesmo quando muito graves, notas que se desenrolam num campo de intensidades onde só restam carcaças de uma partitura dinamitada, deixada para trás, pulverizada pelo *encontro* rítmico do tipo Minz-Sibelius.

Glenn Gould e o *jazzístico* de *Bacon*: Tinguely, Carroll, Sibelius-Minz povoando o *encontro* com GouldBach

Recentemente li sobre uma interessante produção expressiva, numa revista²³, sobre outro *encontro* em que o pianista Glenn Gould interpreta as *Variações Goldberg* de J. S. Bach. Do artigo, destaco esse fragmento: *sentado na cadeira surrada que sempre o acompanhou, muito mais baixa do que as banquetas usadas pela imensa maioria dos pianistas, o nariz enfiado no teclado, Gould apresenta o que considera - e de fato o é - uma versão inesperada da obra. Segundo afirma o pianista, aquele registro devia-se a uma nova relação temporal constatada por ele entre a ária e as 30 variações. O contraste com o registro anterior, de 27 anos antes, é abissal: contra os 38 minutos da versão original, esta alcança a duração de 51 (...) a ária agora é apresentada em tempo*

²³ PIGNATARI, D., PORTO, R. *A criatura de Bach*. Revista Bravo!, São Paulo, no. 53, p. 82, fev. 2002.

impressionantemente lento, expandido, quase que com relutância, pondo em relevo cada inflexão da melodia, expondo seu percurso sinuoso sobre a descarnada linha do baixo com rigor quase doloroso. Um estilo emerge: GouldBach como pura variação gerada nos encontros entre o músico e o compositor. Os encontros são, aqui também, gerados nas linhas de produção rítmica de uma fábrica de produção de intensidades, de singularidades.

A PARTITURA

Um retorno à Licenciatura: o motivo da composição

Folheando as páginas do meu caderno de anotações topei com imagens que se mostravam como um interessante conjunto de rabiscos dançando de um lado para outro da memória. Interrompi a leitura ao *encontrar* um registro feito por mim:

(...) espaços de formação são complexos de linhas curvilíneas, sinuosidades, fluxos descontínuos e turbulentos que pontilham e bagunçam espaços mais lineares. São oceanos cujas correntes revolvem complexos e processos de subjetivação nos quais desembocam canalículos de origem diversa, linhas de micro-multiplicidades, que abalam e reterritorializam constantemente os contornos refazendo suas linhas e margens.²⁴

Recordo-me de certo dia em que retornei àquela antiga morada, o Departamento de Educação onde cursei a Licenciatura. Abri a porta que separa aquele espaço do seu fora e entrei num mundo dessemelhante aos tempos e espaços passados ainda que bem familiar; lá estudara há cerca de três anos, iniciando a pesquisa do Mestrado, compondo os primeiros registros escritos que viriam compô-la um ano mais tarde. Foi naquele lugar que vivi e aprendi muito sobre o tornar-se professor. Sinto falta daquele canto, dos tempos que passaram, das aventuras dos estágios nas escolas, das primeiras aulas como professor, dos amigos, de *encontros* que marcaram minha vida.

Caminhando pelo corredor encontrei, um a um, meus ex-professores da Licenciatura. André, como vai a escrita da sua dissertação? Eu, sem saber bem o que lhes contar naquele momento, disse que andava pensando sobre os “dados” e que não tinha

²⁴ Anotação no caderno de campo feita no dia 5 de setembro de 2000.

começado a escrever ainda. No entanto, eis que, numa breve conversa com uma de minhas professoras - a Natália²⁵ -, ocorrida momentos depois, *encontrei* o díspar de minha escrita.

- Você não vai mais analisar o projeto de integração²⁶, vai?
- Vou, repliquei.
- Mas o projeto chegou ao fim, nós [professores]²⁷ achamos melhor trabalhar cada um por sua conta. O projeto estava amarrando nosso trabalho, andávamos descontentes com o andamento dos acontecimentos... os alunos não regiram bem à proposta ... e, levar o projeto adiante... dá muito trabalho... talvez... cada um trabalhando por si seja o melhor a fazer... porque o projeto não tem favorecido essa integração... ele cria expectativas que não são cumpridas... acho até que os alunos nunca entenderam a proposta.
- Eu entendi a proposta, gosto dela.
- Mas você é você, outros não entenderam direito.
- Mas acho que o projeto foi, de qualquer forma, uma experiência muito produtiva.
- Não está valendo a pena organizar o curso em torno de um projeto... não vale a pena o esforço para tão pouco resultado.

Após essa conversa encontrei a professora Ana e, à minha questão sobre o andamento do projeto, ela respondeu que acreditava que o maior problema para a continuidade da organização do curso em torno de uma proposta de *integração disciplinar* era, em primeiro lugar, a falta de integração teórica entre os professores. Outro motivo salientado por ela e que funcionava como entrave ao seu desenvolvimento seria sua constatação dos conflitos cotidianos acerca da organização do trabalho de integração: há aqui os que apostam e os que resistem ao trabalho com o projeto.

Voltei a conversar com a professora Natália a respeito de possíveis conflitos de

²⁵Os nomes dos professores e alunos que participam desses *Escritos* são fictícios.

²⁶Projeto de Integração das Disciplinas Pedagógicas da Licenciatura da Unesp de Botucatu. A partir daqui me referirei a ele pela sigla PIDL.

expectativas de alunos e professores sobre a Licenciatura. Dirigi minhas palavras a ela do seguinte modo: parece-me que os alunos não querem ser professores e a Licenciatura não tem correspondido à expectativa mais desejada por eles, a de um curso voltado para uma espécie de formação geral. A professora exaltou-se diante de minha colocação e foi enfática: isso é um curso de formação de professores. Há assuntos específicos que devem estar contemplados na formação do professor!

A inquietude instalada por essas conversas sensibilizou-me, de fato, e dedico essa dissertação ao encaminhamento a uma problematização como desdobramento possível desses diálogos a partir dos *encontros* que nos acometeram em vários momentos de nossas vivências.

Escolhendo motivos para a composição



*Abraham Palatnik. Aparelho Cinecromático, 1958.*²⁸

²⁷Para facilitar o entendimento das diferentes situações indicarei, a partir daqui e entre colchetes, as palavras subtraídas das falas oriundas das minhas anotações e transcrições de materiais em áudio e vídeo.

²⁸As figuras indicam dois momentos de um movimento cinecromático. Entre esses momentos há uma infinidade de deslocamentos. A figura foi extraída do catálogo da exposição “Pioneiro Palatnik: máquinas de

111 x 68 x 20 cm.

Abraham Palatnik cria superfícies cromáticas através de seus *cinecromáticos*. Os *ecrãs* desses inventos²⁹ espalham luzes em movimentos que sugerem desestabilizações de *formas*. Os sentidos fugidios advindos das interações entre espectadores, motores, cores, luzes, engrenagens, variações nos gradientes de intensidade cinética e luminosa e ainda aquilo que produzem, nos seus *ritmos*, sejam eles narrativos ou não, podem despertar convites à fabricação de mundos possíveis como projeções de sombreamentos e visibilidades da memória emaranhada em sensações e afetos.

Aproximei-me de uma das salas de aula e entrei. Lá estavam a mesa no lado oposto à lousa e as carteiras espalhadas numa forma de U serpenteante, semelhante à minha caligrafia indecisa dos tempos de alfabetizando. Sentei-me numa das carteiras e fixei o olhar em alguns dos rabiscos traçados na lousa. Lá estava um pequeno planejamento de atividades. Insinuou-se a mim o relógio na sombra projetada pela memória fugidia e, naquele momento, seus ponteiros pareciam suspender-se no ar; o eixo que antes marcava o tempo interrompeu sua rotina descortinando um mundo de sensações; senti um cheiro de passado, era um odor com a textura de madeira e papel, de vidrarias de laboratório, do café da copa, dos biscoitos que percorriam de mão em mão durante as aulas. Ouvindo nas portas a pulsação do tempo, os ruídos nos rangeres das dobradiças, o abrir e fechar de portas que marcava o início e o final das aulas, as carteiras rangendo e riscando linhas no chão, surpreendi olhares atravessando o tempo e o espaço encontrando os meus. Entrei na sala onde estouvava, olhei pela janela, as folhas embaladas aos ritmos de outrora, um vento suave a rastejar por baixo da porta e pelas frestas das janelas, percorrendo o corpo. Os olhos voltaram-se para o teto buscando os vãos e pequenas cavidades que outrora estavam lá. Voltando

pintar e máquinas de desacelerar” ocorrida nos dias 12 de maio a 7 de julho de 2002 no Centro Itaú Cultural em São Paulo.

²⁹Um *cinecromático* é, basicamente, um quadro em movimento cuja superfície observada pelo espectador consiste num *écran* através do qual luzes coloridas são projetadas. As lâmpadas que emitem essas luzes são

novamente os olhos para a lousa à frente e percorri os vestígios dos primeiros traços de giz pela mão indecisa do caminhante; imagens ergueram-se desenvoltas à mente compondo um quadro deslocado em relação àquele mundo; um quadro de moldura elástica, expansiva; um tecido branco compunha a tela ao fundo; nos desfiles pelos entrelaçados dos fios as tintas esboçavam desenhos, linhas, curvas, sinuosidades, segmentos; as cores se misturavam, escorriam pelo quadro. Imagens de um tempo perdido, de um tempo partido, tempo que vaza pelas fraturas do espaço, que escoia pelos vãos da memória; a sala de aula envolta numa espuma de imagens e sentimentos remet eu minha memória aos vestígios das experiências que compunham os traçados dos caminhos singulares, das melodias sob a marcação dos ritmos imprecisos pelo metrônomo indeciso; marcações de um tempo vacilante que dura uma eternidade...³⁰

Entre essas imagens, vêm-me aquelas dos primeiros dias no lugar daquele que iniciaria um percurso investigativo:

Naquela manhã, marcada pelo reencontro com pessoas que conhecia, com companheiros e amigos de faculdade, os professores pareciam amáveis com minha incursão na sala de aula. Talvez porque, afinal, eu era o único aluno que se interessava pelo curso de tal forma a querer investigá-lo. “O André é um aluno muito especial, ele está aqui porque gostou muito da área de educação... e vai nos ajudar a compreender melhor o nosso trabalho no projeto, ajudar a melhorá-lo”. Eu, como os outros alunos, não sabia em que direção caminhar, estava ansioso como eles, inseguro também pela responsabilidade que me era atribuída. Segundo minha forma de pensar naquela situação, tratava-se de dupla expectativa sobre o ex-aluno ensaiando na pesquisa: dos alunos pela possibilidade de desvelar a realidade do “objeto de estudo” e, dos professores, em auxiliá-los na construção de alternativas curriculares.

controladas por um dispositivo de controle que, por intermédio de uma linguagem binária, é informado pelo artista plástico sobre sua ordenação.

³⁰Escritos sobre uma experiência de retorno ao espaço da sala de aulas da Licenciatura.

A sensação de conforto foi, aos poucos, sendo deslocada pela ansiedade interior. Não tinha claro o para o que olhar, perdi-me imediatamente nas anotações no caderno de campo, queria anotar tudo, mas abarcar a totalidade da sala de aulas logo se revelou uma impossibilidade risível, incômoda. Confiava ainda no gravador ao meu lado. A fita enroscou na primeira tentativa, a pilha esvaziou-se rápido demais na segunda e um dos lados da fita terminou sem que eu percebesse. Esses imprevistos ocorreram reiteradas vezes acarretando, muitas vezes, em “perdas” de registros. Ao ouvir a fita depois das gravações reencontrava o chiado característico das fitas compradas nos camelôs - os ruídos eram proporcionais à minha frustração em desejar descrever todo o ocorrido. Ainda assim, algo do material gravado foi transcrito. (Descobri com o tempo que a memória e seus malabarismos são bons conectores e condutores de experiências). Se não era possível que o que escrevesse revelasse bem o real, emergiam inevitavelmente as perguntas: para o que olhar, quais “recortes” seriam mais produtivos e em que sentido? Afinal, é possível que, na realidade, tenhamos mesmo acesso somente a totalidades editadas nas complexas tramas que caracterizam as tessituras do cotidiano.³¹

O grupo de professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de Botucatu desenvolveu-se durante algum tempo buscando com maior persistência a especificidade que comporia a formação do futuro professor de Ciências e Biologia. Assim, pode-se dizer que buscavam uma forma de organização e estruturação dos diferentes conteúdos e metodologias, avaliação, articulação pesquisa/ensino/extensão, ora tendendo a movimentos de convergência de *pontos de vista* sobre sua forma de organização, ora tendendo à divergência. Nessa tensão, a organização do curso ocorreu, durante os anos de 1996 a 2000, sob a forma de um *projeto de integração disciplinar* cuja estruturação formal se encontra, pelo menos em parte, na leitura do ANEXO B.

De forma aproximada à construção de *cinemáticos* e aos *encontros* suscitados pelo contato com esses inventos, a pesquisa é, em si, movimento. Quando iniciei o percurso de construção da problemática de pesquisa, tive um particular interesse pelo *eixo*

³¹Anotação feita nas primeiras semanas de 2000, quando iniciei formalmente o trabalho de definição da

estruturante do curso, pois era em torno dele, especialmente pelas dimensões da aposta e nas esperanças que pairavam sobre a proposta em ação que pululavam as produções intensas e flutuações variadas de *pontos de vista* sobre o trabalho desses professores. Transcrevo abaixo um pequeno trecho de uma das primeiras versões de meu projeto de pesquisa para o ingresso no curso do Mestrado para que o leitor possa passear por algumas das variações do olhar do caminhante para com sua pesquisa.

Tendo em vista a importância da discussão sobre a disjunção e compartimentação do conhecimento em geral e daquele conhecimento no contexto educacional, esta pesquisa tem a intenção de realizar um estudo teórico e apr of undado sobre I nt erdisciplinar idade e For mação de Prof essor es e investigar uma iniciat iva concret a de t ent at iva de int egração int erdisciplinar num curso de f or mação inicial de educadores desenvolvida pela equipe de professores das disciplinas pedagógicas³² do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp de Botucatu.

Percebendo e discutindo as perspectivas de integração entre as disciplinas pedagógicas do curso, esse grupo de professores vem se empenhando, desde 1996, na implementação de uma nova proposta de trabalho, idealizada por eles, por meio da pesquisa-ação, na tentativa de superar o caráter estanque e desarticulado das disciplinas pedagógicas. Os conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação e todos os outros elementos do processo pedagógico das diferentes disciplinas foram tratados numa organização flexível, sob a forma de um projeto articulado de pesquisa, ensino e extensão denominado 'Projeto de Integração das Disciplinas Pedagógicas do Curso de Ciências Biológicas - Modalidade Licenciatura', do qual fiz parte, na condição de aluno, em 1998. Este trabalho pretende, pelo esforço de investigação e análise, sistematizando e viabilizando ações integradas, pelo planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscar a perspectiva de formação interdisciplinar no curso de formação inicial de professores.

pesquisa.

As atividades são elaboradas coletivamente pelos professores e alunos, sendo que os licenciandos delas participam na condição de pesquisadores e estagiários. Estas ações conjuntas, de caráter empírico-teórico, são desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

O projeto é organizado anualmente em algumas etapas que são resumidamente descritas abaixo³³:

- **Etapas Iniciais:** apresentação do projeto, reflexão sobre algumas temáticas e preparação das atividades a serem desenvolvidas nas escolas. Esta fase envolve o trabalho coletivo de todos os professores das disciplinas pedagógicas que procuram aprofundar as discussões teóricas sobre a pesquisa em Educação, visto que o referencial teórico e experiência em pesquisa dos alunos apresenta um forte vínculo associado às produções teóricas nas Ciências Naturais;
- **Organização das Aulas:** tem por princípio a articulação entre os conteúdos das disciplinas e entre teorias e práticas pedagógicas. O planejamento das aulas envolve a participação coletiva de professores e alunos em torno de uma temática de base definida coletivamente;
- **Atividades dos Licenciandos nas Escolas:** as atividades desenvolvidas nas escolas ocorrem concomitantemente às aulas da Licenciatura com a finalidade de ajudar os licenciandos a refletir sobre sua atuação docente e as observações feitas por eles no ambiente escolar. As atividades são acompanhadas por meio de tutoria, no sentido de favorecer a articulação entre teoria e prática;
- **Produção Escrita dos Alunos:** a produção escrita dos alunos tem por

³² As disciplinas pedagógicas são: *Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Didática e Prática de Ensino*.

³³ Para maiores detalhes ver: BATISTA, A., CAMPOS, L.M.L., PIRES, M.F.C., DINIZ, R.E.S. *Projeto de Integração das disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Ciências Biológicas: uma proposta de formação de professores*. In: III SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA. *Boletim de Resumos...*, Unesp – Marília. p.20.

finalidade a elaboração e sistematização de idéias, passando a fazer parte do projeto aulas de produção e leitura de textos. Os alunos realizam periodicamente sínteses, registros de observação, relatórios etc. Esta produção escrita é explorada pelo grupo no sentido de gerar novas discussões e reflexões sobre o fazer pedagógico;

- **Sistematização Coletiva:** as observações e dados obtidos durante as diferentes atividades desenvolvidas são sistematizados coletivamente, buscando uma melhor compreensão dos processos pedagógicos à luz de reflexões teóricas que servirão de subsídios para o planejamento de novas atividades;
- **Avaliações Periódicas:** periodicamente ocorrem avaliações coletivas e individuais sobre o andamento do projeto, permitindo o seu aprimoramento de acordo com as necessidades de reformulação impostas pela prática cotidiana. Estas avaliações são registradas com o auxílio de recursos de videotape.

O projeto em questão busca por meio de seus articuladores, a formação de educadores mais reflexivos que sejam capazes de apreender a dinâmica própria da vida escolar em suas dimensões institucionais, políticas, organizacionais, pedagógicas, epistemológicas e filosóficas numa perspectiva de trabalho coletivo e interdisciplinar. Para tanto, o grupo tem pesquisado, desde o início, alternativas para melhorar a formação inicial de professores através do registro e análise da experiência cotidiana. Apesar disso, na opinião desses professores, os esforços de exploração dos registros e análise da proposta não tem sido suficientes para o alcance pleno dos objetivos estabelecidos pelo grupo de docentes envolvidos nessa iniciativa.

Desde o início do ingresso no Mestrado meus interesses apontavam para esse trabalho de meus professores. Meus olhares foram certamente se deslocando ao longo do tempo, olhares que não pararam de deslizar, de cair em impasses, mas também de serem retomados em outros momentos, com novas medidas, *ritmos* outros; olhares que, com

freqüência, pelo menos nos primeiros passos da pesquisa, estavam mais intensamente impregnados por forças de reconhecimento, classificação, ordenamento. Por exemplo, num primeiro lance interessei-me pelo identificar se, afinal, os professores do curso integravam disciplinas ou não e de que forma o faziam reentrando com insistência num dualismo muito acentuado de marcação de oposições: *integra ou fragmenta*? Num outro momento, quis investigar o campo semântico da *interdisciplinaridade* e *integração* buscando sentidos possíveis que esses termos podem assumir, particularmente nos contextos educacionais. Em seguida, interessei-me por sondar sobre as interpretações de *integração* e *interdisciplinaridade* presentes nos indivíduos ou compartilhados pelo grupo que estudaria e de que forma são interpretadas as ocorrências da *integração entre* as disciplinas pedagógicas naquele curso em particular.

Um fluxo de novas questões perpassou as primeiras turbilhonando as minhas inquietações. Foi assim que, mais adiante, me percebi encurralado, titubeante e sem saída, com a questão sobre a necessidade em *integrar* disciplinas ou promover o *interdisciplinar* no ensino fundamental e médio. Afinal, por que *integrar* no curso de formação inicial de educadores? A preocupação sobre a necessidade de esforços com a meta de integração de disciplinas permaneceu como uma questão latente durante todo o processo de construção desse estudo sendo, talvez, a questão mais importante e de fundo com a qual me deparei no desenrolar dessa pesquisa. Quais os problemas em relação ao currículo e formação profissional de professores que fazem surgir a necessidade em *integrar disciplinas*? O que se deveria *integrar*? Como os articuladores do projeto vêm articulando e *integrando* os conhecimentos das áreas que servem de aporte à pedagogia (Sociologia, Antropologia, Psicologia, Biologia, Filosofia etc.) aos conhecimentos específicos de Ciências e Biologia que os alunos devem ministrar em sala de aula? Como isso se manifesta na prática docente? Quais as contribuições do curso para os alunos ou ex-alunos em termos de formação inicial para a docência? Aproximar as disciplinas pedagógicas da Licenciatura tem dado conta da articulação disciplinar e de um ensino menos *fragmentado*? Como isto se manifesta na prática dos professores e dos alunos? Educadores deveriam se preocupar em ensinar de forma não *fragmentada*? Quais as dificuldades de operacionalização de uma proposta dessa envergadura? Como ocorre o diálogo interdisciplinar *no interior* das disciplinas e *entre* as disciplinas? O que é uma disciplina? É possível escapar à disciplinaridade? O que

professores e alunos que vivenciaram a experiência analisada escolhem como elementos relevantes para a formação de profissionais da Educação? Como o pesquisador interpreta os possíveis limites (inconsistências, impasses) e possibilidades positivas e construtivas da perspectiva de “integração” disciplinar que a proposta tomou para si? Que perspectiva(s) de *integração disciplinar* a proposta tomou para si? Quais as experiências (positivas e negativas) que os articuladores da proposta vivenciaram ao longo desse percurso de construção curricular? Que idéias de *professor* emergem das práticas discursivas de professores e alunos do curso de Licenciatura da Unesp em Botucatu? Quais as características específicas do trabalho pedagógico do PIDL e potenciais contribuições para a formação do professor de Ciências e Biologia? Enfim, poderia buscar e analisar interpretações de *formação*, *educação* e *integração disciplinar* presentes no grupo a ser estudado, bem como analisar os objetivos propostos pelos articuladores do projeto. Esse parece ser um caminho interessante! Como professores e alunos compreendem as finalidades da formação inicial do professor de Ciências e Biologia? Como se pensa sobre composições de situações que auxiliem na formação desse tipo de professor? Como o PIDL desconfigura e reconfigura *fins* e *meios* no seu desenrolar? Mas, poder-se-ia também investigar as funções e os critérios que norteiam a avaliação dos alunos e dos processos de formação no *contexto* do curso e os modos em que teoria e prática relacionam-se entre si e com as construções de olhares sobre a prática docente. Ao falar que algo *norteia*, o quanto eu *norteio* e defino o *norte* do outro e incorro numa possível prescrição de condutas? O que é mesmo um *contexto*?

Outro caminho para minhas análises... quais são alguns dos enunciados produzidos em práticas discursivas dos participantes da pesquisa sobre a proposta de integração disciplinar e algumas de suas possíveis condições de produção nos espaços e tempos que compõem minha experiência como aluno e pesquisador dessa proposta?

Escreve Bakhtin sobre a multiplicidade de formas de renascimento dos sentidos: *Nada está definitivamente morto: todo sentido poderá ter seu festival de boas vindas.*³⁴ Os sentidos passados são sempre passíveis de renovação no diálogo do pesquisador com sua

³⁴BAKHTIN, M. Towards a methodology for the Human Sciences. In: EMERSON, C., HOLQUIST, M. (Orgs.). *Speech genres & other late essays*. Tradução inglesa de Vern W. McGee. Austin, Texas: University of Texas Press, 1987. p. 170.

memória, seus registros, suas leituras. Os sentidos incluem produções de relações, multiplicações de intensidades, afetos, sensações e percepções, é paradoxal como aquilo que *eternamente acaba de se passar e o que vai se passar, mas nunca o que se passa*³⁵. Está em fuga, é indócil. O processo de construção de sentidos parece envolver a tensão descrita por Félix de Azúa entre a *memória* e o *signo*. Para ele, a *memória* é uma faculdade do espírito que mantém unida nossa coerência, tanto individual como coletiva e nos livra provisoriamente da desintegração subjetiva. Só mediante a lembrança do que fomos podemos seguir sendo o que acreditamos ser. O *signo*, por outro lado, assinala na direção de um outro lugar, sem conseguir jamais significar algo por si mesmo. Se a *memória* é o que nos permite habitar em nós mesmos, os *signos* nos põem para fora. O falar liga o que está unido com o que está disperso para tecer *memórias significadoras* e a fala assegura a manutenção da *memória* e o seu retorno insistente restituindo a diferença. É assim que minha entrada nos registros remete-me ao desejo de escrever, assegurando a tênue ligação mencionada por Felix de Azúa: ligação que implica em (des)configurações contínuas da memória.

No entanto, ao dizer sobre o trabalho desenvolvido pelos professores, da experiência que os alunos viveram e da minha própria vivência enquanto aluno e curioso sobre a proposta do curso de formação inicial de professores de Ciências e Biologia que integra esse estudo, perguntei-me sobre o(s) tempo(s) e espaço(s) a que remeterei minha escrita; tempos e espaços diversos atravessam a dissertação; ao contar, por exemplo, dos tempos vividos pelos itinerantes que passaram por ali se impôs em mim a questão: seria o passado a determinar o presente ou o presente o que constrói versões do passado? Tal dualismo foi sendo, aos poucos, esvaziado de sentido à medida que me perdia na vivacidade e simultaneidade de (in)determinações de presentes e passados povoadas de emaranhados de linhas temporais imbricadas umas nas outras, linhas que apontavam sempre para um presente que escoia de si num *dever* de atualizações da memória.

Acrescenta-se à problematização anterior uma outra que se refere à libertação de um tempo de amarras cronológicas que insistem como imagem reinante de nosso pensamento. Ora, levando-se em consideração existência de uma pluralidade de tempos que coexistem

³⁵DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Trad. brasileira de Luiz Roberto Salinas Fortes. 4ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000. p. 9.

numa tal simultaneidade, os tempos do *contexto*, da *história* e das *condições de produção* de enunciados, todos eles são povoados de *encontros*. Sendo assim, as *condições de produção* de enunciados, discursos e sentidos da experiência são inapreensíveis em estado puro uma vez que estão sempre submetidas às lembranças e esquecimentos do escritor/contador de histórias. Ou seja, inventar/contar histórias, para além de remeter-se à lembrança de *encontros*, carrega consigo a impossibilidade de não envolver esquecimentos também. Desse modo, a maior parte do passado escapa ao *cogito* para a infelicidade dos objetivistas e racionalistas mais extremados. Isso porque, felizmente, o pensamento é também máquina de produção e invenção de realidades.

No deslizamento e instabilidade de perspectivas, na velocidade do desfile de novas questões e no rabiscar agitado dos traçados da perseguição dos *fluxos em fuga* bem descrita por Edgar Allan Poe em seu conto “O Homem da Multidão”, um *perambular nos labirintos de edifícios e signos*³⁶ foi tomando o lugar tranquilo da esgotabilidade nas respostas e soluções abrindo caminho ao *problemático* como morada, tornando a caminhada na pesquisa semelhante àquela numa cidade tresloucada por conurbações diversas em que o motivo buscado não se deixava ler sem atualizar-se sacudindo o pensamento; enfim, nessa aventura povoada de *encontros* desfiou-se o *fio condutor* desse trabalho.

RITMOS = TIPO DE CINÉTICA CUJO MODELO DE REALIZAÇÃO PODE SER ENCONTRADO NO JAZZ

*(...) como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga (...) improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele (...)*³⁷

A potência da afirmação acima pode ser *encontrada* em sua radicalidade na interpretação do jazzista norte-americano Bill Evans da *Pavane* de Gabriel-Urbain Fauré. O *ritmo* em uma certa partitura pode ordenar a execução da ação, remeter a algo de fundamental, balizar a ação sobre alicerces, bases etc. onde o real é, nesse caso, rebatido sobre elementos reconhecíveis - o giro se dá sobre a noção de circularidade: “núcleo

³⁶ARAÚJO, R. *Edgar Allan Poe: um homem em sua sombra*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002. p. 70.

³⁷DELEUZE, G., GUATTARI, F. 1837 - *Acerca do Ritornelo*. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. brasileira de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 4, 1997. p. 117.

comum”. Um rítmico circular é formado por um conjunto de pontos muito próximos uns dos outros. É certo que, quanto maior for o espaçamento entre os pontos - liberação das linhas da condição de circularidade - maior a possibilidade de formação de zonas permeáveis que desfazem o círculo: o *jazzístico* como reordenamento do *ritmo*: o *ritmo* como reordenamento do *jazzístico*. Mas o *jazzístico* não se opõe ao *ritmo*, sendo antes um meio para transfigurações rítmicas. *O ritmo é uma abstração enquanto que os ritmos remetem ao concreto, ao pragma. O ritmo é o Desigual ou o Incomensurável, sempre em transcodificação.*³⁸ Seria algo como o escrito por Deleuze & Guattari: *um meio existe efetivamente através de uma repetição periódica, mas esta não tem outro efeito senão produzir uma diferença pela qual ele passa para outro meio.*³⁹ Não há sentido, nessa perspectiva, em se dizer que uma partitura é reproduzida a não ser que a reprodução mesma seja concebida como heterogênica. Evans é o motor de heterogêneses por excelência, por ele a diferenciação é reproduzida, passa para outro meio e se multiplica enquanto linhas melódicas que se bifurcam em locais imprevisíveis. É um caso de uma produtividade que *se define do ponto de vista da momentânea modalidade de encontro das linhas pelas quais a diferença escorre suas potências.*⁴⁰ Ele experimenta os *encontros* que lhe são impostos pelas linhas de diferença em ação sísmica sobre seu corpo-emoção, o Mundo *encontra* Evans, Evans *encontra* o Mundo. Desses *encontros* proliferam multi-Mundos. O *jazzista* é sempre um todo aberto *em meio* a produções rítmicas antes de ser a realização de um possível informado por uma certa linha melódica.⁴¹

É necessário um *baconiano* para desfazer um círculo e um Bill Evans para pulverizar um polígono já presente em Fauré. A relação *ritmo-jazz* que se esparrama ritmicamente, talvez tenha seu sentido bem expresso em seu limite e radicalidade nos modos jazzísticos da produção rítmica e musical. *Jazz do encontro*, o jazzístico que realiza

³⁸Ibid. p. 119.

³⁹Ibid. p. 120.

⁴⁰ORLANDI, L.B.L. *Linhas de ação da diferença*. In: ALLIEZ, É. (org) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 51.

⁴¹Essa leitura do *jazzístico* está impregnada pela discussão da complexa articulação de virtuais e atuais colocada por Gilles Deleuze em seus escritos. Há dois textos que considero interessantes para uma introdução a essa questão: o primeiro, *Linhas de Ação da Diferença* de Luiz B. L. Orlandi e, o segundo, *Existe uma Inteligência do Virtual?* de John Rajchman. No primeiro artigo, Orlandi escreve que “se o virtual se confundisse com o possível, se ele fosse mero conjunto de possibilidades, então as linhas de diferenciação seriam linhas de realização de certas possibilidades e se resumiriam a meras limitações” (p. 58) enquanto que, no segundo, Rajchman afirma que “a atualização difere de uma realização do possível, já que implica o *élan* de uma diferenciação ‘criadora’” (p. 398). Consulte referências na *bibliografia*.

Gould-Bach, Minz-Sibeliuss, Tinguely, Palatnik e qualquer *ritmo* que incite liberações mais vigorosas de movimento.

David Sylvester: Se formos ver, [na sua pintura], essa casualidade é muito controlada. Porque, além da decisão de quando se deve atirar a tinta, além da escolha da cor e da consistência da tinta, e além da parte do quadro onde a tinta deve cair, tem-se também de saber com que força e em que ângulo a tinta deve ser jogada, o que evidentemente depende da prática e do conhecimento dos tipos de fatos que poderão ocorrer quando a tinta é atirada com uma dada velocidade e num determinado ângulo.

Francis Bacon: Mas a tinta é tão maleável que nunca se pode realmente saber. É um tipo de material tão extraordinariamente flexível que nunca se sabe direito o que ele fará. Quero dizer, nem mesmo quando a tinta é intencionalmente usada, com um pincel, digamos assim, a gente sabe como ela vai comportar-se. Provavelmente há um domínio muito maior no uso da tinta acrílica (...)

David Sylvester: Você jamais usa tinta acrílica?

Francis Bacon: Às vezes uso para pintar o fundo.

David Sylvester: Mas você não sente que, com o passar dos anos, ficou mais prevenido das coisas que poderão ocorrer quando a tinta é jogada?

Francis Bacon: Não necessariamente. Porque muitas vezes eu joga a tinta e depois pego uma grande esponja ou pedaço de pano para limpar, e isso produz outro tipo de forma inteiramente diferente.⁴² (...)

Há algo de essencialmente *jazzístico* na formação inicial de professores de Ciências e Biologia em Botucatu...

⁴²BACON, F. *Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos*. Trad. Maria Teresa Resende Costa.

(...) o projeto tem mudado a cada ano. Não dá para falar no projeto, mas sim no projeto no ano de e o projeto no ano de etc.⁴³

...em que cada mudança sai das que a precedem. A princípio, a passagem de uma variação à outra, de um quadro a outro, é quase imperceptível. Logo se percebe que se trata de *desenhos animados*. As variações estão soldadas umas às outras, criando um fluxo contínuo em permanente transformação. O tempo as mantém unidas, variações nos fluxos e nos tempos da formação.

Ele [o projeto] tem essa diretriz norteadora que é a questão de você estar articulando o conhecimento em função da compreensão da prática. Ele tem esse eixo norteador, acho que até mesmo antes de eu estar aqui. Mas ano a ano ele ganha uma nova roupa, novas características. Então... isso a todo ano muda, então no ano que vem o projeto vai ser outro, as atividades propostas vão ser outras, os textos poderão ser outros, a forma de conduzir será outra, as primeiras semanas também serão outras, mas sempre respaldado por aquela compreensão da prática, do conhecimento, então acho que isso é um fato, ponto. Ele muda mesmo em função das nossas reflexões onde o grupo está sempre avaliando a ideia de que a prática vai nos dar os elementos, vai nos possibilitar um olhar para a teoria, um olhar para a prática, então isso é um *continuum* no grupo de professores. Então talvez por isso as mudanças ano a ano. Estamos sempre discutindo e analisando o que foi realizado e isso é uma posição do grupo, é feito pelo grupo coletivamente e cada professor realiza individualmente; mas isso também é realizado em grupo, de nós tentarmos analisar o que está acontecendo, sempre ponderando o cotidiano com questões teóricas. Esse é o quarto ano que estou no projeto e nunca tivemos uma semana do mesmo jeito. Sempre mantemos um texto ou outro, mas as discussões são sempre as mesmas: o que nós pretendemos com a formação deles, essa discussão se mantém sempre. Nós mudamos as técnicas, os

Impresso na Itália: Cosac & Naif Edições Ltda, 1995. p. 94-5. Entrevista.

⁴³Profa. Natália. Botucatu, 24/02/2000. Entrevista.

textos...⁴⁴

A questão o que pretendemos com a formação deles? permanece como problema inquietante em busca de soluções que, talvez, nunca o resolvam mas certamente o atualiza como pergunta criadora de versões, de novos contos: *sempre acreditei que toda versão de um conto é melhor que a anterior. Como saber então qual deve ser a última?*⁴⁵

Integração e desdobramento poético: um *encontro*

CHUVA TRANSPARENTE

A chuva cai
Fina e úmida
Lavando nossas faces
Transparecendo nossas almas.

Por quê e por quem faz isso?

Quem te manda aqui?

Sou ou não dono de minha vida?

E a chuva cai
Fina e surda
Lavando nossas faces
Corroendo nossa humanidade.

Londrina, PR, 16/02/2000.⁴⁶

Poiein, em grego, significa *eclodir*. A poesia, palavra derivada de *poiein*, é movimento de *encontros*, de eclosões, de estilhaçamentos, à medida que decompõe tudo aquilo que possa se apresentar como sólido, como uno, distribui o fragmentário num espaço de flexíveis, fluidos como a chuva de Pedro.

⁴⁴Id.

⁴⁵MÁRQUEZ, G. G. *Doze contos peregrinos*. Trad. brasileira de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 1992.p. 15.

⁴⁶Escritos de Pedro. Pedro foi aluno da Licenciatura em 1998.

Educar pode ser entendido como o compor de situações que propiciam *encontros*.

Lembro-me de um *encontro* poético, numa das muitas aulas em que líamos textos com forte orientação marxista. Se considerarmos verdadeira a proposição de que esses textos funcionavam como conformadores das interpretações sobre ocorrências de estágio e fragmentos das experiências vividas, não é menos verdadeiro que as conjugações de *ritmos* vindos de diferentes lugares levavam a outros tantos movimentos de *reflexão* entendidos aqui como *produção rítmica*. Esta *produção reflexiva* está relacionada àquela encontrada nos escritos de Lewis Carroll...

“Bichano de Cheshire”, começou, muito tímida, pois não estava nada certa de que esse nome iria agradá-lo; mas ele só abriu mais o sorriso. “Bom, até agora ele está satisfeito”, pensou e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importa muito para onde”, disse Alice.

“Então não importa muito que caminho tome”, disse o Gato.

“Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.

“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante”.⁴⁷

... em que o escritor libera em *Alice* potências de variação rítmica, desestabiliza seus contornos sem parar, sua lógica é definida pelos *encontros* que a lançam num devir vital de deformação permanente alterando seu poder combinatório a cada instante. Não havendo a primazia de forças de formação enquanto séries de linhas progressivas que se contraem sobre *Alice*, a metamorfose a toma intensamente liberando-a de si nos acontecimentos como *entidades que nunca terminam de chegar nem de retirar-se*⁴⁸, que se desenrolam no tempo e no espaço como o próprio sorriso que se libera do Gato produzindo um *sorriso sem*

⁴⁷CARROLL, L. *Alice*: edição comentada. Ilustrações originais, John Teniel; introdução e notas, Martin Gardner. Trad. brasileira de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 62-3.

⁴⁸DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Trad. brasileira de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. p. 32.

*gato*⁴⁹.

Em *Através do Espelho*, Lewis Carroll me sugere novamente um sentido possível para essa *reflexão*. No momento em que Alice entra na *Casa do Espelho*, diz à gata Kitty:

“há a sala que você pode ver através do espelho, só que as coisas trocam de lado” (...)
“Vamos fazer de conta que o espelho ficou todo macio, como gaze, para podermos atravessá-lo. Ora veja, ele está virando uma espécie de bruma agora, está sim! Vai ser bem fácil atravessar...” Estava de pé sobre o console da lareira enquanto dizia isso, embora não tivesse a menor idéia de como fora parar lá. E sem dúvida o espelho estava começando a se desfazer lentamente, como se fosse uma névoa prateada e luminosa.⁵⁰

Do outro lado do espelho, Alice é refletida em produção itinerante, vai se desfazendo como o espelho que atravessou e se produzindo enquanto outra daquilo que fora. Pedro, um dos alunos que estudavam comigo, em 1998, trouxe versos seus - uma bela *reflexão* acerca de problemáticas sociais - provavelmente inspirados em produções de relatos recriados a partir da produção teórica de Karl Marx⁵¹:

**A sociedade,
faz o pão
reparte o pão
come o pão.**

**Na partilha faltou João.
João ficou sem pão
João não comeu pão.**

**A sociedade,
constrói a casa
reparte a casa
habita a casa.**

**Na partilha faltou Mara
Mara ficou sem casa
Mara ficou sem chão.**

⁴⁹Ibid.

⁵⁰ CARROLL, L. *Alice*: edição comentada. Ilustrações originais, John Teniel; introdução e notas, Martin Gardner. Trad. brasileira de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 137-8.

⁵¹ Cito como exemplo inúmeros os textos que lemos de Demerval Saviani, Libâneo, Mariano Enguita entre outros.

João pergunta:

- Qual a parte que me resta na sociedade?

Mara pergunta:

- Qual a parte que me resta na sociedade?

A parte que me resta
é a parte que me resta
a parte que me resta
a parte que me resta
a parte que me resta
a parte que me resta
a parte que me resta
a parte que me resta

PARTE 3. O que te resta, João?

João que não comeu pão
na roça não vive mais,
deixou de lavrar a plantação
e, junto da esposa, foi para a cidade grande.
Hoje é ladrão.

João olha para cima e pergunta:
- O que me resta nesta vida?

João olha para cima e pergunta:
- O que me resta nesta vida?

João olha para cima e pergunta:
- O que me resta nesta vida?

PARTE 4. O que te restou, Mara?

Mara ficou sem casa,
dormiu na rua.
De sua antiga vida,
não tem mais nada.
Está quase nua.
Do rosto alegre de criança
restaram as lágrimas, quase secas,
já conformadas.

Dos três filhos,
o mais velho, de sete anos,
ganha um trocado
Lavando pára-brisas nos sinais.
Os outros dois, mais novos, de dois e de um,
estão ainda no colo.
O leite que amamentava,
agora não sai mais.
Puxe o quanto puxe,
não sai sequer uma gota.

De sua família,
restaram os três filhos.
Do marido, que partiu com outro,
ficaram apenas as marcas de um casamento
infeliz.
Do barraco de papéis, saíram
Formas para debaixo do pontilhão,
onde têm vários vizinhos.

Mara, desconsolada, olha para os filhos,
depois, olhando para cima, pergunta:
- O que me resta nesta vida?

Resta viver
o resto de sua triste vida.
Resta dormir
pra esquecer que tem de viver.
Resta carregar
no colo, duas desesperanças,
nos olhos, dor e amargura.
Resta, então, esperar
e ver quando Deus irá chamá-la.

O curso de Licenciatura não foi *causa*, a *origem* da produção poética de Pedro, mas o povoava enquanto produzia. Pedro é o único capaz de recriar os *pontos de vista* que o atravessaram dessa forma peculiar, produzindo e sendo produzido por um *encontro* cuja expressão artística - assinatura de Pedro - o distingue em sua singularidade. *Devir*-poeta em Pedro, *devir* - Pedro na poesia, um processo de dupla-captura o aguardava ali, onde mundos de estados de coisas e estados de ânimo o atacaram e ajudaram a disparar uma produção poética desse tipo: outra forma de *integração*? Nesse caso, *integração é produção de diferenças*, de *variações* que marcam a identidade como singularidade mutante de Pedro. Integração = formação = deformação = *ritornelo conjugado a e modulado por* tematizações e variações.

Integração = encontro = produção rítmica

(...) a idéia de multidisciplinaridade não representa uma transformação, uma reorganização radical na forma de organização curricular fragmentada que vem se revelando insustentável nos cursos de graduação. O resultado desta organização multidisciplinar é uma superposição desarticulada de disciplinas com aparente semelhança que tem sido o eixo organizativo de ações pedagógicas ineficientes e inadequadas. É preciso, com coragem, criatividade, esforço coletivo e segurança teórico-prática, avançar na superação da desintegração, não através de propostas paliativas, mas da construção de propostas curriculares realmente inovadoras.⁵³

⁵³Documento que subsidia a proposta intitulada “**Projeto de integração das disciplinas do curso de ciências biológicas – modalidade Licenciatura**”, 1997. p. 2-3. (ANEXO A)

As presenças que esvaziam as práticas condenando-as pelo que lhes é suposto faltar também podem ser entendidas como produções, constructos de uma cultura que elege para si o olhar que interpreta costumeiramente em nome de alguma falta originária. A insatisfação de um *ideal* abstrato torna-se motivo para a culpabilização das práticas que deixam de preencher o espaço esférico da *integração* - práticas freqüentemente esvaziadas que retornam sob o peso da carência, incompetência, deficiência.

Partindo de um pressuposto contido na filosofia deleuzeana de que elementos de uma multiplicidade qualquer podem estar ligados precisamente pela ausência de liame⁵⁴, por suas diferenças, as relações produzidas sobre a interação entre os elementos integram a produção de artefatos que podem subsidiar o olhar daquele que as produz, olhar esse que se posiciona pela afirmação da integração também por disjunção de partes, por reunião de heterogêneos, à maneira das máquinas de Tinguely, capazes de criar ambientes especialmente propícios aos *encontros*.

*As constantes o são pela variação, endurecem por serem provisórias e acabam por valorizar essa variação contínua à qual resistem.*⁵⁵ A partir da perspectiva em que a variação é primeira em relação às constâncias sem que, no entanto, estas desapareçam e, ainda, no caso de assumirmos radicalmente a hipótese da provisoriedade das constantes, ou melhor, dos seus deslocamentos em relação ao variável no interior do qual surgem como condensações (de) instáveis, a “superação da desintegração” resultará na liberação de invenções produzindo novas *deformações* no sentido de *produções, integrações, modulações*. Nesse caso, a *superação da desintegração* implica, em si, a construção do novo que transborda a projeção de interligação de supostos elementos antes dispersos, desconectados: *integração = construção, produção de diferenças*. Pode-se situar a integração de qualquer natureza no currículo como inovação no sentido de ser, em si, abertura para mundos possíveis, invenções - a começar pela construção cotidiana de uma proposta de trabalho - efeito também produzido por Glenn Gould sobre Bach. Esta solução recoloca o problema da *integração* de forma a multiplicar seus sentidos e pode ajudar a oxigenar o meio para indagações pelas produções curriculares e sobre sua dinâmica.

⁵⁴CARDOSO Júnior, H. R. *A teoria das multiplicidades no pensamento de Gilles Deleuze*. Campinas, 1996. Tese de Doutorado em Filosofia - IFCH, Unicamp. p. 20-1.

⁵⁵DELEUZE, G., GUATTARI, F. *1837 - Acerca do Ritornelo*. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. brasileira de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 4, 1997. p. 127.

Parece-me razoável dizer, a partir das minhas leituras de diversos itinerários traçados pelos professores e alunos daquele curso, que os processos de invenção curricular vêm marcados por ritmos diversos, por pendulações de um metrônomo nem sempre decidido, cujo movimento sugere múltiplas possibilidades **entre** opostos como *superação / inovação e tradição*, o *velho e o novo*, *diretividade e não-diretividade*, *fixações em estereótipos e linhas de ruptura*, *de instabilidade, direito e avesso* etc. São estas algumas das oscilações que atravessarão todo o processo de formação de alunos e professores assim como minha trajetória de aluno e investigador da proposta em estudo.

Como tudo que é novo, tenho um pouco de receio ao pensar que se acabaram as fórmulas, a 'decoração', afinal durante toda a nossa vida escolar fomos submetidos a tal sistema pouco funcional e bastante degradante do ponto de vista de formação. Receio entrar na sala de aula e agora **ser** o professor, pois caberá só a mim mudar o que está há muito tempo nos rondando, a maneira errônea de dar aula

Este ano, na Licenciatura, pela própria proposta de trabalho, espero que existam discussões que fujam da superficialidade e cheguem a idéias concretas e práticas, pois é disso que a educação brasileira está necessitando neste momento de 500 anos de omissão dos governantes.

[Minha expectativa é a de] entrar em contato e obter experiência com diferentes escolas e métodos além de locais com uma educação diferenciada como a educação ambiental em parques, zoológicos etc. Aprender vários métodos educacionais para posterior adequação a cada situação encontrada. Ter contato com diferentes pensamentos tanto de professores como de alunos para aprender e melhorando cada vez mais a qualidade das aulas.

Quero aprender como um professor deve se portar frente a uma sala de aula, pois um dia querendo ou não estarei à frente de uma sala de aula e terei que saber como

resolver situações adversas, como me portar com os alunos, como usar os recursos metodológicos, como ministrar da melhor forma o assunto entre outros fatos.

[tenho o desejo de] procurar melhorar o ensino para que os alunos gostem e busquem mais. Ver ‘novos’ problemas (que eu ainda não vejo) e procurar soluções criativas e eficazes. Problemas existentes nas escolas estaduais e na comunidade dentro da escola.

(trechos de expectativas por escrito de diferentes alunos em relação ao curso de Licenciatura - 1/02/2000)

Espero descobrir, afinal, se o trabalho desses professores desse curso de formação inicial de professores integra mesmo as disciplinas pedagógicas ou se está marcado pela fragmentação mesma no currículo.

(fragmento de memória de uma antiga expectativa do aspirante ao título de mestre em relação ao seu projeto de pesquisa)

A cada momento o *andamento* que marca as produções curriculares estará em algum lugar no caminho que separa os extremos, em movimentos mais retilíneos ou mais circulares sendo que sua *posição absoluta* está em variação de acordo com o ângulo do olhar, as quantidades, as cores e os filtros de luz colocados sobre o motivo de reflexão. Ao iluminar o motivo, considero a produção da *integração* no currículo enquanto marcada pelos *encontros* de itinerários sempre modulantes enquadrados por emolduramentos fluidos, cuja densidade e plasticidade variam em função da natureza e prolongamentos dos fios que perpassam a formação e que compõem as trajetórias de alunos e professores. Entre anseios e desejos em relação ao curso de formação inicial de professores e à proposta de um currículo diferenciado no tocante à *integração* entre disciplinas, os alunos e professores aproximam-se de diferentes projeções de práticas transformando-as, jogam com sonhos e expectativas diversas produzindo uma multiplicidade de textos, *encontros*.

Há uma interessante alusão à *rítmica* em *Mil Platôs*⁵⁶ na distinção entre tipos de movimentos relacionados a espaços diferenciados: *o liso*, identificado como gerador de movimentos absolutos, *o estriado*, de movimentos relativos: *para voltar à oposição simples, o estriado é o que entrecruza fixos e variáveis, ordena e faz sucederem-se formas distintas, organiza as linhas melódicas horizontais e os planos harmônicos verticais. O liso é a variação contínua, é o desenvolvimento contínuo da forma, é a fusão da harmonia e da melodia em favor de um desprendimento de valores propriamente rítmicos, o puro traçado de uma diagonal através da vertical e horizontal (...) certamente, tanto no espaço estriado como no espaço liso existem pontos, linhas e superfícies (...) Ora, no espaço estriado, as linhas, os trajetos têm tendência a ficar subordinados aos pontos: vai-se de um ponto a outro. No liso, é o inverso: os pontos estão subordinados ao trajeto. A imagem do tecido pode ser sugestiva de modos de produção das realidades educacionais, incluindo aqui aquelas produzidas pelo PIDL. Para dizer desse tecido, aproximo-me de um texto de Deleuze & Guattari - 1440 - o liso e o estriado - em que os autores fazem uma distinção entre *tecido* e *anti-tecido*. Um *tecido* apresenta um número de características que o definem enquanto espaço estriado ou, melhor, enquanto forças de estriagem do espaço: *em primeiro lugar, ele é constituído por dois tipos de elementos paralelos: no caso mais simples, uns são verticais, os outros horizontais, e ambos se entrecruzam perpendicularmente. Em segundo lugar, os tipos de elementos não têm a mesma função; uns são fixos e outros são móveis, passando sob e sobre os fixos (...) em terceiro lugar, um tal espaço estriado está necessariamente delimitado, fechado ao menos de um lado: o tecido pode ser infinito em comprimento, mas não em largura, definida pelo quadro da urdidura; a necessidade de um vai-e-vem implica um espaço fechado (e as figuras cilíndricas e circulares já são elas mesmas fechadas). Enfim, um tal espaço parece apresentar necessariamente um avesso e um direito (...) não foi em função de todas essas características que Platão pôde tomar o modelo da tecelagem como paradigma da ciência “régia”, isto é, da arte de governar os homens ou de exercer o aparelho de Estado?*⁵⁷*

É possível afirmar que o ideal de transformação de realidades através de intervenções educacionais nos remeta a movimentos relativos que estriam o espaço tecendo, por

⁵⁶DELEUZE, G., GUATTARI, F. 1440 – *O liso e o estriado*. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. brasileira de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 5, 1997. p. 184.

⁵⁷Ibid. p.180-1.

exemplo, *tecidos* nas produções curriculares. No entanto, um outro elemento é valorizado nesse trabalho em relação à imagem do *tecido* por reconstruí-lo, desfiá-lo, desconfigurá-lo, retrabalhá-lo, derretendo algumas de suas partes, funcionando como *nomos*, meio de transformações e passagens, desterritorializações de conjunto, produções extrínsecas de desfiamentos no *tecido*: o *anti-tecido*.

Um *anti-tecido* assemelhar-se-ia ao *feltro* que não implica em fazer distinções entre os fios; corresponde a um “emaranhado” de “micro-filamentos de fibras” que funcionam como potência de espalhamento do *liso* pela superfície do *tecido*: *um tal conjunto de enredamento não é de modo algum homogêneo: contudo ele é liso, e se opõe ponto a ponto ao espaço do tecido (é infinito de direito, aberto e ilimitado em todas as direções; não tem direito nem avesso, nem centro; não estabelece fixos e móveis, mas antes distribui uma variação contínua).*⁵⁸

Um *tecido* infinito em comprimento, mas não em largura coexistindo com um *anti-tecido* e ainda a mesclagem entre essas duas dimensões coexistentes: *entre o feltro e o tecido existem muitos abraçamentos, muitas misturas*⁵⁹. *É como se o espaço liso se destacasse, saísse de um espaço estriado, mas havendo uma correlação entre ambos, um retomando o outro, este atravessando aquele e, no entanto, persistindo uma diferença complexa.*⁶⁰ Inserir a produção do *liso* no *estriado* e a produção do *estriado* no *liso* leva-me a indagar sobre *vetores*⁶¹ que (des)fiam as bordas do tecido permitindo suas transformações.

Se todo retorno ao mesmo for tomado, em si, na produção de outros em alguma medida, como no caso de modulações musicais, seja na forma de *ritornelo*, seja retomando um tema principal produzindo fluxos de variações⁶² (trata-se de gradientes de variação

⁵⁸Ibid. p. 181.

⁵⁹Ibid.

⁶⁰Ibid. p. 183.

⁶¹Na sua acepção mais elementar: *o que carrega, o que leva algo*. Pode-se pensar também na velocidade de decomposição do tecido.

⁶²Entre uma infinidade de exemplos possíveis, podem ser elucidativos do primeiro caso – o *ritornelo* – a experiência de duas audições de um concerto para violino – por exemplo, de Jean Sibelius – com violinistas, regentes, orquestras, ambientes e execuções em momentos variados e, do segundo caso – o fluxo em variação contínua – a audição da *sonata para piano em lá maior K. 331* de W. A. Mozart em que o compositor propõe a forma *tema com variações*. Logicamente, o *ritornelo* está presente em ambos os casos. Ainda em Mozart, o *ritornelo* conjuga-se ao fluxo de variações no caso de experienciarmos variadas nuances advindas de modulações interpretativas. Ou então o tema com variações mozartiano se converte em partitura objeto de ação do *ritornelo*. O mesmo poderia ser dito das interações Evans-Fauré e Gould-Bach. É certo que *ritornelo*

diferenciados) posso então situar variados exemplos contidos nos registros da pesquisa como reveladores de desejos por AÇÕES que, ainda que marcadas por forças de reconhecimento, estriamentos taxonomizantes das práticas (a maneira errônea de dar aula, o certo e o errado do sistema educacional, a profundidade e a superficialidade em oposição ao concreto e ao prático), apontam para a produção do liso, da diferença, do alternativo, por exemplo, das produções curriculares entendendo o currículo e seus agentes como imersos numa máquina em que *um conjunto de pontas se inserem no agenciamento em vias de desterritorialização, para traçar nelas as variações e mutações*.⁶³

Sendo verdadeiro que os *pontos de vista* que deixam rastros pelos registros são, em si, multiplicidades cambiantes nas relações com outros *pontos de vista* incluindo aqui os do leitor com suas nuances interpretativas, seus *ritornelos*, suas variações de ânimo, suas valências momentâneas, os investimentos que apontam, por exemplo nos trechos de expectativas dos alunos em relação ao curso de formação inicial de professores são, para mim, indícios da vontade de *mudar, superar, descobrir, aprender, resolver, adequar, ver novos problemas, saber resolver situações diversas*; enfim, experimentar, criar.

Temas e variações, *seus ritornelos* e as *produções rítmicas* são palavras que se remetem a fluxos em movimento sendo necessariamente definidos em relação a situações práticas nas quais estes termos entram em funcionamento. Um *tema* pode nos remeter ao *costumeiro*, ao retardamento de velocidades de heterogênesse. Por outro lado, as *variações* fazem o contrário, negam a soberania do *tema* sobre seu desdobramento por via da abertura forçada pelos *encontros*.

Minha atuação foi maior em Biologia, portanto vou falar mais deste período e depois farei um breve comentário da aula de Ciências. A atuação foi toda dentro da sala de aula e foram quase que totalmente de explicação do conteúdo e de exercícios. Mas as explicações se davam com a ajuda dos alunos, em que eu fazia perguntas sobre o assunto, e com as respostas deles tentava montar a explicação, tentava usar as experiências e os saberes que tinham. Utilizei o vídeo para que identificassem os

e *variação contínua* se combinam de inúmeras maneiras. O modo de combinação será sempre informado pelas situações práticas com as quais esses conceitos toparão.

conhecimentos que haviam aprendido e, para com o auxílio de um texto, montado de algumas reportagens, fizéssemos uma discussão a respeito de atualidades. Acho que a discussão foi a parte mais importante do trabalho porque falamos sobre o Projeto Genoma e outros projetos do tipo e suas implicações, deixando-os mais informados sobre o que está acontecendo pelo mundo e que diz respeito a todos nós.

(Trecho do relatório produzido ao final do primeiro semestre pela Magali)

Foi significativa [na minha atuação no estágio] a proposição da aula prática que era resolver alguns problemas como a separação de misturas. Assim, idéias, sugestões e comentários dos alunos permearam toda a atividade. Um exemplo de participação dos alunos foi no momento de analisar os motivos que impossibilitaram o funcionamento do balão de destilação. Como a curiosidade era bem evidente em relação a essa prática, seu resultado também era esperado. Como não estava funcionando bem, resolvi levantar as perguntas do "por quê" não estava dando certo o experimento. Neste momento houve a participação dos alunos e as respostas deles deram conta de levantar os possíveis defeitos da destilação.

Assim, nessas atividades práticas foi possível improvisar de acordo com o interesse do aluno e talvez esse tenha sido o elemento que mais contribuiu para a aprendizagem destes.

(Trecho do relatório produzido ao final do ano pelo Fernando)

Gradientes de movimento, de *re-produção rítmica* conjugam-se frequentemente a forças de retardamento que emolduram potenciais inventivos causando espessamentos (a ditadura do tempo, dos conteúdos, a burocracia, as tramas mais ou menos endurecidas de poderes etc.) nos fluidos mais ou menos viscosos.

Não pude trabalhar mais porque, além do tempo, tinha um conteúdo técnico específico para ministrar, o que era controlado pela professora deles, que dizia ser controlada

⁶³DELEUZE, G., GUATTARI, F. 1837 - *Acerca do Ritornelo*. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*.

pela diretoria da escola que é controlada pela Diretoria de Ensino. A diretoria da escola realmente é controladora mas não percebe o ser com o conteúdo, mas a principal preocupação é manter a ordem na sala e na escola. A situação favorável foi perceber que estava sendo bem aceita pelos alunos, que havia conquistado a simpatia deles e perceber que havia interesse em aprender. O desfavorável foi a reação da professora, que passou a ser hostil porque eu estava conseguindo trabalhar com aquela sala, o que ela não conseguia, e o fato de perceber que há uma relação de privilégios dentro da escola quando se é de outra instituição como a Universidade (...)

(Trecho do relatório produzido ao final do primeiro semestre pela Magali)

Para a formação como professor, o aspecto mais significativo foi a preparação e o planejamento das aulas feitos previamente com a professora. A participação consistia numa aula prática, onde precisariam ser feitas lâminas *in vivo* para uma visualização melhor pelos alunos. Desta maneira, era necessário cronometrar o tempo que cada produção de lâmina iria demorar, bem como o tempo de explicação para cada grupo. Assim, foi possível constatar que para atividades práticas é imprescindível medir o tempo para que não passe por cima de algum detalhe importante para o aprendizado do conteúdo pelo aluno.

(Trecho do relatório produzido ao final do ano pelo Fernando)

No momento de uma conversa, de uma exposição como, por exemplo, durante uma entrevista, criam-se versões da experiência. As imagens que perambulam pelas palavras indicam produções de sentidos que dizem do movimento e da riqueza dessa experiência. Ler registros de uma entrevista buscando estratos, coagulações, segmentos e linhas de intensidade mutante, de desacomodação: *cada ação teórica ou prática que chega ao cruzamento com outras ações, além de comportar cruzamentos prévios, traz consigo ser ela própria multiplicidade se agitando, traz consigo o estar ela própria num mundo de micro-multiplicidades.*⁶⁴ Buscar, encontrar e perder de vista os cruzamentos percebendo

Trad. brasileira de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 4, 1997. p. 146.

⁶⁴ORLANDI, L. B. L. *Do enunciado em Foucault à teoria das multiplicidades em Deleuze*. In: TRONCA, Í.

agitações é instigante.

Vasculhando minhas transcrições topei com um trecho da primeira entrevista que realizei com uma das professoras do projeto, a Natália. Minha primeira pergunta a ela traz desejos por revelar um trabalho pedagógico orgânico, organizatório: tenho observado que o projeto parece ter um eixo, um norte, um objetivo principal. Gostaria de saber se você acha que o projeto da Licenciatura tem algum objetivo principal, algum eixo que o norteia em relação à formação de professores. A professora pôs-se pensativa em relação à minha questão e logo embaralhou minhas expectativas - disse que achava que o norte principal do projeto é a preocupação com uma formação melhor e o projeto surge em função dessa preocupação dos docentes. A simplicidade de sua resposta foi-se expandindo para além do emolduramento da resposta que eu esperava, remetendo-me à disjunção, martelando sobre meus desejos por uma ordem rígida na organização de um trabalho pedagógico: quando comecei a participar [do PíDL] eu já comungava dessa preocupação, de dar uma formação melhor tendo como eixo a questão da prática. Eu acho que esse é o norte do projeto; então, que o licenciando seja formado no contato com a prática, na reflexão sobre a prática e que a partir dessa reflexão sobre a prática ele possa ir se constituindo enquanto futuro professor e possivelmente se formando professor enquanto ele estiver atuando. Esse é o norte do projeto. Ter a prática como elemento gerador de conhecimento para os alunos e já que a prática é a geradora, esses conhecimentos podem e devem ser tratados de forma integrada, daí a pretensa interdisciplinaridade que a gente busca. É uma pretensa (interdisciplinaridade) na qual nós estamos engatinhando ainda. Ela só faz sentido e encontra respaldo porque a nossa intenção é de uma formação voltada para a prática, não a prática pela prática, mas uma prática refletida, compreendida. A partir disso, nós pensamos todas as nossas ações, as atividades, as idas às escolas, a articulação entre os conhecimentos que é uma exigência da prática enquanto práxis. Então, para mim o norte do projeto é esse.

E foi assim que minhas expectativas por organicidade, por querer fazer com que um

organismo apareça em algum lugar, pela organização do projeto em forma de circuito, foi logo perturbada pelos vetores de movimento, pela cinética própria que a “prática” carrega: motor por excelência, a prática é uma multiplicidade inesgotável que desafia o suposto fio inteiriço que eu procurava com minhas questões. Parece-me que *integração disciplinar* não remete à idéia de organismo, mas a processos de variação no espaço e no tempo, motor de produção de *encontros* ainda que esses mesmos *encontros* da “prática” possam ser capturados e codificados por reflexões e compreensões que remetam a codificações de multiplicidades por modelos interpretativos (também em desdobramento, variação). Diante da resposta da professora, que sacudia meus anseios, arremessei minhas redes sobre sua teimosia em velar o organismo que eu buscava: essa prática a que você se refere, qual o sentido dela? Se o projeto tem como objetivo a prática... a professora logo interveio dizendo que não é a prática pela prática, é a compreensão da prática pedagógica, é a vivência da prática pedagógica (...) a prática é a grande geradora dos saberes. Volt o a dizer que quando me refiro à prática, eu estou sempre pensando em uma prática refletida e prática refletida é para mim um elemento gerador de conhecimentos. É na prática que temos a possibilidade de estar agindo e transformando. Então, para mim, ela é o núcleo da formação inicial e da formação continuada.

Se a pedagogização da prática puder ser associada a uma formatação do real, por exemplo, das múltiplas realidades educacionais, essa formatação também se constitui na imanência complexa de produções diversas, de conexões e desdobramentos entre *signos* e *acontecimentos* e das produções daí advindas, dos *encontros* com estados de composições que dão potência ao *ser* aumentando ou diminuindo seu poder conectivo, desdobrando-o, em parte, anarquicamente, num campo povoado de *encontros*. *Ritmos* que se duplicam em *ações*, *ações* que se duplicam em *ritmos*, os organismos são atravessados por forças de desmembramento que liberam seus órgãos de junções fixas, organismo anárquico esse que nos remete à “prática”.

À minha pergunta: você pensa a prática como elemento transformador da realidade. Que realidade? Transformação para qual outra realidade? a professora respondeu: da realidade em todos os níveis. Da realidade em sala de aula, da realidade na escola, da realidade educacional em todos os níveis. Continuei pedindo maiores

esclarecimentos, tomado de uma certa ansiedade pelo mapeamento do desdobramento da vontade de transformação: e transformar isso em quê? Alguns possíveis vetores de estriamento estenderam-se por um instante sobre sua resposta: em algo que você deseje. No meu caso, quando falo em transformação: a prática possibilita a transformação. Você vai agir sobre e aí transformar. Quando eu falo em transformação eu estou pensando em uma sala de aula com uma dinâmica mais favorável à aprendizagem dos alunos. Quando eu falo em nível de escola, uma prática que possibilita uma coletividade entre os professores, um trabalho coletivo, essas transformações de sala de aula, na escola, um trabalho coletivo, a organização dos professores enquanto profissionais, é a transformação da educação para uma educação de qualidade, não só que as pessoas tenham acesso à educação mas que seja uma educação de qualidade ... e que de fato proporcione algo novo, algo que faça com que o indivíduo tenha novas possibilidades de atuação. A melhora da formação tem como correlato a “qualidade” na educação, atributo este definido pela instauração de novidades, pela invenção de “possibilidades de atuação”. As transformações não estão certamente referidas a algo estático (a reprodução); ao contrário, apontam para gradientes de metamorfose enquanto vetores que carregam, aceleram ou desaceleram a produção de diferenças (reprodução de diferenciação), que forçam as práticas à multiplicação produtiva, ao traçado de itinerários singulares para cada caso concreto em que operam. Conjugam-se aos *ritmos* mais costumeiros de minhas buscas o *ritmado melódico* da transformação dos *ritmos*: espírito jazzístico de Alice que acompanhará mais de perto ou à distância alunos e professores nas construções das diversas trajetórias.

A integração disciplinar no currículo: traçando meios

*É a diferença que é rítmica, e não a repetição que, no entanto, a produz.*⁶⁵

A integração das disciplinas é um meio para se alcançar um determinado fim. No

⁶⁵DELEUZE, G., GUATTARI, F. 1837 - *Acerca do Retorno*. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. brasileira de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 4, 1997. p. 120

início discutíamos muito a idéia da integração, integração, integração... a integração é uma estratégia para se alcançar um determinado profissional e esse profissional deve ser reflexivo, inquieto, questionador e que a integração dos conhecimentos favoreça isso mas essa integração deve ser uma integração em que a prática seja o elo de integração.⁶⁶

Vai aqui uma definição pertinente que, creio, vale a pena tomar nota: um *determinado fim* é verdadeiramente a abstração que se torna tanto mais concreta quanto mais tomar a dimensão *indeterminada* de um *meio*. Pensar na *integração disciplinar* inspirando-me nessa definição leva-me a deduzir que a *integração disciplinar* seria mais bem definida como um *meio* para se alcançar um outro *meio*, meio de passagem de experiências a outras experiências, meio de transcodificações: um *meio* transfigura outro *meio*; *meio* que recoloca o *fim* como *meio*; como William James já intuía tão bem, não há diferença aqui que não faça outra diferença ali. Não já conjuntos de fluxos que não provoquem micro-redemoinhos em outros flexíveis quaisquer. Os Meteorologistas têm certamente muito a dizer sobre a impossibilidade de previsão precisa do clima e de suas (in)disposições. Os geólogos sofrem de incertezas semelhantes, por exemplo, ao antecipar a ocorrência de sismismos. Também os paleontólogos criam modelos incertos em reconstrução pelos *encontros* das sempre *novas evidências*. Na produção das composições do cotidiano de um curso de formação inicial de professores, a organização da *integração disciplinar* talvez siga muito intensamente o modo *tema com variações* em que o *tema* é retomado pelas variações sendo ele também variação contínua das formas: este *tema* desenrola-se em possibilidades de expansões, mas, também, de esvaziamento do poder de conexão dos heterogêneos exercendo um papel seletivo quanto aos conteúdos e normativo quanto ao modo de conexão de conhecimentos de campos diversos. Configura-se uma tensão permanente entre conhecimentos de diversos tipos; para citar dois deles, ainda que sejam produtos híbridos por excelência, do campo Educacional em geral e especificamente do campo do ensino da Biologia.

A *integração* é uma palavra possível para se designar *máquinas de edição de*

⁶⁶Profa. Natália. Botucatu, 24/02/2000. Entrevista.

totalidades. Há um combate aí pelos elementos que farão parte das edições que precipitam os *encontros* que tecerão os contornos de singularização dos itinerários dos processos formativos. Nos jogos de posicionamentos entre diferentes discursos, alguns conhecimentos são privilegiados e remetidos para o interior das narrativas veiculadas no curso enquanto outros se tornam residuais, marginalizados, ocasionando em conflitos entre expectativas de professores e alunos quanto à forma da *integração disciplinar*. Parece que, ao se *identificar* com o *ser professor* e o modo de organização de um curso que atenda a essa formação, alguns alunos tomavam os conhecimentos biológicos e do ensino da Biologia como referência para a organização do próprio ensino e estruturação curricular do curso de formação inicial de professores de Ciências e Biologia, identificando-os à *Prática de Ensino* entendida como disciplina que deve ter como possíveis objetivos prioritários (1) a superação das deficiências do bacharelado, curso que não teria possibilitado aos alunos um pleno domínio dos *conteúdos específicos* provavelmente identificados por *conhecimentos científicos* e (2) a devida atenção aos recursos metodológicos e seu uso para o ensino desses conteúdos. Estas possibilidades de identificação do *educar* com a *transmissão* de conteúdos e métodos/técnicas de ensino colocam o *ensinar* como funcionário de circunscrição ao *educar* como *desenvolvimento cognitivo* trancando-o num dispositivo de controle relativamente fechado num círculo de rendimento *ensino-aprendizagem-motivação-avaliação*. A *integração disciplinar* aparece como campo de atração de segmentos que compõem essa circularidade que busca controle do desenvolvimento do *tema* e das *variações*.

Movimentos de reivindicação de discursos produzidos no campo de estudos do Ensino de Biologia para o interior das narrativas produzidas no curso de Licenciatura...

Uma das grandes deficiências do curso, a mais grave delas, é que estamos fazendo um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e, portanto, estamos interessados em ter uma formação como professores de Ciências e Biologia. Essa especificidade deveria nortear esse curso; no entanto, nossos professores parecem considerar isso um 'mero detalhe', irrelevante para a formação que querem que nós tenhamos. Muitas vezes, esse 'mero detalhe' chega até a atrapalhar aquilo que eles pretendem que aprendamos, pois nossa visão de biólogos frequentemente é conflitante com a interpretação que

eles gostariam que nós concordássemos.

(trecho de comentário escrito do Ronaldo em relação ao PIDL)⁶⁷

Uma mudança específica em relação à Licenciatura é que (ao contrário do que ocorre atualmente) não se pode perder de vista que o curso é para formação de biólogos licenciados para darem aulas de Ciências e Biologia. Ter uma formação ampla como professores de Ciências e Biologia não significa ter apenas uma formação genérica como professores. Se o curso é de Licenciatura em Ciências Biológicas, é preciso dar uma formação ampla não para professores independente da área, mas para professores de Ciências e Biologia. As disciplinas pedagógicas deveriam se organizar sobre esse objetivo: como dar uma formação ampla, que abranja todas essas áreas pedagógicas, a professores de Ciências e Biologia. A Didática, a Psicologia, as Práticas de Ensino e Estrutura e Funcionamento deveriam se preocupar em como dar uma boa formação não a um tipo qualquer de professor, mas a professores de Ciências e Biologia, para licenciandos em Ciências Biológicas. A articulação entre as disciplinas pedagógicas, como propõe teoricamente o tal “Projeto” da Licenciatura, poderia se dar de fato se nossos professores estivessem preocupados em estar formando professores de Ciências e Biologia.

(trecho de comentário escrito por um dos alunos - Ronaldo - em relação a mudanças desejáveis para a continuidade do PIDL)

... podem ser indicativos de que, ao *integrar* disciplinas, os professores operam, em alguns momentos, uma certa marginalização, ora dos conhecimentos que configuram discursos de *como* ensinar Biologia, ora dos conteúdos da Biologia que integram as disciplinas escolares Ciências e Biologia.

Se fosse professor a [desse curso] optaria por ensinar prática de [ensino de] Biologia. Eu iria planejar as aulas baseada no conteúdo que os alunos teriam que ensinar para os

⁶⁷ Considero como fonte principal de dados para os “comentários” de alunos o questionário que apliquei no dia 14 de setembro de 2000. As questões do questionário se encontram no ANEXO C.

3 anos do ensino médio. Mostraria algumas práticas e solicitaria que os alunos trouxessem outras. A avaliação seria feita por uma apostila, montada pelos alunos com todas as idéias e práticas que poderiam ser efetuadas nas escolas. Os alunos teriam que estudar biologia também para poder produzir. Os alunos teriam que demonstrar seu aprendizado por comportamentos diferenciados e pelo interesse em buscar mais idéias, fazer a apostila e usar o que foi feito quando tivessem que ministrar aulas. Por quê? Porque dessa forma eu acho que há participação na elaboração e concretização das aulas, e principalmente, há um resultado concreto, que no caso seria uma apostila para as escolas.

(trecho de comentário escrito da Isadora em relação ao PIDL)

Por outro lado...

A Magali acha que “faltou algo” na graduação. Vê os conhecimentos da área da Educação como ferramentas essenciais às atividades profissionais dos Biólogos. A Juliana fez estágio com bactérias no departamento de microbiologia e tem “uma queda” pela Educação e diz querer dar aulas. Estudou em escola pública no primeiro grau e em escola particular no segundo grau. Diz querer saber como ensinar seus alunos a terem uma “visão ampla sobre as coisas”. O Fernando quer se profissionalizar na área de Botânica mas gostou das matérias da Educação que cursou durante o semestre anterior e assim resolveu cursar Licenciatura antes do Bacharelado. Sua intenção é fazer monografia na área de Botânica e Educação durante a Licenciatura, tendo o Prof. Roberto como seu coorientador. O Ronaldo diz que se interessa pela Licenciatura porque, “entre outras coisas” o curso (as matérias específicas) “deixou muito a desejar”. Sente falta das reflexões sobre o ensino e sobre sua própria formação. Regiane acha que a Licenciatura “abre a cabeça” e se interessa pelas discussões sobre o ensino. Crê que a escola pública está falida e quer ajudar a mudá-la. Não sabe ainda se quer ingressar diretamente no mestrado. Quer trabalhar com “concepções” de crianças de escolas da cidade e do campo sobre morcegos. No

momento, diz ela, está construindo um jogo sobre morcegos. Fez seu bacharelado concluindo-o com a confecção de uma monografia sobre citogenética de morcegos. Diz que “falta paixão pelo trabalho” por parte daqueles com quem convivia no departamento de genética. Quer entender a realidade educacional e poder ser uma boa professora.

Parece-me que os alunos vêm na Licenciatura também uma forma de suprir algumas deficiências do Bacharelado no que diz respeito à formação de uma espécie de espírito crítico e melhor conhecimento da realidade.

(trechos de anotações no meu caderno de campo feitas logo no início do ano em relação à expectativa de alunos sobre o desenvolvimento do curso de formação inicial de professores)

...é certo que, um posicionamento mais rígido em relação à centralidade dos conteúdos e metodologias de ensino como elementos balizadores da *integração* na formação não é, de forma alguma, redutível a uma “concepção” que “identifique” o grupo de alunos.

Após os três anos de Biologia, finalmente me sentindo licencianda, espero muito. Durante três anos me senti afastada do mundo e da sociedade, apenas ligada a um mundo virtual e agora estou esperando com a Licenciatura voltar à ativa. Espero durante a Licenciatura analisar e discutir aquilo que julgo errado no sistema educacional e descobrir como seria o certo. A partir dessas análises acredito chegar aos demais problemas que estão presentes na sociedade, pois para mim a educação é um dos pilares centrais do mundo, e se ela está diferenciada para algumas nações, talvez seja uma das brechas para que alguns tenham muito e outros tenham pouco. A educação não pode ser idêntica em todos os lugares, pois cada um tem a sua cultura e sua crença. No entanto as bases e objetivos devem ser os mesmos.

A maioria dos profissionais entra em contato com o ensino, portanto acredito que todos deveriam estar preparados para ensinar com responsabilidade e de forma

crítica, passando esses valores para quem aprende.

Sabemos que é necessário formar cidadãos críticos e para isso é necessário formá-los com uma bagagem de conhecimento que os permita criticar e solucionar. Para essa missão temos que deixar de lado de ser pacatos e fechados no conhecimento estante que recebemos até agora, sendo uma das coisas que espero da Licenciatura.

(expectativa por escrito da Magali em relação ao curso de Licenciatura)

Por que os alunos entram no curso tão motivados e essa motivação vai desaparecendo ao longo do curso? Parece-me que uma exceção especial é a Magali... ela me parece uma aluna que continua (estamos na metade de julho) muito motivada em relação ao curso. Perguntei a ela sobre o quê, se não tinha a intenção de lecionar no magistério, a motivava em relação à formação que vem recebendo. Sua resposta: “porque o curso já me tirou o chão muitas vezes”.

(anotação no meu caderno de anotações)

Entre sonhos e desejos, o *traço errante*. O errante é a produção itinerante, de diferenças em relação às diferenças dos trajetos percorridos, a entidade regida pelo *ritornelo* e pela *variação contínua* cujo traçado não vem necessariamente marcado pela vontade de descortinamento das realidades sociais; não se trata de mutilar a expectativa dos alunos em relação ao curso reduzindo-as ao ideológico cuja desideologização seria objeto de uma *formação* desejada pelos licenciandos. Ao contrário, o *errante* está lá, precisamente onde se encontra a vontade de descobrir (por exemplo, “o certo” no modo de conduzir o processo educativo e os desejos por mudanças). *Descobrir* não é “tirar a coberta”, é *encontrar*. O *encontro* movido pela errância é a realidade própria da desestabilização que arremessa, por exemplo, alunos a um devir produtivo que produz realidades, alternativas, a agitação que arranca das descobertas dos sempre novos “erros” os antídotos como combinações singulares dispostas a resolver novos problemas, combinações sempre alquímicas - a formação não é um processo de alquimia, de invenção e solução de problemas como condição para a produção de novas situações problemáticas?

Ao fazer Licenciatura pretendo ter uma formação mais abrangente. Isso porque penso em seguir carreira acadêmica e uma coisa que senti em muitos dos meus professores na faculdade (e também no primeiro e segundo graus) foi o despreparo para dar aula. Não que eu acredite que a Licenciatura garanta isso, mas pelo menos é um requisito que ajuda muito. Espero que, ao fazer Licenciatura, eu esteja me preparando melhor que aqueles professores que eu tanto critiquei.

Também espero ter um espaço para discutir. Essa foi (e continua sendo) minha maior decepção na Universidade. Antes de cursar Biologia, eu ouvia que a Universidade é o espaço para o livre pensar, 'é o fórum de discussão da sociedade', etc. Além de descobrir que essas afirmações conferem um caráter elitista para a Universidade (dá a idéia que só quem está no ensino superior pode participar das discussões da sociedade), também descobri que muito pouco espaço é dado para esse 'livre pensar'. Sempre gostei muito de discutir as questões mais profundamente, e onde eu encontrei isso na Universidade? Dentro do currículo formal, em nenhum lugar (pelo menos por enquanto)!(...)

É isso tudo está relacionado com um desejo mais profundo: mudança. Eu sei que, se sair perguntando por aí se as pessoas estão plenamente satisfeitas com o mundo, todos responderão que desejariam alguma mudança, a mínima que fosse. Eu também não estou satisfeito, e por isso quero que as coisas mudem (incluindo eu mesmo). Desejo que a humanidade atinja um equilíbrio entre anseios particulares e anseios coletivos, bem estar individual e bem estar geral, harmonia com a biosfera, etc, etc, etc (no fundo, é o Ying-Yang que os orientais pregam). Acredito que esse caminho que escolhi (a Licenciatura) me ajude na realização desse meu desejo, inclusive encontrando pessoas que tenham desejos semelhantes. Na verdade, tudo que eu escrevi até aqui está relacionado com isso. Não espero que a Licenciatura seja a 'salvadora da pátria', porém espero que ela consiga realizar alguns desses desejos e que desperte outros (quem sabe até para questionar meus desejos atuais).

(expectativa do Ronaldo em relação ao curso de Licenciatura)

Participo intensamente no ofício de artesão dos objetos da *integração disciplinar* e de seus movimentos relativos aos lugares (sejam eles mais centrais ou periféricos) que ocupam nas diferentes narrativas daqueles que participaram do PIDL. Essa participação se dá pelas minhas questões, pelos roteiros de pesquisa que em parte elaborei, pelos *encontros* que escolhi para compor escritos etc. Entre os objetos, pelo menos em parte criados por mim, a pesquisa em Educação parece emergir, em alguns extratos dos registros, entre falas de professores. À minha indagação sobre a inserção da pesquisa no processo de formação inicial de professores: você acha que a ida dos alunos à escola tem um caráter de pesquisa? a professora Natália responde que a ida às escolas tem um caráter de investigação, de os alunos estarem de fato buscando alguns elementos, questionando esses elementos. Em alguns anos anteriores nós tínhamos essa idéia de pesquisa mais fechada. Nós tínhamos, durante a primeira semana, uma discussão sobre a pesquisa em Educação, a diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa, instrumentos de coleta de dados, procedimentos de coleta de dados em pesquisa em Educação, então haviam discussões desse tipo em função da nossa preocupação com o fato de que os alunos vinham do bacharelado com uma formação de pesquisa em Ciências Biológicas e nós ficávamos um pouco preocupados de como os alunos iriam compreender a pesquisa em Educação. Nós investíamos muito em apontar para os alunos que a pesquisa em Educação tinha uma outra forma e talvez um outro paradigma em relação à pesquisa em Ciências Biológicas. Queríamos mostrar isso para os alunos. Isso era uma preocupação forte do grupo. Mas eu acho que na maior parte dos anos nós não demos conta disso. Houve um ano que os alunos elaboraram um instrumento enorme de coleta de dados. Coletaram muitos dados sobre a escola e depois trabalharam esses dados superficialmente e o valor que foi dado durante a coleta de dados não foi dado durante a análise. Acho que nesse ano conseguimos pensar melhor sobre o que é isso que nós estamos chamando de pesquisa. Será a pesquisa feita em educação ou será que é a necessidade do professor reflexivo que vai se indagar, que vai investigar e que vai

ter alguns instrumentos para a investigação? Então eu acho que nesse ano a participação do Prof. Roberto tem trazido alguns elementos para isso, quando ele propõe algumas aulas em conjunto com o Marcos. O grupo está conseguindo dimensionar melhor o que seria essa pesquisa. Particularmente, para mim, esse foi sempre um ponto mal resolvido no projeto. Que peso devemos dar para a pesquisa? Nós fazíamos uma discussão inicial sobre a pesquisa e depois acabávamos perdendo a linha da pesquisa durante o projeto. Eu acho que nesse ano nós estamos conseguindo dimensionar melhor isso. Mostramos alguns instrumentos de coleta de dados, a análise desses dados... E discutimos o professor como um profissional inquieto que busca respostas, que reflete sobre e que para isso existem alguns instrumentos de análise. Não sei se a pesquisa está tendo um peso maior. Penso que o que para você está parecendo pode ser esse redimensionamento do grupo sobre essa questão. A pesquisa tem uma importância primordial porque contém a idéia de formar um indivíduo questionador, um indivíduo que busque respostas às suas inquietações e que não durma tranqüilo.

Os *encontros* com orientações diversas que elegem como prioritários objetos distintos para com a formação do professor funcionam como tensores importantes de liberação de composições curriculares em que conhecimentos e experiências diversas estabelecem relações de trocas e revezamentos, fasciculando os eixos de *integração disciplinar*, modulando-os, desfiando e produzindo as tessituras curriculares. A *integração disciplinar* funciona como um dos temas da *formação* e elemento de disparo de produção de sentidos variados sobre ela mesma enquanto tema, fio que se desfia e se desfaz em variadas possibilidades de compreensão de formas de *integração* no currículo.

(...) O grupo do projeto vem tentando fazer um trabalho integrado mas não vem tendo concepções únicas sobre o fenômeno educativo e isso é muito claro para você que já foi aluno e deve estar ficando mais claro agora que você está estudando mais isso... mas em alguns momentos os alunos fazem uma leitura muito superficial de falta de integração e que, na verdade, eu acho que é mais uma oportunidade de reflexão: a

própria percepção das diferentes concepções... de uma forma integrada... se isso não está integrado, os alunos sequer percebem porque as disciplinas estão tão separadas na forma tradicional da Licenciatura... um professor não tem nada a ver com o outro mesmo, esse é o princípio. Então não cria nem essa oportunidade. No momento em que se está trabalhando junto... aí os alunos falam: é junto mas eles são diferentes!⁶⁸

A existência de uma proposta de *integração disciplinar* em si já é o suficiente como elemento que dá potência à percepção (percepção = construção) de diferenças, por exemplo, de “concepções” sobre diferenças, no interior do suposto inteiriço da *integração disciplinar*. No entanto, as “concepções” são carregadas de traços de errância, produção, dinamismo - são reconstruções de multiplicidades gerando diferenças, outras multiplicidades. Essa coisa das diferenças desestabiliza um pouco mas... desestabilizar é bom⁶⁹

Isso incomoda num primeiro momento mas é uma grande oportunidade de reflexão na formação educativa. De reflexão sobre concepções porque a gente constrói nossas reflexões a partir das nossas próprias reflexões, a partir dos nossos modelos e de como a gente encara os modelos, o que a gente aprende com os modelos, o que a gente joga fora dos modelos, enfim... é um processo muito dinâmico. Então essas diferenças são uma oportunidade muito interessante de reflexão e de aprender mesmo... e de aprender inclusive que são diferentes concepções e isso é muito complicado para quem está se iniciando em uma área fora das Ciências Biológicas onde os conflitos conceituais são menos aparentes (existem mas são menos aparentes). Na área de Humanas os conflitos de concepção são cotidianos (...) faz parte da dinâmica de produção de conhecimento nessa área e isso é uma coisa muito nova para os alunos.⁷⁰

Poder-se-ia dizer que tomar alunos como *sujeitos de formação*, ou melhor, de

⁶⁸Profa. Raquel. Botucatu, 03/04/2000. Entrevista.

⁶⁹Id.

⁷⁰Id.

atribuição de *forma* ao sujeito, consiste num dos objetivos do ideal de *integração* no currículo em particular e em processos educativos de forma geral. Se tomarmos como verdadeira essa proposição reconheceremos logo que esta carrega consigo a pressuposição em tomar *os sujeitos da formação*, em alguma medida, como matéria embruteada, como ignorantes a priori, matérias deformadas, produtos ideológicos a serem purificados, lapidados, polidos, reflexivos, tornados professores. Processo de submissão do *ritmado* ao *ritmo* quase metronômico de uma *formação*.

Indaguei à professora Natália, durante entrevista, sobre a forma de efetuação da *interdisciplinaridade* no interior do projeto de integração disciplinar. Em que sentido você acha que ocorre essa interdisciplinaridade ou que se deve dar essa interdisciplinaridade? Como já coloquei em citação anterior, a professora reagiu dizendo que a integração das disciplinas é um meio para se alcançar um determinado fim.

No início discutíamos muito a idéia da integração, integração, integração... a integração é uma estratégia para se alcançar um determinado profissional e esse profissional deve ser reflexivo, inquieto, questionador e que a integração dos conhecimentos favoreça isso mas essa integração deve ser uma integração em que a prática seja o elo de integração. Eu comecei falando sobre a prática mas não sei se alinhavi a relação entre prática e integração de conteúdos e de que para quê. Acho que essas coisas estão muito articuladas e a exigência da prática é essa integração e que se perceba a necessidade de uma formação integrada para a formação do professor reflexivo. Entre os autores com quem simpatizo estão o Perrenoud, Zeichner, Schön, Nóvoa que têm trazido contribuições importantes em relação à reflexão sobre o professor: o que é o professor, como se forma o professor, que professor se forma... Desde a minha tese de doutorado tenho me preocupado com a questão do professor reflexivo, como se forma um professor que está atento à sua realidade, que está questionando a sua prática, como você pensa a formação inicial desse professor. Antes de eu participar do projeto aqui, isso já era objeto de estudo meu, de como na formação inicial você pode estar contribuindo para a formação desse

profissional. Como fazer o aluno perceber que é um profissional em constante desenvolvimento, como? Que quando ele tiver quinze anos de experiência ele não vai falar que isso não vai dar em nada mesmo e “o que sempre fiz sempre deu certo”... O porquê deu certo ele nunca parou para pensar. Acho que incorporar coisas que deram certo faz parte da formação e a partir daí os saberes profissionais são construídos mas para isso você precisa da reflexão, precisa parar, tomar distância de algumas situações para analisá-las.⁷¹

Sendo que o profissional a ser *formado* é visto como aquele em permanente formação e ainda que a estratégia de formação desse profissional implique num contínuo, nos dizeres da professora, numa sucessão de modulações, de transformações, é necessário também reconhecer que a formação pretendida é, na realidade, um processo contínuo de deformação, como o *intermezzo* deleuzeano, construcionismo em que o *fim* não pára de se desenrolar como *meio* (d)e produção, no caso, curricular. O currículo é sempre atravessado por subjetividades em deformação o que o torna uma espécie de estrutura flexível em dissolução: devolução do *ritmo* metronômico ao *ritmo ritmado* da produção de subjetividades: produtividade plástica, maleável, fluida. *Não é verdade que o fim muda tanto quanto o meio para se alcançá-lo?*⁷²

Eu acho que ainda é uma pretensa interdisciplinaridade, uma intenção de... é uma prática extremamente complexa. Acho que o grupo vai estar construindo, daí digo que ela é pretensa, ela ainda está por vir. Ela virá a partir da reflexão sobre a prática. Essa é a grande questão e isso depende de toda uma construção do grupo, de análise dessa prática, de resignificação dessa prática a partir de algumas discussões teóricas e que o grupo está avançando ano a ano em relação a essa interdisciplinaridade, a essa busca por formas de articulação entre os conhecimentos

⁷¹Profa. Natália. Botucatu, 24/02/2000. Entrevista.

⁷²G. Deleuze em *Diálogos* - DELEUZE, G., PARNET, C. *Diálogos*. Trad. brasileira de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998. p. 10 - coloca esse problema nos seguintes termos: “A questão ‘o que você está se tornando?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio”.

para a compreensão dessa prática.⁷³

Um possível “eixo” do *projeto de integração* consiste em formar o professor interpretador da “realidade educacional”. A interpretação aparece remetida à pesquisa como estratégia de formação, rebatida nessa pesquisa associada ao contato com a realidade que fornecerá “elementos” para a interpretação. Seria essa uma característica dos modos de integração que informam a possibilidade da pesquisa vinculada à docência - o *professor-pesquisador, reflexivo* como intérprete do real segundo este ou aquele modelo interpretativo?

Eu acho que essa idéia do professor como um professor reflexivo que age, pára, pensa, age, pensa, pensa e age e essas coisas se articulando, também é um dos pilares que sempre se manteve desde que eu estou aqui e isso sempre foi importante para nós e, nesse sentido o professor como um professor pesquisador que procura interpretar sua realidade, tentando conhecê-la, está buscando elementos para que essa realidade possa ser compreendida...⁷⁴

Será que o professor-reflexivo o é tomado tanto quanto mais reflexivo quanto mais for capaz de rebater fenômenos atuais sobre modelos interpretativos?

No meu modo de ver a idéia central, para falar de uma maneira geral e não tão organizada e sistematizada, a grande expectativa que nós temos é formar futuros professores que sejam capazes de olhar para a sua experiência prática e ir além daquela percepção inicial básica que normalmente a gente percebe, que a prática profissional aprisiona muito o professor naquela mesmice, um fazer que prende o professor numa rotina, num livro didático, que o limita naquela questão do número de alunos por sala de aula. Nós não queremos desconhecer essa realidade. Lógico que a gente entende que a realidade tem uma série de problemas e dificuldades, mas a gente quer e é o que eu tenho como expectativa e o que a gente discute coletivamente, é essa possibilidade de uma interpretação da realidade prática, que o professor, nessa

⁷³ Profa. Natália, Botucatu, 24/02/2000. Entrevista.

idéia do professor reflexivo que consegue olhar para a sua prática, pensar sobre ela e não achar que para ele ser um bom professor basta ter dom e bom senso. É um profissional que tem uma postura sobre aquele fazer dele e essa postura é uma postura reflexiva, crítica, que ele tem que saber que existem referenciais teóricos que podem ajudar e que não é blá-blá-blá, que são coisas que ajudam e que dependendo da forma de como ele tentar interpretar a realidade que ele vivencia à luz desses referenciais teóricos ele pode avançar muito.⁷⁵ (...)

Talvez um modelo capture uma realidade quando se estende sobre ela interpretando-a de forma a trancar sua atualidade em relações estruturais: *os locais num espaço puramente estrutural são primeiros relativamente às coisas e aos seres reais que vem a ocupá-los; primeiros também em relação aos papéis e aos acontecimentos sempre um pouco imaginários que aparecem quando são ocupados*⁷⁶. No entanto, modelos são atravessados por potências de desterritorialização como se o próprio círculo abrisse para o seu fora, lá mesmo onde há regiões permeáveis a linhas de errância, às permutações que o desconfiguram enquanto espaços fechados abrindo-os para a metamorfose: (...) Não que ele vá ficar escravo e encontrar receitas naquelas teorias, mas que ele procure fazer esse exercício de uma interpretação da realidade.⁷⁷

O “exercício de interpretação da realidade” é de reflexão. No entanto, se trata da reflexão num espelho de distorções, de imagens que se desfazem e se recompõem como aquele de Lewis Carroll. Nesse sentido, a reflexão controla a produção de realidades sem deixar de ser, em si, abertura de possíveis. Não se trata de síntese teoria/prática como deságüe de opostos na síntese teórica reveladora de contradições (o espelho não somente reflete *Alice* de forma invertida, ele se desfaz e desfaz *Alice*) mas de construcionismo produtivo. Nesse sentido, se o lugar da *falta* tem como condição de possibilidade a subordinação teoria/prática a uma síntese integradora, por outro lado, as práticas estão em falta em relação às teorias e as teorias estão em falta em relação às práticas. Deve-se

⁷⁴Id.

⁷⁵Prof. Marcos. Botucatu, 24/02/2000. Entrevista.

⁷⁶DELEUZE, G. *Em que se pode reconhecer o estruturalismo?* In: CHATELET, François (Org.). *História da Filosofia. V. 8 - O século XX*. Trad. brasileira de Hilton F. Japiassú. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982. pp. 276.

reconhecer que os termos (teoria e prática, *ponto de vista* e realidade) se excedem mutuamente, o que nos leva a deduzir, a partir das colocações sobre *Belveder* no início dessa dissertação, que toda síntese conjuntiva poderá ser compreendida também como reunião de heterogêneos práticos e teóricos, em espaços nos quais dançam, se atravessam, se revezam, se multiplicam complexamente, descontinuamente: heterogenética disjuntiva.

Deleuze, em *Crítica e Clínica*, escreve linhas preciosas para pensarmos sobre as relações entre *teoria* e *prática* também na formação de professores e nos tipos de professores que pretendemos ajudar a formar. Ele diferencia uma certa filosofia ocidental, *o crânio, o Espírito paterno que se realizava no mundo como totalidade, e um sujeito cognoscente como proprietário*, de outra possibilidade de pensar com a ajuda de um pragmatismo refinado cujos traços ele encontra também em Melville, *da afirmação de um mundo em processo, em arquipélago*. Esse mundo não é um *quebra – cabeça, cujas peças ao se adaptarem reconstituíam um todo*. A forma de pensar nesse mundo afirmado por Deleuze seria antes como um pluriverso de virtuais e atuais, *um muro de pedras livres, não cimentadas, onde cada elemento vale por si mesmo e no entanto tem relação com os demais: isolados e relações flutuantes, ilhas e entre-ilhas, pontos móveis e linhas sinuosas, pois a Verdade tem sempre “bordas retalhadas”*⁷⁸. Sua colocação me leva a pensar na interpretação e nas relações *teoria* e *prática* como eterno desdobramento, heterogênese de *pontos de vista*. Um *motor de produção* talvez seja um modelo mais adequado que o de *síntese* para a descrição das relações *entre* teoria e prática na formação inicial de professores. Isto porque *entre* um e outro correm multiplicidades enquanto *sistemas de diferenças em diferenciação*⁷⁹ não subordinadas à identidade e à semelhança, mas à disjunção produtiva dos elementos em jogo. As experiências de formação são multiplicidades cambiantes deste tipo, passagens *entre* fragmentos de teorias, passagens *entre* fragmentos de práticas. Tratando-se de multiplicações de diferenças teóricas e práticas alguém não se identificará com uma teoria ou uma prática mas fará outras teorias e práticas. Os pares de qualificativos antitéticos e a detecção de contradições entre *o possível*

⁷⁷Prof. Marcos. Botucatu, 24/02/2000. Entrevista.

⁷⁸DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Trad. brasileira de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. p. 100.

⁷⁹Aproximação com a *máquina* deleuzeana, como é apresentada por Deleuze em *Diálogos* (p. 121-2), como *um conjunto de “vizinhança” entre termos heterogêneos independentes (...) está sempre sobreposta a várias estruturas, como nas construções de Tinguely. A máquina, em sua exigência de heterogeneidade de vizinhanças, vai além das estruturas com suas condições mínimas de homogeneidade (...)*

e o *realizado*, assim como as categorias de recolhimento/alocação de traços em identidades paradigmáticas que exercem poderes de qualificadores das práticas tornam-se demasiadamente limitantes para o entendimento das identidades - por exemplo, das identidades profissionais dos professores - na medida que o que nos tornamos transborda e muito a realização de um conjunto limitado de possíveis circunscritos pela nossa “formação”. Isso porque por ela passamos como miscelâneas de diferenciações: *o que se é* é, também, sempre outra coisa daquilo que *se supõe ser* apesar de ambos – o possível e o realizado - exercerem efeitos reais sobre o *ser* (que não é mas *torna-se*) como reuniões complexas de atuais e virtuais. Sendo assim, conceber as identidades como tão plásticas e flexíveis quanto o bombardeio intenso do *eu* pelas atualizações que sofremos na vida pelas forças do fora e pelas diferenciações internas que nos produzem é ajudar a liberar o *ser* da identidade e semelhança em relação à realização de um conjunto de possíveis.

(...) apesar de sermos cada um, termos uma história de vida, uma história de formação, termos uma linha metodológica, uma linha teórica pois não somos iguais, eu acho que, na realidade, cada um de nós tem uma, mas nem sempre é tão clara a sua linha teórica mas nós temos vários afluentes para formarmos a bacia da nossa linha teórica; mas o fato de nós sentarmos e discutirmos coletivamente no grupo de professores o que a gente vai fazer e como vai fazer, que tema nós vamos trabalhar, como é que nós vamos trabalhar... isso, eu acredito que seja um eixo importante no projeto e eu acho que isso está claro para nós.⁸⁰

Faz parte de alguns modos de pensar na formação de professores uma certa vontade de *educar* no sentido de *ensinar a interpretar*...

Eu acho que [o projeto] cria algumas oportunidades. (...) o projeto cria oportunidades de reflexão sobre o fenômeno educativo ou dos elementos do fenômeno educativo (não dá para falar do fenômeno educativo porque é muita pretensão, mas de alguns elementos mais importantes do fenômeno educativo). As oportunidades de reflexão são criadas via apropriação de conhecimentos teóricos porque eu acho que é fundamental para reflexão... porque se a reflexão é um conjunto de abstrações do

empírico para o concreto, as abstrações são reflexões teóricas. E a tentativa de articular um pouco essa dimensão teórica/prática com essa limitação do que pode ser a prática numa Licenciatura, num curso de formação, que é só um se aproximar da escola e da situação de ensino... mais para pensar do que para construir uma prática. A prática não dá para ensinar porque é uma coisa que se constrói⁸¹ (...)

...por outro lado, sendo este o mesmo interpretativo que sofre desvios, ablações, difrações etc., o intérprete é também criador de realidades, de paisagens bastante povoadas e heterogêneas nos *encontros* com os elementos que as construirão.

[A escola] parece não estar cumprindo seus objetivos não dando aos indivíduos tais instrumentos de humanização. E, nesse sentido, vem reproduzindo o caráter ideológico do Estado. (...) não parece haver preocupação da escola (incluindo todos os seus níveis hierárquicos) com o mau rendimento dos alunos, ou o desinteresse dos mesmos. Se não parece haver tal preocupação qual a função da escola, ou melhor, qual o compromisso político dos professores, diretores e funcionários? Se não é o de instrumentalizar os alunos para assim humanizá-los e torná-los cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade, numa sociedade justa e democrática, então não há um compromisso político. Dessa maneira estão todos mantendo o sistema.

(...)

Sob este contexto, o professor não identifica (ou não tem consciência) de qual seja seu papel na questão do ato educativo. Deixando de lado seu compromisso no processo de ensino-aprendizagem, se está ignorando a formação e humanização dos indivíduos que constituirão a sociedade na próxima geração. Voto a dizer, mais uma vez, que se assemelha a uma bola de neve rolando morro a baixo. Isto porque, assim como constituirão sociedade na próxima geração, tais indivíduos serão também os professores da próxima geração, e, formados sob esta concepção alienada e

⁸⁰Profa. Ana. Botucatu, 15/03/2000. Entrevista.

⁸¹Profa. Raquel. Botucatu, 03/04/2000. Entrevista.

inconsciente de seus compromissos (e, por conseguinte, despreocupados com sua competência técnica), estes “novos” professores educarão novos indivíduos, e assim por diante, como uma enorme bola de neve, descendo sem parar ...

(Trechos do relatório semestral do Pedro)

Ainda assim, na apropriação de conhecimentos teóricos e na reflexão sobre eles criam-se *pontos de vista* menos maleáveis cujo espessamento é próprio à consolidação de sínteses conjuntivas que apontam para a tomada de posicionamentos menos fluidos. Os *encontros*, apesar de estarem estreitamente relacionados a *pontos de vista*, não são definidos pelo *compromisso* com esse ou aquele *ponto de vista*, com essa ou aquela tese (ou antítese), nem com aquela síntese, mesmo porque o *ponto de vista* é essencialmente aberto à metamorfose, do desdobramento de si no outro daquilo que fora; *encontros* também não são atados a este ou àquele conjunto de idéias porque estes conjuntos são as comunidades heterogêneas de *pontos de vista* em disputas de posições provisórias: a essência de uma comunidade é a revolução. *Encontros* também não são reveladores de uma *ideologia* e não se filiam a um partido reformista porque a realidade é, ela mesma, transformação. *Encontrar* não quer dizer humanizar-se porque não há bordas entre homem e seu projeto de humanização: a humanização do homem, ela mesma, está subordinada ao *encontro* e não o contrário, o que elimina a alternativa do reformador, *educar para humanizar*. O *encontro* é irrepetível, ele não se reproduz no mesmo, não se reflete no idêntico. Como não está definido por oposições, desvia do *compromisso* como um *ponto de vista* porque este, ao contrário do *encontro*, pode aparecer carregado de significações que o definem em relação a um *não compromisso* e, entre um e outro, no espaço para o preenchimento de ausências jamais satisfeitas, cresce o meio da cultura do *reconhecimento* pelas verdades que julgam e condenam, e que buscam nas práticas aquilo que lhes carece das reflexões críticas.

O estágio como *rítmica* da integração curricular: uma fábrica de *encontros*

Um aspecto muito significativo [do estágio] é estar em contato com a escola e perceber que as primeiras impressões, que servem de base para muitos comentários, não são normalmente verdadeiras.

(...)

Estando lá podemos perceber a constante reconstrução da escola.

(...)

Estar na escola nos dá um melhor aproveitamento de nosso aprendizado, pois estamos vendo aquilo que acreditamos se reafirmar ou ser negado o que muitas vezes nos leva a reconstruir nossos conceitos e a buscar outras respostas.

(Trechos do relatório semestral da Magali)

Nos deslocamentos das *integrações* estágio / tratamento teórico da “realidade” educacional, os olhares sobre as vivências daqueles que atuam cotidianamente nas escolas remodelam os modelos construídos por licenciandos e professores da Licenciatura. Por outro lado, nestas remodelagens também se formam espessamentos, interpretações que atuam traduzindo os caminhos percorridos nos estágios pelos alunos da Licenciatura em meio a comunidades escolares para formatos mais econômicos de compreensão dos itinerários variados das experiências dos estagiários. Entre os formatos que denomino de “econômicos” estão aqueles que tomam as realidades (no nosso caso, escolares) como sintomas de uma linguagem analítica que pretende dar conta de um todo e da variação das partes a partir de operações de sínteses conjuntivas por intermédio de categorias integradoras. Parece-me certo também que as categorias que integram não o fazem sem provocar desintegrações em sua natureza estrutural. Cito o caso da *avaliação* e alguns de seus abraçamentos com as situações vividas por alunos nos estágios e as interpretações dos relatos na Licenciatura via categorias, no caso, alocadas nos lugares do reconhecimento de *concepções sobre...*:

A formação do professor poderia ocorrer sem o estágio nas escolas?

Acho que não. Da forma que a gente pensa essa formação eu acho que é importante o estágio na escola. Acho que também é um erro considerar que o estágio na escola é o mais importante das atividades de formação. Acho que não é a mais importante, não é a menos importante. Porque se a gente parte de uma concepção de que a construção da prática, ela... eu vou usar uma palavra meio ultrapassada no vocabulário contemporâneo... que é a *práxis*, que eu continuo usando e colocando... a definição de

práxis eu acho uma das coisas mais bonitas como referencial de reflexão para o professor, a definição de práxis é que é uma “prática eivada de teoria”. Essa imagem da prática eivada de teoria é muito brilhante, uma coisa muito bonita e muito estimulante, tem um significado enorme para a formação de profissionais, independente da formação de professores, mas da formação de professores em particular e aí... eu não acho que a gente consiga num ano, nesse modelo 3+1... eu não acho que a gente consiga construir essa prática mas a gente consegue ensinar a construção da prática. Aí está a importância do estágio na escola. É ir lá, olhar e discutir isso, voltar e pensar de um outro jeito que não foi aquele. Por exemplo, no ano passado eu tive a oportunidade de trabalhar um tema de avaliação com os alunos da Licenciatura já no final do ano do projeto, quando todo mundo já tinha ido nos estágios ou pelo menos uma parte do grupo já tinha passado pela experiência de ter aplicado uma prova ou de ter feito uma avaliação a pedido do professor ou por iniciativa própria ou por uma porção de questões (...) os professores do projeto estavam sentindo que a concepção de avaliação e a prática de avaliação que eles estavam pontualmente praticando estava muito “furada” do ponto de vista de uma coisa mais refletida sobre avaliação. Então eu tive oportunidade de trabalhar com eles isso mais conceitualmente. E eu só consegui trabalhar isso (veja que eu já tinha falado isso algumas vezes na minha disciplina... que já tinha aparecido alguma coisa sobre o Regime de Progressão Continuada, então eu já tinha tratado de alguma forma sobre isso)... mas quando eu fui falar, eu comecei essa atividade pedindo um relato de cada um dizendo o que é que eles tinham feito de avaliação, como eles fizeram e quais eram as dificuldades que estavam colocadas. Cada um colocou a sua e eu fiz aquilo sabendo o que vinha porque a gente [os professores do projeto] já tinha conversado e sabia que as experiências eram muito limitadas em relação à avaliação. Do ponto de vista conceitual a fala dos alunos tinha muito mais a ver com a sua experiência como alunos e era reforçada pela experiência como estagiário e depois disso a gente fez uma discussão conceitual com o vídeo do Luckesi que é muito conhecido e que conceitua avaliação e, depois, na

discussão, eu me lembro que, no final, eu fiz uma rodada novamente e os alunos colocaram a coisa assim: “éh, nós fizemos tudo errado”. Mas o que é errado? perguntei. Mas já faziam alguns dias que eles tinham aplicado essas avaliações, já tinham entregado as notas para os professores. Cada um deles já tinha considerado encerrado o processo de avaliação. E aí eles começaram a aprender sobre avaliação, no final do segundo semestre. Então, depois que eles tinham aplicado uma prova dentro daquele padrão que eles estavam acostumados, que a escola estava acostumada, nós trouxemos para a reflexão de concepção como uma coisa assim: “Bem, vocês não sabem o que é avaliação, então vamos começar por aqui”. E aí foi um choque para eles perceber que eles estavam só reproduzindo o que sempre foi feito. Mas eles não tinham sacado isso na hora de estar avaliando por mais que a gente se esforcasse. Se não tivesse passado pela experiência de ter ido lá e praticado, executado, aplicado uma prova e dado nota, eles não teriam esse choque, esse impacto que fez refletir os erros. É nesse sentido que não dá para pensar numa formação sem estágio. Até dá... mas empobreceria a formação inicial na Licenciatura, a não existência do estágio nas escolas.⁸²

Ao dizer sobre o papel do estágio na formação inicial de professores, produz-se um possível co-funcionamento teoria/prática (*integração*) em que o estágio, reconhecido enquanto prática fornecedora dos elementos empíricos que serão objetos de *abstrações*, é, por vezes, apropriado pelo pensamento de forma a produzir repartições entre extremos: de um lado, elementos que se coagulam na *tradição*, que nos jogos de produção de significados emergem enquanto cópia, imagem representativa de relações internas entre elementos que refletem em si mesmos o *velho*, o *antiquado*, o *erro* como atributos que se replicam insistentemente no *idêntico* e no *negativo* e, de outro, o *senso crítico* com seu poder de romper com o caráter negativo reconhecido no representado - a prática que carece de um movimento adequado de reelaboração reflexiva via, por exemplo, *práxis* -, liberando, dessa forma, a novidade, a produção da diferença tida como geradora de ações boas por si mesmas. Ocorre que o *tradicional*, como aquilo que retarda e até mesmo impede a

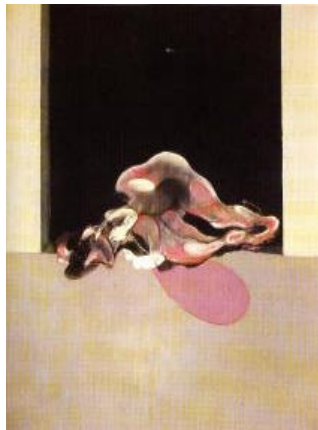
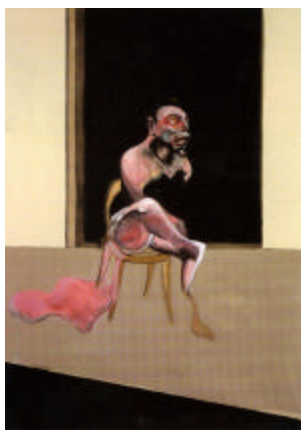
⁸²Id.

emergência do seu oposto enquanto *novidade* (e a *novidade* mesma) se tornam funcionários de relações reguladas por processos reflexivos conformados por um sistema de coordenadas do pensar que opera por oposições antitéticas. Decorre que a prática envolve-se, pelo menos em parte, numa nuvem de significações que a identificam como reprodutora de estruturas, por exemplo, em relação ao *processo avaliativo*, prática essa carente e empobrecida em relação a outra tida como produtiva, produtora da diferença em relação aos elementos mais estáveis percebidos enquanto *tradicionais*. Mas é condição mesma de possibilidade da construção da diferença enquanto *identidade* a estabilização do diverso enquanto *mesmidade*. Assim, espelhada sobre o efeito de repetição do mesmo, do costumeiro, do erro, a *tradição* remete-se ao julgo de um *senso crítico* que se alia à *práxis* como ao julgamento das ações cotidianas pelo que lhes falta por uma instância pedagógica e prudente no seu poder de indicar bons caminhos para a condução das práticas dos professores (e no nosso caso, dos licenciandos).

Mas é verdadeiro também que quaisquer sistemas de coordenadas que informem as interpretações - por exemplo, as dos fenômenos educativos - são moventes, deslocam-se, não são definidos pela imobilidade e estagnação. São antes produtos de abraçamentos complexos, de ataques, de apropriações em que os *pontos de vista* disputam apropriar-se desses sistemas de coordenadas modulando-os nos *encontros*. Nesse sentido, pode-se dizer que se produz o *impacto que faz refletir os erros* mas cuja reflexão, para além de espelhamento de equívocos em relação a uma imagem ideal, remete à reflexão de Carroll, de desvanescimento do espelho de *Alice*, liberando traçados, agitações, atualizações de soluções para, no nosso caso, o problema da *avaliação*. Nesse sentido, a *práxis* é, de fato, verdadeiramente positiva, produtiva, prática eivada de teoria, teoria eivada de prática cujos termos - teoria e prática - entram como múltiplos coadjuvantes numa dança imanente de heterogêneses complexas, de diferenciações num sistema essencialmente aberto de construção de alternativas para os problemas que agitam nos *meios* a serem considerados. Cito como exemplo os caminhos que os alunos inventarão, as soluções que encontrarão para os problemas que se impuserem a eles quando professores, seus passeios pelos cenários mais ou menos construídos por outros coletivos, as galerias que surgirão das escavações em busca de alternativas às rarefações e penumbras que habitam os *meios* nos

quais nomadizam e que os fazem enveredar por uma diversidade de possibilidades nos domínios múltiplos de produções das identidades aqui consideradas.

Pensando nos *ritmos dos encontros* a partir da estética *baconiana*



Tríptico de agosto de 1972.
Cada painel: 198 x 147,5 cm.⁸³

Convido o leitor a acompanhar-me em parte de uma visita que fiz ao *Centro de Terapêutica Ocupacional do Hospital Psiquiátrico Pedro II*, no Rio de Janeiro, em meados de janeiro desse ano. No caminho percorrido pelo ônibus sacolejante, de Copacabana a Engenho de Dentro, bairro onde se localiza o *Centro*, relia partes de entrevistas com *Francis Bacon*. Passeava os olhos pelas suas páginas perdendo-me entre dizeres do pintor e suas pinturas, seus *dípticos* e *trípticos*.

(...) na série, um quadro reflete o outro continuamente e às vezes eles ficam melhor juntos do que quando separados, (...) infelizmente, eu ainda não consegui fazer aquela imagem que é capaz de reunir nela todas as outras. Por isso, a imagem ao lado da outra parece que pode comunicar muito mais.

Na fase complicada por que a pintura passa atualmente, no momento em que há várias figuras – em todo caso, várias figuras numa tela -, [ou os quadros em seqüência como no caso de dípticos e trípticos] as pessoas começam a elaborar uma história. E, no instante

⁸³Tate Gallery, Londres. Figura extraída do segundo volume de: DELEUZE, G. *Francis Bacon: logique de la sensation*. Editions de la différence, 1981. 2v.

*em que a história está pronta, o tédio se instala; a história fala mais alto do que a pintura. Isso porque, mais uma vez, estamos realmente vivendo uma época muito primitiva, e não há como evitar que se estabeleçam enredos entre as imagens.*⁸⁴ (...)

Ao chegar ao meu destino interrompi a leitura e guardei o livro. Entrei no *Centro* à procura do *Museu do Inconsciente* que se localizava no seu interior. Como entrei por engano pelo lado oposto à entrada do Museu, acabei tendo a oportunidade de conhecer o espaço reservado ao *Centro Psiquiátrico*. Passei pelo portão envelhecido do lugar, era um espaço muito agradável que contrastava com a agitação da metrópole, cheio de plantas e silêncio interrompido pelo cantar dos pássaros e ruídos apagados de presença humana. Depois de andar por alguns minutos, me deparei com escritos numa das paredes do lugar...

*Ou com tua aula de física
Querias mostrar que o tempo
Não é fio inteiriço
Mas se desfia em fragmentos
Em se mostrar como espaço
Ou mostrar que o espaço tem
O tempo dentro de si
Que eles são dois e ninguém.*

João Cabral de Melo

Fiquei pensativo quanto à riqueza daquelas palavras. Elas aludem ao paradoxo como modo de entrelaçamento tempo-espaço. *O paradoxo é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único e, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas*⁸⁵. O paradoxo carrega consigo uma caótica que embaralha as distinções mais rígidas entre termos os colocando numa dança de complicações. Ao entrar no espaço do museu, li escritos em meio a pinturas...

⁸⁴BACON, F. *Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos*. Trad. Maria Teresa Resende Costa. Impresso na Itália: Cosac & Naif Edições Ltda, 1995. p.22. Entrevista.

⁸⁵DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Trad. brasileira de Luiz Roberto Salinas Fortes. 4ª ed. São Paulo: Ed.

*Mudei para o mundo das imagens
Mudou a alma para outra coisa
As imagens mudam a alma da pessoa*

Fernando Diniz

(...)

O sujeito que se perde na noite se chama Luanda. Luanda é a noite. O cavalo pode achar o caminho quando o cavaleiro perde a cabeça. Tem alguns cavalos que enxergam melhor à noite do que de dia. Tem cavalos que se orientam pelas estrelas.

Numa fase em que a pessoa está atrasada, doente, pode haver o domínio do cavalo. Se a mente forçar o bicho é capaz de nascer asas nele. É difícil mas não é impossível, é a própria costela de Adão.

Octávio Inácio

Parece-me certo que essa visita me sensibilizou a pensar no que poderia resultar da leitura do mundo através de Bacon, de seus *dípticos* ou *trípticos*, especialmente quando por ali passam personagens como Luanda, Octávio Inácio, Fernando Diniz, João Cabral de Melo e tantos outros, personagens de uma sanidade invejável por serem capazes de esquizofrenizar nossas percepções do mundo.

Tratar-se-ia também de se esforçar por retirar a leitura do interior de um universo familiar em que usualmente se busca em fragmentos, por exemplo, de escritos, os fios de filiação com um sentido oculto que venha a atravessá-los e uni-los. Seria possível se pensar na produção acadêmica aproximando-a dessa maneira de entender uma configuração estética? Nesse caso, aproximaríamos a noção baconiana de *dípticos* e *trípticos* aos fios que interconectam fragmentos teóricos, os registros e suas combinações perguntando pela possibilidade de ausência de liames, por suas diferenças. Segundo Francis Bacon, as narrativas podem efetivamente funcionar como liames de integração de elementos de multiplicidades e eventualmente sombrearem elementos concretos aos quais se referem. Parece-me possível pensar também que a criação de uma história sobre seqüências (*dípticos* ou *trípticos*) pode ser concebida como a instauração de um outro elemento em jogo (uma

diferença) que interage com outros elementos; ou seja, nasce através da (re)construção de uma narrativa um outro quadro (resultante de uma multiplicidade de *encontros*) diferente daqueles que compõem uma certa seqüência. O comentador se entrelaça com o tríptico produzindo um duplo devir não coincidente, do tríptico e do próprio comentário.

A ligação entre elementos de multiplicidades por suas diferenças pode nos ajudar a compreender mais sobre a essência dos *encontros* como procuro defini-los nesse trabalho. Por exemplo, um dos alunos da Licenciatura escreve em seu relatório que a forma como as disciplinas pedagógicas foram dadas, a despeito de haver uma proposta de integração entre elas, foi esquizofrênica: delimitou-se o território de cada uma e dentro dela só se tratou especificamente de determinado assunto, sem relacioná-lo como os demais, quando na verdade na sala de aula todos esses aspectos tratados separadamente ocorrem simultaneamente e estão interligados dinamicamente, sendo praticamente impossível fazer delimitações (...) o que se via durante o estágio não correspondia ao que se estudava nas disciplinas tanto porque o que se tratou de maneira estanque nas disciplinas não era o que ocorria na sala de aula, como porque as situações ideais que foram vistas nas teorias não correspondiam ao que existe na escola e nem conseguiam explicar essa situação.⁸⁶ É sempre possível dizer que, de alguma forma, as discussões em sala de aula na Licenciatura não abrangiam minimamente a complexidade dos espaços escolares. O que me interessa aqui não é a discussão sobre a adequação ou não das teorias como meios de explicação de fenômenos quaisquer, mas que me parece que a observação deste aluno tem como um dos pressupostos, este: os acontecimentos da escola estão ligados por relações internas a eles (ainda que dinamicamente) sendo que os liames estão aí implícitos e a *integração disciplinar* no curso de formação inicial de professores tem por obrigação *explicitar* as relações em alguma medida. No caso de não serem percebidas estas explicitações de relações que unam os *encontros* que passam pelo estágio, deduz-se daí que não há *integração* entre as disciplinas da Licenciatura. Seria a *integração disciplinar* uma forma de explicitação de uma narrativa que reúna *encontros* - por exemplo, escolares - numa teoria crítica capaz de reunir multiplicidades em torno de alguma teoria unificadora (ou seria melhor dizer “sintética”?), capaz de tornar-se porta voz (representante) de

realidades? Por outro lado, não é a realidade resultante de golpes dos processos de criação do próprio pensamento como multiplicidades em interação com outras multiplicidades? Nesse sentido, estágio-relatos são unidos por fissões, pontes, passagens, abraçamentos, túneis, passarelas em lugar de correntes, laços, amalgamentos, fusões. Ambos coexistem, em sua complexidade heterogenética, também enquanto disjunções e sínteses multiplicadoras de diferenças teóricas e práticas, linhas paralelas e convergentes, linhas sinuosas e séries de divergências. Fragmentos teóricos e práticos contaminam-se recíproca e complexamente em sistemas de diferenças em diferenciação produtiva. A *integração disciplinar* é síntese de uma multiplicidade de *encontros* tendo como sua referência ela mesma em seus diferentes modos de efetuação nas experiências de formação. Os *encontros* concretos que a percorrem descentram-se mutuamente e eternamente frustrando a expectativa de correspondência mais rígida teoria-prática.

Da exposição à qual me referi no início da dissertação – *Parade* – lembro-me que, ao deixar a instalação de Jean Tinguely, fui em busca de um pequeno quadro que lá estava exposto. Tratava-se de um outro quadro de Francis Bacon – *Retrato de Michel Leiris* (1976) - que, depois de muitas buscas, encontrei repousando ao fim de uma estrutura cuneiforme que se afunilava na pintura.



Francis Bacon, *Retrato de Michel Leiris*, 1976.

Óleo sobre tela. 34 x 29 cm. ⁸⁷

O rosto de *Michel Leiris* é uma construção que, pode-se dizer, se impõe como um pedaço de carne humana, desossada, um rosto puxado, deformado por linhas de energia. O

⁸⁶Trecho do relatório escrito no final do ano pelo Ronaldo.

⁸⁷Figura extraída de: PARADE (1901-2001). SBAT, São Paulo: Arman, 2001. p. 328.

nariz de *Leiris* é flexionado a inclinar-se para a direita arrastado por uma puxada de tinta branca ao mesmo tempo em que o olho esquerdo vai desaparecendo dando lugar a um arco na porção direita como eco do arraste do nariz: são estas algumas das condições para evidenciar o salto do olho direito e o sombreamento ou redução do olho esquerdo. A deformação é um traço presente nas pinturas de Bacon, é através dela que ele desenha uma essência desossada que uma figuração não seria capaz de apreender com tamanha força. O *desossamento baconiano* me sugere o desmanchamento da rigidez de uma estrutura. Suave, branca, projetada atrás do quadro e participando de sua configuração estética e da forma como se apresenta ao observador, a luz tornou-se uma forma a dar potência ou a sensação mais intensa de um salto do rosto para fora da moldura. Assim, os dispositivos de iluminação (que fazem parte da estruturação do museu e de sua interação com aquela obra em particular) participam da reconstrução do quadro de Bacon; ou seja, uma certa disposição quadro-luz recria a pintura instaurando uma diferença em relação ao quadro e à luz considerados isoladamente. Essa diferença ocupa o espaço em meio a outras diferenças no instante da aproximação dos elementos – o observador e suas vivências, o espaço do museu, as luzes, as obras de arte, a disposição geral dos objetos etc. – compondo a presentificação dos *encontros* liberando outras diferenças: as sensações, as afecções e as narrativas para citar algumas delas.

Os registros dessa pesquisa estão unidos por suas diferenças sendo que meus *encontros* com eles liberam tantas outras que participam da criação de roteiros de interpretação dos mesmos registros, roteiros estes com múltiplas possibilidades de reconstrução, repletos de deformações e que dizem de *encontros* de uma forma sempre diferenciada em relação a outras tantas possibilidades de se referir a eles.

Trabalho de campo (dias 11 e 18 de agosto de 2.000):

Acompanhei a coleta de água no rio Pardo com a professora Eliana e os alunos das 5^{as} A e D com total de 80 pessoas no período da manhã. Essa coleta compreendeu duas sextas-feiras (dias 11 e 18 de agosto). Foram também o professor Francisco de matemática e as professoras Astrid e Viviam de inglês e português para depois trabalhar além dos aspectos biológicos, a redação e as análises através de contas e gráficos.

O horário marcado foi 8:15 h., para retornarmos às 11:00 h. no máximo, pois os motoristas da prefeitura tinham que pegar outras crianças e levar à escola. Saíram dois ônibus.

No primeiro dia três alunos escolhidos pela professora Eliana coletaram amostras de água em dois frascos, um de vidro e o outro de plástico, na nascente e em um afluente perto do Córrego Amarelo no município de Pardinho. Em um dos frascos colocamos fixador para conservar as características da água desejadas na análise. Alguns alunos ficaram reclamando, pois não puderam coletar a água diretamente; a professora Eliana explicou que se fosse pisoteado o local de coleta poderia alterar as análises, além do barro onde iriam se sujar muito.

No segundo dia as coletas foram feitas pelos mesmos alunos na captação de água da SABESP, onde pôde-se observar melhor, pois o local era mais amplo e havia uma ponte de onde todos os alunos podiam ver a coleta. Alguns alunos pipetaram as substâncias de fixação e a professora explicou a função do fixador e cada um dos dados coletados. Os alunos adoraram o último ponto de coleta na cachoeira Véu da Noiva, alguns ficaram molhados brincando com a água, nós chamávamos atenção o tempo todo para a coleta, mas acho que a atenção deles estava na brincadeira. Assim mesmo conseguimos dar as devidas explicações.

Alguns alunos ficaram impossibilitados de ir a essa segunda coleta devido à bagunça que aprontaram na primeira; achei errado proibir e privá-los da obtenção do conhecimento. Eu fiquei sabendo dentro do ônibus e não pude fazer com que eles fossem.

O primeiro dia foi muito restrito aos alunos que foram coletar e os outros nem ao menos viram a nascente e o afluente, pois o local era muito restrito e não comportava muitas pessoas. Já o segundo dia foi muito mais produtivo, a visualização e as explicações foram melhores atendendo a atenção deles.

As amostras foram levadas ao Lageado para análise do pH, DQO (demanda química de oxigênio), oxigênio dissolvido, turbidez, condutibilidade elétrica e sólidos em

suspensão. Todos esses dados foram explicados em classe pela professora de Ciências e colocados em tabela pelo professor de matemática. Posteriormente eles fizeram um relatório com a interpretação dos dados e da percepção que tiveram do ambiente corrigidos pela professora de português, trabalhando também as palavras traduzidas para o inglês.

Este trabalho foi colocado num mapa da Bacia experimental do Rio Pardo ampliado pela professora de geografia, localizando cada um dos pontos de coleta com fotos e completado por textos e gráficos feitos pelos alunos. Depois exposto na “Feira da Educação” nos dias 15, 16 e 17 de setembro. Os alunos estavam tão envolvidos no trabalho que ficavam explicando aos visitantes da Feira como foi feito o trabalho desde a coleta até a análise dos dados.

Para mim essa experiência de campo foi muito rica na empolgação dos alunos, no empenho de análise depois da coleta apesar de não poder acompanhar aula a aula o andamento do trabalho e depois na apresentação para a Feira. Fiquei contente e mais empolgada a ministrar aulas, passar um pouco de conhecimento e persistir no que acreditamos.

(Trecho do relatório escrito ao final do semestre pela Thaís)

Concert o Didático - Uma Viagem pelo Mundo da Música (dia 1o de setembro de 2.000):

Encontrei-me com a professora Eliana que levou um ônibus de Botucatu com os alunos da escola Municipal João Maria de Araújo Jr. de quintas a oitavas séries, além das diretoras Marisa (período da manhã) e Marta (supletivo) e professores de português e educação física em frente ao Teatro Municipal de São Paulo.

Ficamos esperando a abertura dos portões e, enquanto isso, os alunos tiravam fotos e ficaram observando um grupo de artistas de rua no calçadão em frente ao teatro. Um dos professores deixou os alunos irem comprar algo para comer nas lanchonetes em frente, mas muitos acabaram se dispersando e começamos a procurá-los. A tentativa foi de sempre manter todos os alunos juntos, a responsabilidade era muito grande com

as crianças no centro de São Paulo e, devido à liberdade que foi dada pelos professores, foi muito difícil mantê-los unidos. Após reunir todos os alunos entramos no teatro.

A arquitetura do prédio é magnífica, fiquei observando a expressão das crianças ao entrar e ver as poltronas, o lustre, os quadros, as esculturas e os detalhes da parede, seus olhos brilhavam e pareciam estar encantados com o local. Eles também estavam ansiosos para o início da apresentação.

Realizou-se no palco uma trilha pela história da música desde a pré-história onde os homens imitavam o som da natureza como o trovão ou a chuva acompanhado pela Orquestra Sinfônica Municipal, passando pelos cantos gregorianos na Idade Média, Renascimento e Barroco com participação do Coral Lírico e Coral Paulistano. Os alunos ficaram calados ouvindo e alguns se emocionaram com o som e o efeito da música.

[grifo meu]

Depois fomos ao Museu do Teatro Municipal, lá ouvimos um pouco mais da história do Teatro e vimos documentos, fotos e roupas utilizadas por artistas que se apresentaram no passado. Admirei-me, pois tantos anos morando em São Paulo não imaginava que havia uma apresentação tão bonita e fascinante [grifo meu], os alunos tiveram uma grande oportunidade de conhecer um pouco da história e da magia da música.

(Trecho do relatório escrito ao final do semestre pela Thaís)

Aula do dia 12/11/1998

A preparação desta aula começou no dia anterior e envolveu bastante trabalho, não sabia nada a respeito do filo [equinodermas] que trabalharia com meus alunos. Fui ao Departamento de Zoologia e tomei emprestados: um recipiente com água marinha, três ouriços vivos e uma estrela do mar. Em seguida fui ao Departamento de Educação e tomei emprestado um aquário e uma bomba de ar para aquários. Fui a duas lojas de aquarofilia e comprei mais dois ouriços do mar vivos. Cheguei em casa, montei o aquário de água salgada, coloquei os animais dentro e comecei um longo período de

observação dos animais. Tomei um livro de Zoologia Geral emprestado de um amigo e iniciei o estudo dos animaizinhos. Passei boa parte da noite estudando e preparando a aula. Comecei a realmente gostar daqueles animais. Fiquei realmente empolgado para dar aquela aula. Achei que daria certo contar a minha experiência para os alunos.

[Na manhã seguinte] levei todo o material (os animais) para a aula, acomodado em um recipiente com água marinha que era alimentado de oxigênio por meio da bomba de ar de aquário. Os alunos ficaram curiosos para manusear os animais. Fiz uma breve exposição teórica. Mas, antes que começasse esta exposição, contei minha experiência ao preparar a aula e explicitei o que sentia pelos animais antes e depois de preparar a aula. Senti que os meus alunos ficaram empolgados com o que lhes falei. (...). Alguns alunos passaram a mencionar que queriam fazer biologia e dar aulas da forma que eu fazia com eles. Senti-me recompensado e realmente gratificado pelo esforço que fizera em preparar aquela aula. Curiosamente, pela primeira vez na vida me apeguei àqueles eqüinóides e senti carinho por esses animais.

(Trecho do meu relatório escrito ao final do ano de 1998)

Nessa reunião de escritos (um tríptico) há pelo menos três linhas de força que caracterizam *encontros*. Os primeiros dois foram os de Thaís e suas experiências de formação na Licenciatura que, nesse caso, tiveram como condições de possibilidade aquelas criadas pelo PIDL através do estágio nas escolas. A primeira linha refere-se ao *encontro* com a construção de alternativas curriculares pelos professores dessas mesmas escolas enquanto que a segunda é carregada pelo seu fascínio com uma visita ao teatro que, para além de uma constatação sua de observações de alunos, trata-se das próprias sensações que também condicionam suas observações durante aquela visita. A terceira linha, como as duas primeiras, diz de um dos intermináveis *encontros* possíveis nas situações de estágio num curso de formação de professores e no cotidiano da vida de um professor. Pouco pode me dizer mais sobre as possibilidades de combinações e aventuras do tornar-se professor que este *encontro* particular com ouriços e estrelas-do-mar.

A escola estadual “Dr. Armando Salles de Oliveira” está situada numa região de Botucatu com muitos problemas sociais, destacando-se a criminalidade e a violência, o que afeta diretamente o espaço escolar. Segundo relato de professores e outros funcionários, tais problemas são vivenciados constantemente no dia-a-dia do trabalho. Assim, a presença de uma viatura com dois policiais armados durante o recreio (como foi visto no 1º dia de estágio) parece ser encarada com naturalidade por todos na escola. Professores reclamam sempre de classes onde não se consegue dar aula porque os alunos “estão drogados”. Uma professora contou que duas alunas confessaram-lhe que foram abusadas sexualmente quando crianças. Alunas grávidas também são muito frequentes na escola, inclusive das 5ª e 6ª séries.

(...)

Estes prédios são bastante depredados, com pichações em todas as paredes, muitas salas de aula sem portas, caixa-de-luz amassadas por socos, carteiras e cadeiras quebradas. Numa ocasião, uma funcionária mostrou à diretora uma torneira que havia sido arrancada da pia e seu comentário foi o de que a torneira tinha durado bastante, pois já fazia dois dias que ela tinha sido colocada! Em outra oportunidade, observei alunos que ficavam acendendo e apagando as luzes de uma classe e faziam a contagem de quantas lâmpadas eles já tinham queimado e quantas ainda faltavam queimar.

(Trecho do relatório escrito ao final do semestre pelo Ronaldo)

(...) o método utilizado pela professora para a participação dos alunos é baseado em pontos positivos e negativos: respostas corretas a suas perguntas rendem aos alunos pontos positivos, enquanto atitudes consideradas por ela como comportamentos inadequados (por exemplo, não responder à chamada ou conversar com o colega durante sua explicação) merecem pontos negativos. Segundo a professora, apesar de muitas pessoas criticarem esse seu método, ela diz que gosta muito de usá-lo, pois a atribuição de valores à participação dos alunos é uma forma de motivá-los, “forçando-os” a participar em da aula. Realmente, pôde-se observar que quando a professora diz

que fará uma pergunta valendo positivo, pelo menos a metade dos alunos fica atenta à questão. Aqueles que conseguem responder corretamente as perguntas - que normalmente são sempre os mesmos alunos - ficam muito satisfeitos com seus pontos positivos. Por outro lado, os alunos que ergueram a mão para responder e erraram ou então que não são escolhidos (o direito a resposta é dado a quem levantar a mão primeiro) não raro se frustram e alguns até ficam muito bravos com a professora por não terem conseguido a chance de ganhar o “prêmio”. Além disso, existem alunos que nunca se oferecem para responder as questões e pouco se interessam pela aula. Alguns que são indagados pela professora sobre a razão da não-participação chegam a dizer que nunca serão capazes de responder certo, por isso nunca levantam as mãos.

(...) a professora queria mostrar aos alunos da 8ª série um filme sobre dinossauros e sugeriu que nós criássemos uma atividade que envolvesse o filme. O tema do filme não estava relacionado com o conteúdo “A origem do Universo” que a professora estava trabalhando; ela disse que tinha achado o filme interessante e bem montado e que gostaria de mostrá-lo aos alunos para ser uma atividade, segundo ela, mais “relaxante” que uma aula normal.

A fita que nos foi entregue pela professora durava cerca de 1 hora e meia e nela estavam gravados vários episódios de uma série chamada “Caminhando com os dinossauros”, produzida pela BBC. Como passar a fita na íntegra era inviável para o tempo que dispúnhamos para a atividade (uma aula), escolhemos passar apenas um episódio de 20 minutos - “A era dos titãs” - que, na nossa avaliação, tinha o conteúdo mais interessante de todos. Nossa grande dificuldade na organização da atividade era justamente o fato do conteúdo do filme estar dissociado do conteúdo que a professora estava ensinando, o que limitou bastante o tipo de atividade que poderíamos realizar. Assim, resolvemos planejar a atividade baseados exclusivamente naquilo que poderíamos explorar a partir do filme. Decidimos fazer um jogo de perguntas e respostas, no qual dividiríamos a classe em dois grupos que se alternariam para responder as questões que criamos a partir do conteúdo do filme. Todas as

questões exigiam respostas dissertativas, ou seja, deveriam ser elaboradas pelo grupo para apresentá-las ao outro grupo.

Mostamos a atividade planejada para a professora e ela disse tê-la achado bem interessante, dentro do desejo que ela tinha de fazer algo mais “descontraído” que uma aula normal. A proposta inicial era que nós conduzíssemos a atividade, mas como a professora sutilmente deu indícios que achava melhor ela mesma guiar o jogo, deixamos que assim fosse. Apesar disso, nas duas classes a professora sempre frisava que a atividade havia sido inteiramente planejada pelos estagiários.

Numa das classes, antes de passar o vídeo, a professora tinha que dar visto nos cadernos, já que precisava entregar as notas naquela semana. Somados o tempo gasto para o visto com o tempo usado para o deslocamento da sala de aula até a de vídeo, já tinha se passado cerca de 25 minutos de aula. Assim, ao terminar o filme, não havia tempo suficiente para continuar a atividade proposta e a professora se responsabilizou em retomá-la em outra ocasião.

Na outra classe, como eram duas aulas seguidas de Ciências, houve tempo para realizar toda a atividade, mesmo com a professora tendo que antes passar o visto nos cadernos. Ao explicar a atividade, a professora decidiu que os membros da equipe que acertasse mais respostas ganhariam três pontos positivos cada um, proposta que não havíamos sugerido. Durante toda a exibição do filme, muitos alunos faziam anotações em seus cadernos (o que não foi observado na outra classe). Terminado o episódio escolhido, a professora começou a fazer as perguntas que tínhamos elaborado para o jogo. Eram doze perguntas e um grupo escolhia um número que correspondia à pergunta que o outro grupo deveria responder. As perguntas só eram reveladas após seu número correspondente ter sido escolhido. Se o grupo não respondesse a pergunta no tempo preestabelecido ou se a respondesse incorretamente, ao outro grupo era dada a chance de respondê-la. Em todas as perguntas feitas, os alunos conversavam, verificavam suas anotações e decidiam qual das opiniões dadas eles consideravam a resposta correta. Quando os alunos não entendiam exatamente a pergunta ou quando

era necessário julgar se a resposta estava correta, a professora pedia nossa intervenção.

(Trecho do relatório escrito ao final do semestre pelo Ronaldo)

Apesar de podermos criticá-la [a professora que acompanhei no estágio] por vários motivos (e acho que realmente se deva criticar), tal como eu fiz nesse relatório, é muito bonito ver com ela lida com seus alunos. Ela acredita neles e se interessa por suas vidas, e é fácil perceber nela a franqueza de seus sentimentos. Como todos os professores, ela enfrenta muitos problemas na escola, mas parece que sua esperança por melhorias prevalece, e não apenas como um desejo, mas sim como parte ativa de sua prática educativa. Disso tudo, o que mais me frustra é que, até agora, não pude oferecer a ela nenhuma ajuda efetiva para que ela concretizasse ainda mais essas suas esperanças. Pode parecer arrogância de minha parte, típica da juventude, a pretensão de colaborar com uma professora tão experiente; no entanto, sei que ela gostaria muito desse tipo de ajuda.

(Trecho do relatório escrito ao final do semestre pelo Ronaldo)

Da infinidade de *encontros* possíveis nas situações de estágio, o primeiro fragmento diz da percepção de um processo de naturalização do policiamento e da violência espalhadas também pelo cotidiano escolar e, o segundo, da produção de metodologias híbridas de trabalho docente na interface dos *encontros* entre alunos e professores das escolas. O terceiro escrito sugere os espaços escolares enquanto lugares de onde brotam sentidos que os afirmam enquanto lugares por onde passam afetos, que provocam nos estagiários os *desossamentos* de rostos mais endurecidos do que sejam os espaços escolares - o endurecimento engendrado, por exemplo, pelas potências de organização que o esquadrinham privilegiando as estatísticas e seus numerosos índices de rendimento, de otimização da transmissão da “cultura” necessária para a manutenção de uma *economia* via controle de relações ensino-aprendizagem, enfim, das racionalizações utilitárias das instâncias educacionais - e do qual quase desaparece, como o olho esquerdo de *Leiris*, a humanidade e o poder de humanização presente nas escolas, humanização que não aponta

para evolução progressivamente racional de um sujeito, mas desperta nele as sensações indefinidas de *encontros* que não se saberá ao certo se com ouriços-do-mar ou com o dia-a-dia de uma professora. Tratar-se-á de sensibilizar-se aos saltos e rastros do olho direito de *Michel Leiris* em meio às sombras do olho esquerdo.

DA INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR E SEUS *EIXOS INTEGRADORES*: OUTROS RITMOS

Numa reunião ocorrida no dia 26 de junho de 2000, quase dois meses após uma paralisação em que a Universidade se encontrava numa greve por melhores salários e condições de trabalho, alunos e professores se reuniram, logo na primeira semana de aulas, para conversar sobre problemas percebidos pelos primeiros em relação ao curso de Licenciatura. O professor Roberto colocou, durante a referida reunião, um dos motivos dessa insatisfação dos alunos:

(...) por conta da greve, e eu estava imaginando que muitos de vocês [os alunos da Licenciatura] não estavam trabalhando e aí eu encontrei com a professora Eliana lá do João e Maria⁸⁸, numa livraria na cidade e ela me falou que gostaria de agendar uma conversa comigo para que se pudesse estar planejando as atividades de estágio porque os alunos estão indo lá e estão fazendo estágio. E eu não estava sabendo dessa história. Eu pensava que a coisa, pelo menos teoricamente, não deveria ter continuado. Isso fez com que vocês continuassem [indo ao estágio], pelo menos durante esses cinqüenta dias, pelo menos de minha parte com certeza, sem nenhum tipo de discussão.

William James, em sua segunda conferência sobre o pragmatismo, considera que *nesse mundo real de suor e sujeira, quando uma visão das coisas é “nobre”, isso deve contar como suspeita contra a sua verdade, e como uma desqualificação filosófica.*⁸⁹ Francis Bacon, ao dizer sobre alguns de seus trabalhos afirma que se sente *à vontade trabalhando no meio do caos* porque o caos *sugere imagens* a ele: *gosto de uma atmosfera*

⁸⁸ João e Maria (E.M.E.F.E.I. Dr. João Maria de Araújo Jr.) é o nome de uma das escolas em que alunos realizavam estágio.

⁸⁹ JAMES, W. *Segunda conferência: O que significa o pragmatismo?* In: *Os Pensadores: William James*. Trad. brasileira de Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 27.

caótica.⁹⁰

Uma vez, comprei um estúdio em Roland Gardens, com uma luz perfeita; eu o arrumei tão bem – com tapetes, cortinas e tudo o mais – que simplesmente não consegui trabalhar nele; acabei dando-o para um amigo. Estava imponente demais para mim; eu me sentia totalmente castrado lá dentro. Isso porque tinha arrumado o lugar bem demais e ficado sem meu caos habitual. Outra coisa em relação ao caos é que posso utilizar a poeira. Usei a poeira do estúdio para fazer aqueles quadros das dunas de areia da Bretanha. É um pavor essa brincadeira de juntar poeira do chão, mas, como vê, poeira é o que não falta aqui, ela se agarra nos quadros, agarra em tudo. Desse modo, meu único trabalho foi pegar um pano, apanhá-la e botá-la por cima da tinta fresca, que, depois de seca, fixei como se fosse pastel. E aquele quadro antigo, que está na Tate Gallery, de Eric Hall metido num terno que parece imaculado, está também pintado com poeira.⁹¹

James e Bacon se *encontram* “nesse nosso mundo” de “suor e sujeira”. Nossas identificações com esse “mundo” pendulam em trajetos mais ou menos retilíneos, em zigue-zagues, em círculos, em elipses, em movimentos fractais etc. para *meios* ora mais caóticos, ora mais ordenados, ora mais cheios de “sujeira” e “poeira”, ora mais “nobres” e “imaculados”. Os pêndulos, cujas forças motrizes são os desejos, percorrem os extremos e, como já disse com Palatnik, se localizam, em sua oscilação e na maior parte do tempo, no caminho *entre* os extremos. A *integração disciplinar* se conjuga a desejos / projeções de imagens sobre as instâncias educativas e, como complexo auxiliar na produção dessas imagens, se coloca também como possibilidade de resolução de um quadro tido como distorcido a ser resolvido em favor de um outro, mais nítido, mais iluminado, talvez concebido como mais “nobre”, ideal em sua brutalidade polida e lapidada, em que penumbras ou zonas escurecidas e invisíveis desapareçam em sua residualidade essencializada. Mas a essência do residual, em sua instabilidade, retorna sob a forma de poeira que “agarra em tudo”. *A poeira pura é a cor perfeita para um terno cinza.⁹²*

⁹⁰BACON, F. *Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos*. Trad. Maria Teresa Resende Costa. Impresso na Itália: Cosac & Naif Edições Ltda, 1995. p.190. Entrevista.

⁹¹Ibid. p. 191-2.

⁹²Ibid. p. 192.

Aluna (Isadora): Mas, eu acho que nesse caso podia trabalhar um pouco também assim... eu fui lá, dei aula, tenho um plano (...) que não deu problema (...) eles continuam a mesma coisa (...) como que a gente podia trabalhar com esses casos? O que eu podia fazer para que aquele menino não me atrapalhasse?

Aluno (Rogério): Sinto impotência às vezes frente alguns fatos.

Professora (Ana): Que fatos por exemplo, Rogério.

Aluno (Rogério): O professor pergunta “o que fazer com a classe? Como é que eu faço para” (...) “não sei”... eu estou completamente de mãos atadas ali... o que eu posso recomendar? Eu não me sinto tão preparado para isso.

Aluna (Isadora): Uma das questões é a indisciplina... A gente vê que eles falam que precisam resolver o problema da indisciplina... perguntam para a gente como resolver e a gente não sabe... a gente vai dar aula, enfrenta o mesmo problema e também não sabe como resolver e não consegue achar um caminho mesmo com os textos, com as discussões e com tudo o que a gente viu aqui.

Aluno (Rogério): Se a gente ver o caso da Andréia, ela se viu impotente com os problemas de disciplina de uma classe, tentou todos os métodos que a gente viu em aula.

Aluna (Andréia): E eu pensava... eu tenho que me lembrar de alguma coisa que a gente viu em aula que possa ser aplicado aqui e não conseguia fazer essa relação, não conseguia... a gente já discutiu tanta coisa, tantas coisas que tem a ver com o que eu estou passando aqui e não conseguia descobrir um caminho.

Aluno (Ronaldo) Não sei mas... a gente não está conseguindo associar... por exemplo, a gente está estudando a indisciplina na Psicologia, a gente está estudando alguns métodos na Prática de Ensino e a gente não está conseguindo associar essas coisas. E como eu vou trabalhar com a indisciplina, que método eu poderia estar trabalhando para resolver um determinado problema numa sala de aula? Então, a nossa avaliação é que... realmente está faltando integração entre as disciplinas. Pelo menos a gente não está conseguindo fazer relações entre as diferentes disciplinas. E a nossa impotência que a gente está discutindo aí, de não conseguir enxergar como resolver esses problemas, como contribuir e tal leva também a esse fato de a gente não estar conseguindo associar. Como a gente vai... a gente aprendeu planejamento em didática... então como é que a gente vai planejar uma aula sabendo que uma classe tem esse problema de indisciplina e a gente querendo dar o ponto tal, usando tal metodologia. Então, está faltando um pouco dessa integração mesmo, que a gente não está conseguindo fazer.

(...)

Aluna (Isadora): A gente podia estar discutindo realmente alternativas, porque no nosso entender isso... poderia estar trabalhando com a discussão teórica a respeito do que seria tal coisa... a gente já fez alguma observação, cada um já sabe quais são os problemas específicos de cada classe. Então a gente poderia estar discutindo isso. Por exemplo, na minha classe os alunos são muito agressivos... então como a gente poderia planejar uma aula... e aí seria coisa da Didática... como planejar uma aula sobre tal assunto... e aí entra Prática de Ensino. E quando tem problemas de muita atividade, aí seria discutido em Psicologia de Ensino. Então, eu acho que daria para integrar tudo isso aí e dar alguma contribuição ou dando aula ou falando para a professora o que a gente pensou, que poderia estar trabalhando dessa maneira porque assim a gente fica não só falando “olha, trabalha assim”, mas a gente andou discutindo lá na Licenciatura que trabalhando dessa maneira você poderia estar resolvendo tal e tal problema. Acho

que assim a gente se sentiria mais à vontade de estar lá sabendo que a gente está dando uma contribuição para os professores e saciaria esse desejo que os professores têm de sempre estar perguntando para a gente o que eles podem fazer.

Na relação teoria/prática - em que a prática é *identificada* frequentemente como atuação nas escolas e a teoria pelos textos teóricos e falas dos professores - o *ponto de vista* (associado à teoria) ganha potência de inclusão pelos alunos quando perceptivelmente ou efetivamente “aproveitado” na “prática”. Pode-se dizer que a relação teoria/prática é conjugada a uma linha unificante...

Aluna (Isadora): É exatamente isso que a gente não está conseguindo. A gente está contando quinhentas vezes a mesma história e não está conseguindo achar o ponto. É isso que a gente está querendo, entendeu? Um dos pontos principais é esse: a gente não está conseguindo associar as coisas que a gente está vendo aqui com os problemas que a gente está vivendo.

...em que uma relação biunívoca teoria e prática se converte numa relação de síntese ou ainda de subordinação entre seus termos em que a prática torna-se aplicação da teoria ou ainda a teoria que deve ser considerada mais legítima é aquela que apresenta um *ponto de vista* mais útil para aplicação prática: o *ponto de vista* útil (mais propício à aplicação em aula) seria mais permeável a essa matriz de seleção e validação de enunciados.

Aluna (Regiane): A gente está vendo também que ah... não está entrando em prática. Parece que as discussões não estão contribuindo para que uma aula seja melhorada na prática. Então a gente esteve conversando que... é necessário se discutir textos mas com outros pontos de vista além daqueles textos... alguma coisa mais diversificada. E além disso sem uma reflexão muito superficial, que não se aproveita na prática. Poderia se unir as duas coisas.

Além disso, a gente ficou pensando... qual é a nossa contribuição para essas escolas que a gente vai pelo Projeto? Parece que a gente não contribui pra nada... para responder quando o professor pergunta: como é que eu poderia dar essa aula? Você não tem nada lá na Licenciatura? Eu falaria... não sei... você poderia fazer assim e assim... mas é o que você acha. Ou então... você viu como aquela classe é? O que eu poderia fazer para não ter estresse ou para não... precisar chamar a atenção... Eu penso que se estivesse na situação dela também não saberia o que fazer.

Professora (Ana): Em relação aos textos, quando vocês falam de eles direcionarem para uma tendência básica, eu diria o seguinte... cada um de nós tem uma linha de reflexão e no fim a gente defende a nossa linha de reflexão e é muito difícil a gente sair fora disso porque a cabeça da gente foi formada assim e a gente acredita nisso, nessa forma de reflexão. Então eu acho que quando vocês percebem que há pouca reflexão, eu sugiro que vocês tragam outros pontos de vista e aí vocês montam o quadro referencial de vocês. É muito difícil você querer que um professor passeie por vários referenciais teóricos, é muito difícil, quase impossível. Todo professor acaba defendendo seu referencial teórico. E ele pode trabalhar bem com tal referencial teórico enquanto que um outro professor não, porque não é a opção dele. Então isso é uma coisa que nós precisaríamos negociar e discutir. E cabe também a vocês perceber como é que os autores se complementam. Eu acho que os autores se complementam, eu concordo com vocês. Somos cinco e se cada professor tivesse um referencial teórico diferente e nós tivéssemos uma confluência de interpretações. Mas não é ainda no nosso paradigma de ciência clássica... essa confluência ainda não está instalada, embora já esteja sendo sentida como problema.

Parece-me possível perceber um tensor importante que se mostra com frequência na leitura dos registros: as disputas de *pontos de vista* que recolocam insistentemente a questão sobre o *olhar*. Apesar da percepção de que há uma repetição em relação aos *pontos de vista* em circulação durante as aulas (motivo de crítica pelos alunos), a divergência em relação aos *pontos de vista* é sentida enquanto problema para alunos e professores. As produções

curriculares surgem em meio a percepções dessas miscelâneas de convergências e divergências, das tensões dos *encontros* entre forças de formação que carregam nas unidades suas referências e as diferenciações produtivas das multiplicações no interior das unidades mesmas.

(...)

Aluna (Isadora): os textos são muito direcionados, não no sentido do assunto mas no sentido da tendência de abordagem do assunto. É sempre tratado sob a ótica de alguns autores e tem sempre a mesma idéia básica e a gente gostaria de conhecer outros pontos de vista. Provavelmente nem todo mundo enxerga a mesma coisa e do mesmo jeito.

(...)

Professora (Raquel): Sobre os referenciais... o professor cria uma falsidade porque parece que o professor não tem opções de referencial quando ele apresenta todos e não é assim. E também eu apresento todos mas aí eu falo que esse presta, esse presta e esse não presta... é... não tem muito sentido. Porque nessa área a quantidade de conhecimento é tanta e a quantidade de interpretações sobre o fenômeno é tão quantitativamente variada que você pode escolher... entre a superficialidade da visão mais ampla ou... o aprofundamento de uma visão. Só que no aprofundamento de uma visão as outras são colocadas. Claro que não está claro para vocês isso ainda mas no decorrer do tempo isso vai ficando claro: as diferenças entre uma visão e outra vão aparecendo quando você se aprofunda numa visão. (...) E aí além das diferenças teóricas não só entre nós, mas em todo o campo da Educação; existem as diferenças individuais e pessoais que não dá para a gente abrir mão. Nós não podemos para sermos professores deixarmos de ser pessoas. E isso é uma coisa importante para cada um aprender e isso se reflete em metodologia de ensino. Então quando vocês falam 'qual é a solução para determinados problemas?', isso é vocês que vão construindo porque isso tem a ver com as decisões pessoais de vocês, com o funcionamento pessoal.

O contexto como rítmica da integração disciplinar

Outro interessante movimento de convergência pode ser nomeado de “contexto” e aparece numa das falas de alunos durante a mesma reunião do dia 26 de junho ...

Aluno (Rogério): Sei lá, a gente pode pensar ... quando a gente está contando... A gente não está conseguindo então, na visão de vocês eu acho... e na nossa também... contextualizar o problema. A gente não está conseguindo enfocar o problema, a gente está apontando, entende? A gente não está conseguindo pôr aquilo em uso...

...e pode dizer algo mais da *integração disciplinar* e de suas relações com a apreensão dos relatos. Os relatos de experiência, pelo menos em alguns dos registros, podem estar fortemente atados a uma relação de submissão ao “contexto”, contexto que traz para si confluências de linhas teóricas de codificação sobre os relatos, seja de alunos ou professores. Mas é possível dizer que tudo aquilo que escape às codificações de qualquer tipo tenha por condição a existência mesma de potências de ordenamento, organização. A *integração disciplinar* aparece, em alguns registros, conectada à noção de “contexto” enquanto, pelo menos em parte, *reconhecimento* dos acontecimentos numa *totalidade ideal* (real) capaz de identificar *interpretação contextual e realidade*.

No entanto, um outro *contexto* como variação do termo enquanto *reconhecimento do real* emerge durante uma das entrevistas que realizei. Naquela ocasião, perguntei à professora Ana: Como seria esse professor que vocês gostariam de formar? Quais são as características que essa pessoa deveria apresentar ao longo ou depois dessa formação que ele passou aqui pelo projeto? Ela me disse então que, primeiro, quando a gente fala em formação a gente imagina que o cara saia formado do curso, bonito, e acabou. Eu acho que ele precisa ter, na formação inicial, uma série de informações, informação mesmo. Ele tem que saber de algumas coisas que vem via informação, tem que ter uma série de reflexões que vão servir de fundamento para ele desenvolver a ação dele.

Pressupõe-se que essa série de “informações” e “reflexões” funcionarão como elementos integradores dos processos de contextualização da “realidade” pelos alunos e

professores do curso. Informações e reflexões integram os “fundamentos” nos dizeres da professora. Mas os processos de contextualização são carregados de realidades enquanto “informações” e “reflexões” fragmentárias que integrarão enunciados diversos que comporão contextos. Ana continua dizendo que o edifício que ele [o aluno] vai construir como profissional vai estar por construir, é ele quem vai construir (...) se a gente conseguisse colocar no pilar, na estrutura básica dessa pessoa essa idéia de que, primeiro, em educação, as coisas não estão acabadas e que ele vai precisar construir. Não é verdade então que o contexto está em revolução? (...) Se ele perceber que o contexto... que ele tem que considerar o contexto em que as coisas estão acontecendo, trabalhar esse contexto, eu acho que você está trabalhando algumas coisas que nem sei se daqui a dez anos vão ser válidas mas se ele perceber que a formação dele é uma formação que não termina e que ele vai precisar continuar... eu acho que ele vai inquieto para a profissão e se ele for inquieto ele vai buscar respostas. Então eu acho que a gente tem que formá-los inquietos e não acomodados... ganhei meu diploma e agora estou formado... eu acho que isso não pode ser. O “edifício a construir” mencionado por Ana poderia se assemelhar àqueles castelos de areia que construímos até que uma próxima onda os convertam em matéria para novas construções. Uma interação complexa entre *onda-areia-forças de organização* coloca os contextos em intenso movimento de reconstrução. Nesse sentido, o *contexto* poderia ser aqui definido como um construcionismo produtivo de virtualidades em correspondência complexa com multiplicidades de atualizações; ainda das relações entre atuais e virtuais, não sendo definidas pela semelhança ou identidade entre os termos, o são por uma diferenciação produtiva. Segundo a leitura que Luiz Orlandi, a partir de escritos de Deleuze, faz das interações de virtuais e atuais na filosofia deleuzeana, *a força que, no homem, está ocupada na apreensão dos “processos de atualização do ponto de vista de suas retomadas ou dos seus ecos” é o imaginar*⁹³. A imaginação é exploração por/de atualizações de relações diferenciais reconstruindo campos de virtualidades. Os “contextos”, entendidos aqui como tensa correspondência de atuais e virtuais, são produtos do imaginar sem que se possa dizer

⁹³ ORLANDI, L.B.L. *Linhas de ação da diferença*. In: ALLIEZ, É. (org) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 58-9.

que haja mera semelhança com aquilo a que se remetem, eles são *pontos de vista*.

Continuei nossa conversa: Você falou bastante em contexto, que é necessário compreender o contexto e que ele [o aluno] saia daqui com uma inquietação para compreender esse contexto e que ele se inquiete com a profissão dele. Como é que você acha que se pode trabalhar isso em um curso de formação inicial de professores? O contexto e a formação da pessoa inquieta? Uma nova onda destruiria minha expectativa por apreensão de regularidades que definiriam a compreensão do “contexto” enquanto imobilidade para a professora. Aí você vai querer uma receitinha e eu não tenho receita. Sua resposta me deixou muito desconcertado... Mesmo assim continuei inquieto com a pergunta sobre o contexto e os processos de contextualização. E como é que você acha que vocês conseguem trabalhar isso, do ponto de vista individual ou coletivo? Ana disse: uma preocupação com o contexto, bom... Você tem contextos, o contexto é como o todo; mas, como você mesmo diz sempre, o todo não é uma coisa tão... Você tem n contextos, você tem um contexto específico de uma escola, você tem o contexto específico de vida de um aluno, você tem o contexto específico da sociedade, da cidade, de uma porção de coisas... Eu acho que nós teríamos que apontar para todos os contextos de uma certa maneira. Mas como é que nós podemos apontar para todos esses contextos? Quando nós... em relação ao aluno... bem, em relação a tudo, mas... em relação ao aluno, eu acho que a gente precisaria praticar uma coisa que o Paula Carvalho fala, que é uma pedagogia da escuta. O que seria uma pedagogia da escuta? Uma pedagogia da escuta seria você estar com o ouvido atento para as coisas que estão chegando. Como é que você poderia ter o ouvido atento para as coisas que estão chegando? (silêncio...) Para mim, eu posso perceber isso quando um aluno, por exemplo, me traz um problema dentro da sala de aula, alguma coisa que me chamou atenção. Eu percebi aquilo que me chamou atenção e fui olhar para aquilo. Eu estou atento, então, eu acho que quando você conseguir mostrar para o alunos esses aspectos... ah! então tem esse problema... como é que nós trabalhamos esse tipo de problema? (...) uma forma de olhar o contexto, uma forma de sensibilizar os alunos,

que no fim é sensibilizar para os acontecimentos, sensibilizar para o outro.

A produção do *contexto* aproxima-se àquela dos contos de Gabriel Garcia Marques; nesse caso, o *contexto* é extrínseco, quebradiço, aponta para o seu fora, está condenado à desterritorialização; é recriado nos *encontros* com os acontecimentos. Contextualizar-Bussoti, contextualizar-Bacon, contextualizar-Gouldbach, *contextualizar sempre*. *Contextualizar* é o oposto de reconhecer “o contexto” porque sua forma infinitiva é definida pelo *encontro*. Nesse sentido, o *contexto* é definido pela sua forma infinitiva ainda que possa produzir o *efeito* (também real) de unidade para reconhecimento / interpretação “verdadeira” de atuais.

Interpretar relatos é uma forma de *reconhecer* o *contexto* - com seus riscos de gerações de monstruosidades caudatárias de hipertrofias de elementos particulares e extração de constantes de multiplicidades atuais. O estágio supervisionado pode servir como fornecedor dos elementos às interpretações, ligando as experiências de diversos lugares. As formas de aproximação dessas experiências dão origem a meios diversos incluindo aqueles propícios à totalização teoria/prática pelo fio de filiação que subordina os termos - emerge daí a cultura que subordina a prática à teoria, numa relação de submissão marcada pelo *utilitarismo*: o estágio útil à demonstração de alguns *pontos de vista*, por exemplo. No entanto, não se trata de codificação linear; ao contrário, a relação teoria/prática define-se pelo combate das experiências na medida que as passagens de uma experiência a outra raras vezes é, digamos, satisfatória. A relação teoria/prática é *problemática* - repõe os problemas por via da reentrada de suas soluções também problemáticas. Assim, os *meios* onde ocorrem as passagens teoria/prática são também percebidos como críticos. Essa percepção crítica, entendida aqui como *meios* criados entre experiências heterogêneas - o *meio* é a diferença, outra experiência ou conjunto de experiências -, funciona como disparadora de novas conexões, conexões como desdobramentos, produções de resistências entendidas como produção rítmica, buscas de alternativas, de soluções que não resolvem o problema, mas o re-colocam em movimento. Nesse sentido, o estágio funciona como estratégia metodológica de criação de *campos problemáticos*. Cada problema enrosca-se com outro em interfaces que multiplicam os *pontos de vista* no *campo problemático*. Os licenciandos são produtos das diferenciações advindas das tensões de produções e resoluções de problemas que abalam o pensamento,

que oscilam entre a percepção de impotência e o limiar de produções de deslocamentos mais ou menos eclosivos.

(...) outro problema do curso é o papel do estágio supervisionado. Parece que a vivência nas escolas só serve para que relatem os inúmeros absurdos que vemos e, em cima disso, nossos professores 'caírem de pau' na atual situação da educação brasileira e apresentar as teorias que eles acham que devem embasar a prática educativa. Acho que os nossos professores vêem o estágio apenas como mais uma oportunidade para demonstrar-nos e tentar nos convencerem da superioridade das teorias que eles consideram ideais. A seqüência do estágio é essa: nós relatamos o que foi observado, eles reforçam a precariedade da atual educação e, por fim, apresentam "suas" teorias. Não se têm um retorno de tentar analisar criticamente aquilo que relatamos e nem de vislumbrar soluções para resolver os problemas; apenas detectamos as falhas mas não conseguimos apontar direções mínimas para tentar resolvê-las, e as teorias que aprendemos pouco têm a dizer sobre isso...

(trecho de comentário escrito pelo Ronaldo em relação ao PIDL)

A *integração disciplinar* insinua-se como meio de criação de heterogêneos por via da produção de relações sobre acontecimentos cotidianos. Entre as possibilidades de produções de relações entre heterogêneos como, por exemplo, teoria-prática na formação inicial de professores e em outros domínios, está aquela que as intuem como subordinação necessária do segundo termo da relação em sua inadequação relativa ao primeiro, tomado como o condutor por excelência das transformações necessárias das práticas e dos acontecimentos que se passam também nas instâncias educacionais. É essa percepção que torna possível se pensar nos vai-e-vens teoria-prática como relação de submissão da prática à teoria, característica dos ideais mais reformistas, especialmente daqueles que se estendem sobre os acontecimentos como forças de organização que subsumem os inusitados mais ou menos fugidios às formas mais organizativas elaboradas no pensamento e que insistem em muitas produções teóricas no campo de estudos curriculares. Pode decorrer daí uma espécie de ossificação da diferenciação e da percepção das singularidades que passam *no meio* dos enovelamentos teórico-práticos.

Marcos: Vocês já tinham levantado naquela reunião mas, para nós professores, isso é importante, nós queremos repensar isso, amadurecer mais isso... Me passou, naquele momento em que vocês expuseram as dificuldades que uma questão central era que nitidamente houve um momento em que começou haver um desinteresse. Esse desinteresse está principalmente associado àquela questão que vocês apontaram de não conseguir... de que aquilo que estava sendo discutindo aqui não estava sendo relacionado com aquilo que estava acontecendo na escola, com o que vocês estavam observando? Esse é um fator principal? Era o principal fator?

Maria Paula: Esse é importante. Mas era chegar aqui e toda aula ler um texto e ficar na mesma coisa...

Marcos: Está relacionado com a dinâmica de aula...

Maria Paula: Eu sempre sabia o que ia acontecer a semana inteira, era sempre a mesma coisa...

Regiane: As coisas têm uma relação, a gente sabe que tem. Muitas coisas eram discutidas na opinião de um certo autor e era aquilo e acabou. Aí chegava na sala de aula [na escola] e a gente não conseguia tirar... a gente não conseguia transportar as idéias dos textos para a sala de aula, para resolver os problemas na sala de aula; ali estava tudo aquilo: violência, indisciplina etc, estava tudo implícito mas a gente não sabia... como é que eu vou resolver? Aí você constrói uma coisa e não é o grupo que está construindo aquilo, é você. Aí você fala (...) Aí você fica naquela: você não sabe se é para fazer do seu jeito, se é aquilo mesmo... [uma possível solução seria o] estudo de caso: violência na escola tal, como lidar com isso? Algo que se fez de certo? Deu certo por quê? Tem outras maneiras de dar certo? Vimos vários caminhos e a partir

daqueles criamos outros. Vimos um lado e outro e construímos um [caminho]. Isso a gente deveria até por no papel e estar levando para as professoras, o que foi discutido aqui e que poderia estar contribuindo para melhorar a prática delas.

Natália: A gente quer saber qual a expectativa de vocês. Porque a gente sabe que nas primeiras semanas é algo muito diferente. Só que depois entra numa rotina como vocês tiveram rotina durante três anos. Tem professor que usa texto, tem professor que usa transparência, há uma rotina e cada professor tem uma forma de conduzir a aula. Às vezes aqui as formas são parecidas... todo mundo dá texto. Então... o que foi tão desanimador? Porque eu entendo a coisa da relação teoria e prática, é uma coisa muito importante. Mas, pensando na dinâmica das aulas: o que foi tão desestimulante?

Ronaldo: O nome do projeto é: Projeto Integrado das Disciplinas da Licenciatura. E nas primeiras duas semanas de aula nós percebemos isso através de um trabalho coletivo. Mas era coletivo, não porque todos os professores estavam aqui, mas porque giravam em torno de um certo assunto buscando relações. E, no decorrer do tempo as coisas ficaram muito isoladas, e a gente não conseguia fazer nem relações entre teoria e prática escolar, nem entre as próprias disciplinas. No meu ponto de vista é isso aí: a integração entre as disciplinas eu não consegui perceber.

Natália: Então não é o que a Maria Paula tinha apontado sobre a dinâmica...

Ronaldo: Não... eu acho que é isso também...

Natália: É um conjunto... Eu queria entender um pouco mais sobre a expectativa em relação à dinâmica... agora você apontou uma coisa nova que ainda não tinha aparecido.

(Trecho da transcrição da reunião de avaliação dos alunos – dia 28/07/2000)

A integração disciplinar é produção coletiva de relações entre termos, seja como explicitação de relações que liguem objetivamente encontros cotidianos (por fusão de pontos de vista numa síntese integradora), seja como meio de produção de relações (por

fissão ou desdobramento) sobre esses *encontros*. Ela se torna tanto mais intensa quanto mais reúne *pontos de vista* diferenciados que, nos *encontros* com outros diferentes *pontos de vista*, liberam percepções sobre as realidades vivenciadas pelos alunos da Licenciatura.

A integração em curto-circuito: pensando na circularidade aberta a partir da Loja de Ben

Foi em 1958 que *Ben* abriu seu estabelecimento em Nice, na rua Tondutti-de-l'Escarène, no 32. Tratava-se primeiro de uma livraria, que se transformou rapidamente numa escultura em perpétuo movimento. Todo objeto que lá penetrasse tornava-se parte dessa arquitetura proliferativa. A loja era igualmente um ponto de encontro, uma vez que *Ben* transformara o primeiro andar em sala de exposição, onde fóruns eram organizados espontaneamente.⁹⁴ Sua construção por *assemblages* e colagens e ainda seu modo de expansão afirmam a loja como *heterogênese*.



A Loja de Ben, 1958-1973.

350 x 500 x 350 cm.⁹⁵

⁹⁴PARADE (1901-2001). SBAT, São Paulo: Arman, 2001. p. 325.

Figura extraída de: PARADE (1901-2001). SBAT, São Paulo: Arman, 2001. p. 197.

Um *ponto de encontros* à maneira da *Loja de Ben* é sugestivo como elemento de definição de uma estrutura curricular: ponto que se multiplica em milhares de pontos, cada ponto como reunião metamorfoseante de *encontros* de outros pontos. Linhas ambulantes de infinitos lugares passam ali, *entre* os pontos. Pode-se ligá-los, desligá-los, arranjá-los de variadas formas o que resultará em retenções e aprisionamentos mas, também, em linhas de potência anárquica, de cinergia: umas se definem em relação às outras nas situações práticas que atravessam. Um traçado aqui, outro traçado ali, ponto de partida para uma nova composição. Um *ponto de encontro* é o lugar povoado de experimentações.

A *integração disciplinar* tem sido pensada por muitos estudiosos do currículo como a busca de formas de organização de conhecimentos a serem difundidos nos meios educacionais com a meta de facilitar apropriações de modos de pensar que potencializem a capacidade cognitiva de operar integrando elementos da realidade social (ou, para dizer de uma forma mais precisa, de construções teóricas a respeito dessa realidade) como meio de tomada de consciência de uma totalidade ou, pelo menos, da apreensão de uma espécie de visão menos fragmentária do mundo. Retornando à colocação de Ludwig Wittgenstein em suas *Investigações Filosóficas* - “qual seu objetivo em filosofia?”- que é respondida por ele: “mostrar à mosca a saída do vidro”⁹⁶, penso sobre a *integração disciplinar* no currículo e no quanto tem sido pensada no sentido de que exerça, em alguma medida, a função de libertação do pensamento em direção à emancipação de um sujeito que teria sido formado de maneira a pensar fragmentariamente, modo esse que não o habilita a enfrentar desafios da contemporaneidade. A *integração* pretendida é, não raras vezes, pensada como condição de libertação das amarras do pensamento fragmentário...

Thaís: A gente tem muita dificuldade em estar relacionando as coisas porque na nossa formação já é tudo separado. Então a gente teve muita dificuldade de integrar as coisas, em integrar as partes.

(...)

⁹⁶WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. In: *Os Pensadores*: Wittgenstein. Trad. brasileira de José Carlos Bruni. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. nota 309.

Rogério: É fácil manipular uma pessoa que teve tudo separado na formação. Ela se sente dona da informação mas, na realidade, ela não tem informação. É mais fácil de ser manipulado...

...caberia aqui abrir parênteses nesse diálogo para colocar um possível problema que decorre dele e que talvez suscitasse uma investigação interessante sobre os discursos da *integração disciplinar* e de seus movimentos em meio a poderes e saberes. Se considerarmos verdadeira a proposição de que uma *formação não integradora* funcione como condição para o aprisionamento de um sujeito - sendo entendido como uma espécie de produto de uma *formação defeituosa* - submetido às condições impostas por esta mesma *formação* que o condena a se tornar sujeito de manipulações exteriores e interiorizadas por ele, não parece ser menos verdadeiro pensar que a expectativa por uma *formação integrada e integradora* se relacione ao desejo de controlar e manipular aquele que pensa “compartimentando”. Por outro lado, uma *formação integradora* não deixa de ser também uma *formação manipuladora e aprisionadora* do pensamento porque, ditando em alguma medida as coordenadas para seus movimentos, acaba sendo *meio* (ou estratégia) de mover (ou co-mover) *pontos de vista* alheio(s) a aderir (ou se conjugar) a outro(s) *ponto(s) de vista* que precipita(m) o (co)movimento. Sendo assim, sugiro que a *integração disciplinar* não seja realmente *meio* (caminho) de “libertação”, de “emancipação” do sujeito. Entretanto, ao mesmo tempo o é simplesmente por ser *meio* de produção de conexões inusitadas (integrações de toda sorte) nos *encontros* que produzem e refazem os itinerários traçados nos processos de formação, reproduzindo a produção de diferentes *pontos de vista* em movimentos nem sempre previsíveis.

Magali: (...) Você deixa de ter o valor que você tem porque você acaba sendo tratado como uma pessoa dividida, porque você aprendeu a dividir tudo desde pequeno. Por exemplo, na ciência e na gramática... o que você aprende na gramática? Você não aprende o que uma frase quer dizer. Você lê, sabe distinguir sujeito de objeto, mas... o que a frase quer dizer, o que esse texto que foi totalmente dividido quer dizer? É isso que a gente faz a vida inteira e a gente acaba se transformando em peças na

sociedade. E como todo mundo tem a consciência de que você é só uma peça, então ninguém considera você uma pessoa, alguém que pensa, alguém que sente... e a gente começa a fazer isso na própria sala de aula. Ontem⁹⁷ a gente estava pensando que estava dando a visão do geral mas agora a gente percebe que não, que a gente dividiu tudo.

Seria preciso dizer que este “dividir tudo” poderia ser bem substituído por *multiplicar tudo*? Além disso, uma consciência que percebe o fragmentário só o faz por ser movimento de experimentações de conexões de fragmentos e ser, ao mesmo tempo, eterno fragmento.

Fernando: Pelo que eu pude perceber, a divisão está mais na base. O cotidiano de um aluno, os fenômenos que ele observa no seu dia-a-dia, a educação à qual ele vai ser submetido e a própria ciência; são três coisas que naturalmente estão isoladas; fica difícil os alunos, observando os fenômenos, entender que tem um sistema educacional e tem ciência e que tem informação científica sobre tudo o que está acontecendo à sua volta. É difícil para o professor ligar essas coisas.

Rogério: É um processo dinâmico; as coisas por pedaços estão paradas, estáticas (...) a informação dinâmica é diferente.

Ronaldo: O que se coloca aqui no texto⁹⁸ (...) às vezes a gente acha que está mudando muito, mas continua reproduzindo a mesma coisa (...)

Marcos: (...) Essa é uma constante mesmo no trabalho do professor, mesmo porque toda uma história de vida escolar, nesse contexto, dessa maneira e que a gente, para começar a fazer diferença tem que enxergar de uma maneira diferente, tem que

⁹⁷ Esta conversa entre alunos e professores ocorreu após uma atividade em que os alunos, em grupos, prepararam aulas sobre o *corpo humano* e as expuseram para os colegas.

⁹⁸ Trata-se do texto: ALMEIDA, M. J. de. *O corpo, a aula, a disciplina, a ciência...* Educação & Sociedade, v. 21, Maio/Ago, 1985. p. 146-9. Esse texto foi lido antes dessa conversa entre alunos e professores.

const r uir isso de uma maneira diferente, enxergar o conteúdo de uma outra maneira que permita que você ... Porque por mais que a gente fale... a questão das partes e o todo, essa visão... de conseguir pensar de uma forma que não compartiment e tanto, ou que mesmo ao compartimentar não perde totalmente a visão do todo e você conseguir transitar nessas duas polaridades [partes e todo]... isso implica necessariamente que você comece a enxergar o mundo de outra maneira (...) o conhecimento pode ter uma outra dimensão que não era essa que eu estava acostumado a ver, que principalmente a universidade me passou, vocês sabem isso, vivem isso, sabem o que é um curso de Biologia... vai pegando tudo e compartimentando em compartimentos bem definidos, pega cada compartimento e compartimenta mais... nunca você tem oportunidade de fazer análises mais gerais, mais globais que dêem a idéia de um contexto maior.

Ao se “compartimentar” produzem-se diferenças e o resultado é a ampliação do campo de diferenças (virtualidades) em jogo. Não se toma um organismo simplesmente para reduzi-lo a suas partes porque, ao indagar sobre uma parte são produzidas ramificações de entendimentos, deslocamentos de relações (*pontos de vista*) a respeito das partes e assim sucessivamente: compartimentar é, ao contrário de dividir e reduzir, produzir e ampliar. São os *pontos de vista* carregados por estas produções que alteram a natureza das matrizes, dos conjuntos que atravessam: os *pontos de vista* formam as *assemblages* e colagens da *Loja de Ben*. As *sínteses integradoras* de partes não podem funcionar senão para controlar a permeabilidade das matrizes aos *pontos de vista* produzidos pelos variados processos analíticos. Mas é preciso lembrar que esse controle abriga a caótica da reconstrução das matrizes, colocando-as em movimento de transfiguração, desligando seus elementos, religando-os de outras formas, multiplicando os *encontros*, sendo que a *contextualização*, como já disse anteriormente, remete à produção itinerante dos *pontos de vista* que a abre à identificação com a *recontextualização permanente*, a multiplicação de si enquanto produção de virtualidades.

Ao conectarem-se multiplicidades tem-se como resultado a proliferação de multiplicidades; ao integrar partes, outras partes (ou muitos “todos”). Trata-se de um sistema heterogenético que produz aprisionamentos, retenções, limitações que conformam nosso entendimento do mundo. Por outro lado, o aprisionamento do pensamento enquanto

circularidade tem como condição de possibilidade o disparo de *curto-circuitos* que forçam a abertura dos círculos - pelas conexões de diferenças produzindo-se outras tantas diferenças -, transformando e gerando heterogeneidades, pulverizando as margens dos círculos, criando mundos, novas coordenadas de interpretação de multiplicidades: *pontos de vista*, *pontos de encontros à maneira da Loja de Ben*, produção rítmica que *encontra* no jazzístico de Bill Evans, em Francis Bacon, em Lewis Carroll, em Glenn Gould e em tantos outros o seu modo de realização; enfim, tudo é dinâmico aqui.

Por fim, espero ter deixado como contribuição para pensarmos nas nossas *trilhas humanas*⁹⁹ em geral e nos *meios de integração no currículo* em particular, uma noção simples que se impôs a mim enquanto *ritornelo* de minhas leituras; se esse *encontro* ajudar o leitor a *percorrer os particulares*¹⁰⁰ e suas vivências pela produtividade intensa de itinerários e singularidades que pulsam e tecem sua vida, terei sido bem sucedido nesse empreendimento. Termino esses *Escritos sobre encontros, integração e currículo* propondo uma solução prática para se pensar na *integração* na formação inicial de professores:

A *integração no currículo* é a descoberta (construção) de traçados, caminhos, ruas, passagens, pontes, galerias, passarelas... - os melhores que pudermos *encontrar* para cada caso – para a (re)criação de *meios* propícios aos *encontros*.

Os encontros me sugerem que...

⁹⁹JAMES, W. *Segunda conferência: O que significa o pragmatismo?* In: *Os Pensadores*: William James. Trad. brasileira de Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 27.

¹⁰⁰Ibid.

Bibliografia

- ALLIEZ, É. *Deleuze: filosofia virtual*. Trad. brasileira de Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996. 80p.
- ALMEIDA, M. J. de. *O corpo, a aula, a disciplina, a ciência...* Educação & Sociedade, v. 21, Maio/Ago, 1985. p. 146-9.
- AMORIM, A. C. R. de. *Os olhares o caminhante nos territórios do ensino de biologia*. Campinas, 2000. Tese de Doutorado em Educação - FE, Unicamp.
- ARAÚJO, R. *Edgar Allan Poe: um homem em sua sombra*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.
- AZÚA, F. de. *Sempre em Babel*. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. brasileira de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 31-44.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. brasileira de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421p.
- _____. Towards a methodology for the Human Sciences. In: EMERSON, C., HOLQUIST, M. (Orgs.). *Speech genres & other late essays*. Tradução inglesa de Vern W. McGee. Austin, Texas: University of Texas Press, 1987.
- BATISTA, A., CAMPOS, L.M.L., PIRES, M.F.C., DINIZ, R.E.S. *Projeto de Integração das disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Ciências Biológicas: uma proposta de formação de professores*. In: III SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA. *Boletim de Resumos...*, Unesp – Marília. p.20.
- CARDOSO Júnior, H. R. *A teoria das multiplicidades no pensamento de Gilles Deleuze*. Campinas, 1996. Tese de Doutorado em Filosofia - IFCH, Unicamp.
- CARROLL, L. *Alice: edição comentada*. Ilustrações originais, John Teniel; introdução e notas, Martin Gardner. Trad. brasileira de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- DELEUZE, G. *Francis Bacon: logique de la sensation*. Editions de la différence, 1981. 2v.
- _____. *Conversações*. Trad. brasileira de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 232p.
- _____. *Crítica e Clínica*. Trad. brasileira de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. 176p.
- _____. *Diferença e Repetição*. Trad. brasileira de Luiz Orlandi e

- Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Foucault*. Trad. brasileira de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1998. 143p.
- _____. *Empirismo e subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Trad. brasileira de Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001. 153p.
- _____. *Em que se pode reconhecer o estruturalismo?* In: CHATELET, François (Org.). *História da Filosofia*. V. 8 - *O século XX*. Trad. brasileira de Hilton F. Japiassú. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982. pp. 271-303.
- _____. *Lógica do sentido*. Trad. brasileira de Luiz Roberto Salinas Fortes. 4ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*: capitalismo e esquizofrenia. Trad. brasileira de Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 511p.
- _____. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vários tradutores. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. 5v.
- _____. *O que é a filosofia?* Tr. brasileira de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 279p.
- DELEUZE, G., PARNET, C. *Diálogos*. Trad. brasileira de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998. 179p.
- ERNST, B. *O espelho Mágico de M.C. Escher*. Trad. Maria Odete Gonçalves Koller. Berlin: Taschen, 1991. 112p.
- FORESTI, M.C.P.P. *Diagnóstico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do campus universitário de Botucatu - Unesp*: um estudo de ex-alunos com experiência no magistério. Botucatu, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE, Universidade de São Paulo.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. brasileira de Roberto Machado. 15 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000. 295p.
- HALL, S. *A centralidade da cultura*: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. brasileira de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora,

2001.102 p.

JAMES, W. *Segunda conferência: O que significa o pragmatismo?* In: *Os Pensadores: William James*. Trad. brasileira de Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

LACERDA, N.G. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro. Ed. Philobiblion: Fundação Rio, 1986. 231p.

LEITE, S. U. *O que a tartaruga disse a Lewis Carroll*. In: CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas, Através do Espelho e o que Alice encontrou lá*. Trad. e organização de Sebastião Uchoa Leite 4ª ed. São Paulo: Summus, 1980.

LIMA, A. P. *Estudo da prática pedagógica de docentes do Curso de Ciências Biológicas da Unesp de Botucatu: o professor na transição de paradigmas*. Botucatu, 1998. 86p. (Monografia apresentada ao Instituto de Biociências, UNESP, Campus de Botucatu, para obtenção do título de licenciado em Ciências Biológicas).

LOPES, A.C., MACEDO, E. (Orgs). *Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 220p.

MÁRQUEZ, G. G. *Doze contos peregrinos*. Trad. brasileira de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 1992.

MUCHAIL, S. T. *Olhares e dizeres*. In: RAGO, M., ORLANDI, L. B. L., VEIGA-NETO, A. (Orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p.299-308.

NASSAR, R. *Lavoura arcaica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 196 p.

NIETZSCHE, F. *Schopenhauer como educador*. Trad. brasileira de Adriana Maria Saura Vaz. Campinas, FE/UNICAMP, 1999. 38p.

ORLANDI, L. B. L. *Do enunciado em Foucault à teoria da multiplicidade em Deleuze*. In: TRONCA, Í. A. (Org.) *Foucault Vivo*. Campinas, SP: Pontes, 1987. p. 11-42.

_____. *Linhas de ação da diferença*. In: ALLIEZ, É. (Org) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 49-63.

_____. *Pulsão e campo problemático*. In: MOURA, A. H. de (Org). *As pulsões*. São Paulo: Editora Escuta: EDUC, 1995.

PARADE (1901-2001). SBAT, São Paulo: Arman, 2001.

PAGOTTO, M.D. *Formação de professores e a Unesp*. Campinas, 1995. Tese de

- doutoramento - FE, Unicamp.
- PELBART, P. P. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- PIGNATARI, D., PORTO, R. *A criatura de Bach*. Revista Bravo!, São Paulo, no. 53, p. 80-7, fev. 2002.
- PIRES, M. F. C. *Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino*. Rev. Interface, n. 2, p. 173-179, 1998.
- _____. *Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre disciplinas dos cursos de graduação*. In: SILVA JÚNIOR, C.A. (Org). *As disciplinas de seu curso estão integradas?* IV Circuito Prograd. São Paulo: Pró Reitoria de Graduação da Unesp, 1996. p.100-106
- POE, E. A. *O homem da multidão*. Trad. Brasileira de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Editora Paparaula, s/d.
- RAGO, M. *Libertar a história*. In: RAGO, M., ORLANDI, L. B. L., VEIGA-NETO, A. (Orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p.255-72.
- RAJCHMAN, J. *Existe uma Inteligência do Virtual?* Trad. brasileira de Maria Cristina Franco Ferraz. In: ALLIEZ, É. (org) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 49-63. p. 367-413.
- ROLNIK, S. *Instaurações de Mundos*. [online]. Disponível na Internet via WWW. <http://caosmose.net/suelyrolnik/textos/Bard%20completo>. 1997.
- SCHÉRER, R. *Homo Tantum O Impessoal: uma política*. In: ALLIEZ, É. (Org) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 21-38.
- SILVA, C. V. da. *O conceito de desejo na filosofia de Gilles Deleuze*. Campinas, 2000. Dissertação de Mestrado em Filosofia - IFCH, Unicamp.
- SILVEIRA, R. M. H. *“Olha quem está falando agora!”: a escuta das vozes na educação*. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 61-84.
- SYLVESTER, D. *Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos*. Trad. Maria Teresa Resende Costa. Impresso na Itália: Cosac & Naif Edições Ltda, 1995. 208p.
- SPINK, M. J. (Org) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:*

- aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000. 296p.
- VEIGA NETO, A. J. da. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre, 1996. Tese de Doutorado em Educação - FE- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- _____. *Currículo e interdisciplinaridade*. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2000. p. 59-102.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. Trad. brasileira de José Carlos Bruni. 2^a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. 222p.

ANEXOS

ANEXO A

...a vida com Tinguely corre sobre trens sem trilhos, produção dos estalidos que se espalham pela meia-luz do espaço onde do funcionamento das correias-engrenagens no movimento da emissão dos ecos longínquos que ricocheteiam nas paredes do imenso museu; museu que pulsa nas reminiscências de vivas constelações escorridas por gritos de rangentes metais enferrujados que giram na superfície indeterminada do encontro que se parte em ondas que viajam sem parar nos vãos dos tempos-espacos em hera; caos dos ruídos de pratos martelados por ossos de um lobo voraz, mas agora manso e ritmado como o cão que na terra seca jaz... mas que, à décima segunda badalada, movido pela intensa dança macabra de Saint-Säens o uivo arremessa do cão o lobo que foge da tumba dos pesadelos noturnos que integram a máquina de um maquinismo fugaz; desse uivo insurge, na gravidade dos encontros das notas dos sinos de catedrais, o louco e o choque nos interstícios sombrios da tela do quadro pintado no jardim que se esvai nas janelas fantasmais que iluminam os corredores que abrigam a passagem da velocidade fugidia que atravessa os portais a gritos que rompem mordanças sem bocas e espatifam no muro flexível do caos rítmico das batidas do prato metálico tocado pelos talheres cintilantes outrora naquele vidro da mesa de jantar; vidro que reflete o peso do relógio de parede marcando as horas obedientes ao pêndulo grave do tempo preso aos ponteiros que circulam em prantos, agarrados e desesperados a um eixo que se desfaz: tempo que desmorona como aquele que se perde do pêndulo e ricocheteia no pedaço de boneca suspensa que retém a poeira dos vestígios do tempo agarrado às pequenas partículas que viajam pelo mundo e recobrem o crânio sonoro pela baqueta que insiste em convertê-lo em tambor... o ruído da máquina que range odiosa - Dodeskaden? - onde o grave vai de encontro ao agudo numa sonoridade repleta de pausas musicais; silêncios extensos percorrem o intenso espaço do jardim ensolarado preenchido pelas canções de pássaros pousados naquela árvore agora plataforma que abriga as engrenagens moventes de um mundo sonoro movido por correias e motores que aproximam as não-formas entre si: mundo de luz multicolorida na disjunção da máquina afetiva...

ANEXO B

Texto sobre o Projeto de Integração das Disciplinas da Licenciatura escrito em 1997 para a obtenção de financiamento junto agências de financiamento ao ensino e pesquisa.

I. Introdução

Este Projeto tem como objetivo implantar uma organização curricular interdisciplinar no curso de formação de professores de Ciências e Biologia, para o ensino fundamental e médio - Licenciatura em Ciências Biológicas do IB/Unesp - Botucatu. Trata-se de um projeto coletivo, envolvendo todos os professores e alunos das disciplinas pedagógicas da Licenciatura sob a responsabilidade do Departamento de Educação. Este Projeto espera obter como resultado uma proposta de formação de professores que supere o caráter estanque e fragmentado da organização curricular das disciplinas pedagógicas deste curso (Didática, Elementos de Saúde, Estrutura e Funcionamento de Ensino Fundamental e Médio, Prática de Ensino I e II e Psicologia da Educação).

O presente projeto é resultado da experiência de implantação da proposta interdisciplinar desenvolvida sob a forma de estudo exploratório pela equipe de professores responsáveis pelas disciplinas citadas durante o ano de 1996 e 1997.

II. Justificativas

A construção curricular e sua implantação nos cursos de graduação partem do princípio de que os campos de conhecimento são referenciais da ação didático-pedagógica que, organizadas em disciplinas, garantem, através de uma articulação das mesmas, a formação integral dos alunos.

No entanto, o que se tem percebido, pelos muitos estudos que já se tem desenvolvido sobre isto, é que a organização curricular que predomina ainda hoje no ensino superior, e em todos os outros níveis, mantém a concepção tradicional do currículo, expressa pela organização de um conjunto de temas independentes, superpostos, que não se relacionam entre si perdendo a perspectiva da formação integral dos alunos. Vive-se uma situação tal que as disciplinas (ou temas) parecem ter um fim em si mesmas. A organização

curricular tem se limitado à construção da grade curricular, tomando-se assim o instrumento pela ação.

A realidade nos cursos de graduação é a organização curricular fragmentada e desarticulada, constituída por compartimentos estanques e incomunicáveis que produzem uma formação insuficiente para enfrentar as práticas sociais que exigem do indivíduo uma ação complexa e responsável. Esta organização curricular não tem conseguido contribuir para a formação em sua dimensão mais ampla, a formação humana, e nem mesmo para a dimensão de formação profissional dos alunos, neste complexo mundo contemporâneo.

As razões pelas quais encontram-se assim organizados o conhecimento nos processos educativos atuais podem ser buscadas nas formas de organização social do mundo moderno, com os princípios lógico-científicos de racionalidade que fundamentam o projeto econômico e social em desenvolvimento. O que se pode buscar como referencial para compreender a questão da interdisciplinaridade é a organização do trabalho no mundo industrial, que fragmentou a atividade produtiva dos trabalhadores em proporções assustadoras. No entanto, as modificações do trabalho no mundo de hoje, que exigem trabalhadores com nova base técnica, trabalhadores multifuncionais, tem trazido para a educação, para o ensino e para o ensino superior novas exigências de formação profissional colocando a multidisciplinaridade como perspectiva de organização curricular.

Ocorre que a idéia de multidisciplinaridade não representa uma transformação, uma reorganização radical na forma de organização curricular fragmentada que vem se revelando insustentável nos cursos de graduação. O resultado desta organização multidisciplinar é uma superposição desarticulada de disciplinas com aparente semelhança que tem sido o eixo organizativo de ações pedagógicas ineficientes e inadequadas. É preciso, com coragem, criatividade, esforço coletivo e segurança teórico-prática, avançar na superação da desintegração, não através de propostas paliativas, mas da construção de propostas curriculares realmente inovadoras.

O curso de Ciências Biológicas - Modalidade Licenciatura - do IB-Unesp-Botucatu, tem uma organização fragmentada como a maioria dos demais cursos de graduação das instituições de Ensino Superior no Brasil. Uma nova estrutura curricular será implantada neste curso a partir de 1997. As disciplinas pedagógicas da modalidade Licenciatura, por encontrarem-se alocadas no 4º ano do Curso, só serão atingidas pela modificação no ano

2000. A nova estrutura curricular a ser implantada pretendeu superar esta fragmentação, tentativas de integração já começaram a ser empreendidas. O grupo de professores das disciplinas pedagógicas da Licenciatura vem percebendo e discutindo as perspectivas de integração nesta nova estrutura e, considera necessário a construção coletiva de ações integradas organizadas através de projetos. Neste sentido o Projeto de Integração pretende, pelo esforço da investigação e análise, sistematizar e viabilizar, através do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, esta integração.

Um outro ponto de grande importância, que exige a organização curricular integradora e interdisciplinar diz respeito à formação de professores com experiência em pesquisa. Toda ação didático-pedagógica tem uma necessária e indissociável dimensão de pesquisa. Os cursos de Licenciatura, de uma forma geral, têm se preocupado com a dimensão do ensino, abandonando, como prioridade, a dimensão da pesquisa. O curso de Ciências Biológicas - modalidade Licenciatura - do IB, UNESP - Botucatu, sempre teve a preocupação com a articulação do ensino com a pesquisa na formação de seus alunos, esta preocupação pode ser percebida pela exigência, a partir de 1982, da elaboração das monografias. No entanto, esta forma de articulação de ensino e pesquisa vem sendo considerada limitada, sugerindo a necessidade de buscar-se formas mais efetivas de integração. Neste sentido, o Projeto de Integração pode constituir-se uma nova e mais eficiente porque mais arrojada e radical, forma de garantir a integração, pois além de integrar ensino, pesquisa e extensão, integra também as disciplinas do curso.

III. 1996 e 1997: um estudo exploratório

A equipe de professores do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP - Botucatu, responsáveis pelas disciplinas que compõe o curso de Ciências Biológicas - modalidade Licenciatura, vêm já há algum tempo percebendo algumas possibilidades de melhorar o processo de formação de seus alunos. Para o ano de 1996 esta equipe organizou uma nova proposta de trabalho, onde o caráter estanque e fragmentado das disciplinas oferecidas sofreu alterações. Os conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação e todos os outros elementos do processo pedagógico das diferentes disciplinas foram tratados através de uma organização flexível, sob a forma de um Estudo Exploratório que articulou Ensino, Pesquisa e Extensão. Estes conteúdos foram integrados a partir de um

eixo cujos temas gerais dizem respeito às relações Sociedade; Escola; Ensino; Forma/Conteúdo; Relação Professor/Aluno.

As atividades deste Estudo foram organizadas de forma a propiciar aos alunos a compreensão da escola pública de 1º e 2º graus, atingindo os objetivos dos alunos da Licenciatura, futuros professores. Para isto, o conjunto de professores do Departamento e os alunos do curso de ciências Biológicas - modalidade Licenciatura, desenvolveram atividades empírico-teóricas distribuídas nos dois semestres letivos de 1996.

Estas atividades foram desenvolvidas no espaço físico do Departamento de Educação, na Biblioteca, e outros espaços da Unesp-Botucatu como também em algumas escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino. Os alunos participaram através de diferentes atividades, das aulas de Ciências (1º grau) e Biologia (2º grau) nestas escolas e discutiram com o conjunto de professores do Departamento, envolvidos no curso de Licenciatura, o andamento das atividades. Nesta participação foi respeitado, na medida do possível, o horário das aulas e estágios das diferentes disciplinas da Licenciatura nos dois semestres do ano.

As escolas onde se desenvolveram estas atividades foram:

- EEPSG Dom Lúcio Antunes Souza
- EEPSG Prof. José Pedretti Neto

Fizeram parte do Projeto de Integração as seguintes disciplinas do Curso de Ciências Biológicas - modalidade Licenciatura - e seus respectivos professores responsáveis:

Didática	Profa. Angelina Batista
Elementos de Saúde	Prof. Gilberto Luiz de Azevedo Borges
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	Profa. Marília Freitas de Campos Pires
Prática de Ensino I e II	Prof. Renato Eugênio Diniz e Prof. Gilberto Luiz de Azevedo Borges
Psicologia da Educação	Prof. Pedro Geraldo Ap. Novelli

As categorias de análise da realidade escolar foram tratados de forma integrada, respeitadas as especificidades e contribuições de cada área, e organizados em eixos temáticos:

- ✓ Educação e Sociedade
- ✓ A escola
- ✓ O ensino
- ✓ O professor
- ✓ O aluno
- ✓ A relação escola/comunidade

As atividades de ensino, pesquisa e extensão foram desenvolvidas no primeiro e segundo semestre deste ano e organizadas em etapas:

1. Preparação para a observação
 - 1.1. Levantamento das expectativas
 - 1.2. Tratamento teórico das expectativas
 - 1.3. Discussão e elaboração de um roteiro de observações
2. Observação nas escolas
 - 2.1 Registro das observações
 - 2.2 Discussão contínua das observações
3. Reelaboração empírico-teórica
 - 3.1 Estudos e discussões teóricas para análise dos dados empíricos coletados pela observação nas escolas
 - 3.2 Novas observações eventuais nas escolas, sempre que necessário
4. Elaboração do Relatório I da pesquisa
5. Elaboração de projeto de atuação nas escolas a partir da análise das necessidades apontadas nas etapas anteriores
6. Desenvolvimento do projeto de atuação com acompanhamento e discussões

contínuas de toda a equipe de pesquisadores garantindo as reflexões empírico-teóricas.

7. Elaboração do Relatório II da pesquisa, com reflexões mais aprofundadas sobre os dados coletados, com o objetivo de apreender a realidade escolar em sua concretude.
8. Avaliação das atividades na perspectiva do conhecimento da realidade escolar e na perspectiva da formação de professores de Ciências e Biologia.

OBS: o processo de avaliação de todas as disciplinas foi organizado também de forma integrada. Para a determinação das notas para as disciplinas a equipe de professores funcionou como uma banca examinadora cujo objetivo foi avaliar o desempenho dos alunos em grupo e individualmente no processo de desenvolvimento dos trabalhos, necessitando para isto avaliar o andamento da proposta. As atividades e instrumentos de avaliação incluíram trabalhos escritos, avaliação em grupo e auto-avaliação.

Assim percebe-se que durante o ano de 1996 os professores e alunos das disciplinas pedagógicas da modalidade Licenciatura do Curso de Ciências Biológicas empreenderam esforços para desenvolver a proposta de que integrou atividades de ensino, pesquisa e extensão, integrando teoria e prática e também todas as disciplinas.

No ano de 1997, tendo em vista os resultados obtidos no ano anterior, o trabalho relacionado ao estudo exploratório para integração das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sofreu algumas alterações. A primeira alteração foi o desenvolvimento das atividades de investigação, pesquisa e conhecimento da realidade escolar concomitante aos trabalhos de elaboração teórica, ou seja, as atividades empírico-teóricas foram desenvolvidas de modo que elas se retroalimentassem. A partir de dados coletados sobre a escola, os alunos, o professor, as aulas, iam acontecendo discussões e análises com base nos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas da área pedagógica, de modo que o processo não sofresse solução de continuidade como de certo modo havia acontecido no ano de 1996. Desse modo, tivemos o tempo de estágio dos alunos ampliado para todo o ano letivo.

Em relação ao trabalho de pesquisa, houve o redimensionamento e a redefinição dos

instrumentos de pesquisa, com roteiros de entrevistas e questionários, entre outros. Assim, logo no início do ano letivo, na primeira etapa do estudo, no período de 17 a 28/02, dedicamo-nos à elaboração do roteiro geral de levantamento de dados, à sistematização dos instrumentos de investigação, ao levantamento de expectativas sobre o ensino de Ciências e Biologia, sobre a relação professor e aluno, bem como a visitas às escolas nas quais o estágio seria desenvolvido. O período de 03/03 a 08/07 foi dedicado a atividades empírico-teóricas e avaliação. A segunda etapa do projeto, em desenvolvimento, compreende a realização de atividades de ensino, pelos licenciandos, nas escolas da rede pública de Botucatu, além de atividades teórico-práticas, do Departamento, de discussão e elaboração das aulas e atividades a serem ministradas nas unidades escolares.

Neste ano de 1997 houve, também, a definição de salas foco para observação e atuação dos alunos licenciados. Assim, as atividades de observação e pesquisa foram desenvolvidas nas escolas abaixo:

- EEPSG Dom Lúcio Antunes Souza

Primeiro Grau: Ciências - Professora Maria Pedrina Ramanzine Santini

Sala Foco: 6ª série B

Horários Período da manhã: terça-feira (uma hora/aula) e quarta-feira (duas horas aula)

Segundo Grau: Biologia - Professora Mônica Alves da Silva

Sala foco: 2º colegial D

Horários: Período noturno: terça-feira.

- EEPSG Professor Pedro Torres

Primeiro Grau: Ciências - Professor Murilo

Sala Foco: 6ª série E

Horários Período da manhã: segunda-feira (duas horas/aula) e terça-feira (duas horas aula)

Segundo Grau: Biologia - Professor Luiz Augusto

Sala foco: 2º colegial C - curso profissionalizante de técnico em contabilidade.

Horários: Período noturno: terça-feira (duas horas/aula)

- EEPSPG Professor Euclides de Carvalho Campos

Primeiro Grau: Ciências - Professora Jussara

Sala Foco: 5ª série C

Horários Período da manhã: terça-feira (duas horas/aula) e quarta-feira (duas horas aula)

Segundo Grau: Biologia - Professora Elaine

Sala foco: 1º colegial D

Horários: Período noturno: segunda-feira (duas horas/aula)

Fizeram parte do projeto, neste ano de 1997, as disciplinas abaixo e seus respectivos professores:

Didática	Profa. Angelina Batista
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	Profa. Marília Freitas de Campos Pires
Prática de Ensino I e II	Prof. Renato Eugênio Diniz e Prof. Gilberto Luiz de Azevedo Borges
Psicologia da Educação	Prof. Pedro Geraldo Ap. Novelli

Como no ano anterior, houve avaliação de cada etapa de trabalho realizada e os licenciandos elaboraram relatórios parciais das atividades desenvolvidas.

A avaliação das atividades desenvolvidas apontou a necessidade e possibilidade de continuidade dos trabalhos. Avaliou também a necessidade de criar condições materiais objetivas para esta nova fase e apresenta nesta proposta as justificativas, objetivos, planos de trabalho e cronograma, material e métodos, forma de análise dos resultados e bibliografia para dar continuidade a esforços até agora empreendidos.

IV. O projeto de integração das disciplinas do Curso de Ciências Biológicas - modalidade Licenciatura.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão, articuladas nas ações interdisciplinares do

Curso para esta nova fase serão desenvolvidas anualmente através da organização pelas etapas:

1. Pré-planejamento conjunto das atividades anuais do Projeto de Integração pelos professores envolvidos.
2. Planejamento conjunto das atividades anuais do Projeto de Integração pelos professores e alunos das disciplinas pedagógicas do curso.
3. Discussão e preparação de um Roteiro integrado para observações a serem desenvolvidas pelos alunos, sob a orientação do conjunto de professores das disciplinas pedagógicas da Licenciatura, em escolas públicas de ensino fundamental e médio selecionadas na etapa anterior.
4. Reuniões para discussões conjuntas entre professores do Departamento de Educação, alunos licenciandos e professores de Ciências e Biologia selecionados para participação no Projeto.
5. Acompanhamento e orientação pelo conjunto dos professores envolvidos no Projeto de Integração para os alunos licenciandos durante o período de realização das observações.
6. Reelaboração empírico-teórica (estudos e discussões teóricas sobre os dados observados nas escolas e temas pertinentes às diferentes disciplinas) concomitante às observações.
7. Avaliação conjunta (professores, alunos e professores das escolas de ensino fundamental e médio) das atividades desenvolvidas.
8. Elaboração coletiva de sub-projetos de atuação nas escolas, orientado pelo conjunto dos professores.
9. Execução dos sub-projetos de atuação nas escolas de primeiro e segundo graus sob a orientação do conjunto de professores.
10. Discussão contínua sobre temas educacionais relevantes detectados na execução dos sub-projetos.
11. Elaboração do Relatório Anual pelos alunos, sob a orientação dos professores envolvidos.
12. Avaliação conjunta das atividades anuais.

Para que as ações integradoras interdisciplinares sejam desenvolvidas de forma mais consciente, consistentes e conseqüente este projeto de ensino precisa, para reorganizar as ações, buscar recursos financeiros que criem as condições objetivas adequadas. Os trabalhos e reflexões acerca da realidade escolar empreendidos durante o ano de 1996 e 1997 sofreram limitações principalmente de ordem material. A necessidade de material permanente e material de consumo especialmente destinados aos trabalhos constituíram-se em parte principal dessas limitações. Desta forma, avaliou-se a necessidade de solicitação de financiamento para o Projeto que deverá acontecer ainda no ano de 1997.

V. Objetivos

Geral:

O Projeto de Integração das disciplinas do Curso de Ciências Biológicas - modalidade Licenciatura, tem como objetivo explorar as possibilidades e necessidades da construção coletiva de uma proposta interdisciplinar de organização das ações didático-pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino de formação de professores de Ciências e Biologia para o ensino fundamental e médio que articulem teoria e prática e também ensino, pesquisa e extensão.

Específicos:

- ✓ Garantir ao licenciando condições de refletir acerca das escolas públicas de ensino fundamental e médio em suas dimensões filosóficas, sócio-econômicas e políticas, psicológicas e didático-pedagógicas.
- ✓ Articular, através de atividades integradas, teoria e prática no processo de formação de professores de Ciências e Biologia.
- ✓ Articular, através de atividades integradas, ensino, pesquisa e extensão.
- ✓ Desenvolver atividades de pesquisa, atividades didático-pedagógicas e atividades de extensão conjuntas através da reorganização das disciplinas do curso.
- ✓ Desenvolver atividades empírico-teóricas integradas para a compreensão do ensino de Ciências e Biologia no ensino fundamental e médio.

- ✓ Iniciar a formação de professores de Ciências e Biologia através de atividade prático-teóricas de ensino e pesquisa.
- ✓ Promover oportunidades de formação continuada para os professores de Ciências e Biologia do ensino fundamental e médio envolvidos no Projeto.

VI. Referências Bibliográficas

- ALVES, N. (org). *Formação de professores - pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. & OLIVEIRA, M. R. N. S. *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Prática Pedagógica)
- ANDRÉ, M. E. D. A. & OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs) *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- BECKER, H. S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec. 1993
- BICUDO, Ma, V. e SILVA JUNIOR, C. A. da (org) *Formação do educador: dever do estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- BORDENAVE, J. D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense. 1985.
- BRANDÃO, C.R. (org) *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo. Brasiliense. 1984.
- CANDAU, V.M., LELIS, I.A. *A relação teoria-prática na formação do educador*. In: CANDAU, V.M. *Rumo a uma nova didática*. São Paulo: Vozes, 1989.
- CARVALHO, A.M.P. & GIL-PEREZ, D. *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Editora Cortez. 1993.
- CARVALHO, A.M.P. (coord.) *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Editora Pioneira. 1988.
- COSTA, L.R.F. *Estratégias de Planejamento*. Ciência e Cultura. 38 (8): 1366-72. SPC. São Paulo. 1986.
- DOWBOR, I. *Os novos espaços do conhecimento*. 1994. (mimeo)
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAZENDA, I. (org) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez. 1992.
- FOLLARI, R.A. *A interdisciplina y Dialectica: acerca de un malentendido*. In: BIANCHETTI, L. & JANTSCH, A. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes. 1995.
- FOLLARI, R.A. *Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade*. In:

- BIANCHETTI, L. & JANTSCH, A. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes. 1995.
- FRACALANZA, H. & AMARAL, I.A. & SILVA, GOUVEIA, M.S.F. *O ensino de ciências no primeiro grau*. São Paulo: Editora Atual. 1996 (Projeto Magistério)
- FREITAS, H. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.
- FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. In: BIANCHETTI, L. & JANTSCH, A. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes. 1995.
- KRASILSCHIK, M. *Prática de ensino de biologia*. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil. 1986.
- LOMBARDI, A.M.D. & MINGUILI, M.G. *Projeto Pedagógico, trabalho coletivo, interdisciplinaridade: uma proposta instigadora*. Revista IV Circuito PROGRAD. São Paulo: UNESP. 1996.
- LUCKE, M. & ANDRE, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica Universitária. 1986.
- MARIN, A. J. *Integração de disciplinas: um conceito suficiente?* Revista IV CIRCUITO PROGRAD. São Paulo. UNESP. 1996.
- MENEZES, L. C. (org) *Formação continuada de professores de ciências - no âmbito ibero-americano*. Campinas, SP. Editora Autores Associados. 1996. (Coleção Formação de Professores)
- _____(org) *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados / São Paulo: NUPES, 1996.
- NÉBIAS, C. *Algumas considerações sobre a integração das disciplinas*. Revista IV CIRCUITO PROGRAD. São Paulo. UNESP. 1986.
- NOVOA, A. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PAGOTTO, M.D.S. *A Unesp e a formação de professores*. Campinas, 1995, Programa de Pós Graduação - Faculdade de Educação - UNICAMP.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PETRAGLIA, I. C. *Interdisciplinaridade*. São Paulo. Pioneira. 1993.

- PICONEZ, S. B. (coord) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP. Editora Papirus. 1991. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo. Cortez Editora. 1995.
- PIRES, M. F. C. *Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre disciplinas dos cursos de graduação*. In: Celestino Alves da Silva Júnior (Org.). *As disciplinas de seu curso estão integradas?* IV Circuito Prograd. São Paulo: Pró Reitoria de Graduação da Unesp, p.100-106, 1996.
- REALI, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos, SP. EDUFSCar Editora Universitária. 1996.
- SILVA, T.M.N. *Construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU. 1990.
- VALE, J.M.F. *A articulação de disciplinas de um curso: tarefa complexa*. Revista IV CIRCUIT PROGRAD. São Paulo: UNESP. 1996.

ANEXO C

PESQUISA DE MESTRADO - ANDRÉ

Nome:

As questões abaixo se referem ao 4º ano do curso de Licenciatura da Unesp - Botucatu.

1. Que aspectos você considera positivos (aqueles que devem ser mantidos) e negativos (outros que você considera como insuficiências e, portanto precisam de modificações) na organização do curso de Licenciatura? Que sugestão(ões) você daria para melhorá-lo?
2. Suponha que você seja solicitado a reorganizar o curso e o estágio supervisionado. Você proporia alguma(s) mudança(s)? Qual(is) seria(m) ela(s)? Justifique sua resposta.
3. Imagine uma situação hipotética na qual você fosse professor desse curso de Licenciatura. Que disciplina(s) você ministraria? Que princípio(s) nortearia(m) o trabalho com seus alunos? Por quê?
4. Como você avalia sua experiência de formação docente até o momento?