

## **TRAJETÓRIA, ITINERÁRIO, ITINERÂNCIA E ERRÂNCIA: PERSPECTIVANDO O CURRÍCULO ENQUANTO CRISÁLIDA.**

Roberto Sidnei Macedo FACED/UFBA

Desde o momento em que escoceses e holandeses forjaram na organização escolar a noção de currículo (Goodson, 1998), como forma de garantir uma formação calvinista via escola, que as práticas curriculares fixaram-se predominantemente, em planejar, selecionar, hierarquizar e organizar conhecimentos específicos, como uma forma de traçado desde o externo, visando criar trajetórias e itinerários; o currículo passou a representar um ato de hiper-racionalização e controle do ato educativo.

Esta realidade consubstanciou-se numa histórica construção de uma noção “dura” de currículo, se nos inspirarmos nos sentidos que Michel Serres atribui às “ciências duras”. Aliás, a aliança entre a lógica judaico-cristã, a inspiração político-liberal, a lógica das relações de produção do capitalismo e a ciência moderna criaram as condições favoráveis a esta concepção de currículo, onde o planejamento nomotético e a expectativa de competência fechada no individual e no ensino como prática messiânica, ainda hoje funcionam como um *habitus* de forte presença nos meios educacionais. É nesta perspectiva que o fenômeno do *imprinting paradigmático*, do baixo mimetismo, aparecem como práticas recorrentes no processo de socialização do conhecimento, como nortes compulsivos que capitaneiam a concepção, a organização e a implementação dos *saberes*. Nesse sentido, o culto à meritocracia solipsista está incrustado nos rituais de legitimação da escolarização; o currículo é um determinante predestinado para “formar” pela vontade autoritária dos *experts* da educação.

Por esta e outras lógicas, hoje mais escomateadas, o individualismo se solidifica enquanto *itinerário* construído por uma *trajetória* traçada; nesse veio o currículo cumpre, na prática., um dos seus sentidos construídos historicamente, que é o sentido da *trajetória* como *política de sentido e de conhecimento*.

Jacques Ardoino( 1999:58) argumenta por exemplo, que a trajetória, originária do campo da física, da cinemática e da da balística, corresponde a um movimento predeterminado, programado, de um *mobile* inerte, mas, impulsionado a partir de alguma fonte de energia. Assim, para esse epistemólogo das ciências da educação, a trajetória implica norma e modelo e o seu fundamento é o controle. Da perspectiva de

Ardoino, muito mais que uma trajetória, a formação no currículo deve pleitear o “*cheminement*”, ou seja, o caminhar, enquanto dispositivo de alteração, no sentido de alterar-se com o outro, fazendo opções, num processo incessante de constituição da autonomia.

É fato que a autonomia constituída nas relações curriculares pela lógica da trajetória fica submetida a uma noção de autonomia, enquanto identificação com um saber oficializado; é por esta lógica que os currículos são pródigos em forjar consciências colonizadas, por *trajetórias* traçadas, onde a *alteração* refletida, a *autonomia autorizada* pelo próprio sujeito dialetizado no seu coletivo social é descartada e substituída por uma autonomia outorgada. Aliás, a história do conhecimento está crivada de histórias de outorgamentos por príncipes, deuses, ciências, pais e professores... que, não raro, gostam de traçar sem concessões, *itinerários*; prática da qual os currículos modernos pautados predominantemente numa política linear de pré-requisitação têm muito a dizer.

A questão, faz-se *mister* alertar, não está no ato de planejar enquanto necessidade de organizar ações educativas, a organização é vital, tão pouco no desconhecimento do sujeito que se constitui também num *itinerário*. O problema central está na *política de redução* da ação do currículo em níveis apenas do traçado e de um culto a um seguir solipsista. Foi este *ethos* que fez de nós, na experiência da escolarização, “objetos” interpretados pelo logicismo de um *savoir-faire* formativo eminentemente fiscalista e de orientação burguesa.

Obviamente, o resultado dessa “tradição inventada” em currículo (Goodson, 1998), criou uma espécie de domesticação da imaginação pedagógica, por um claro processo de colonização das consciências.

É desta perspectiva que surge a necessidade de *espição* das *trajetórias/itinerários*, consubstanciada no gerenciamento científico do currículo. Um gerenciamento que teve no taylorismo e no neo-behaviorismo suas principais bases de obediência teórica-prática. Observar de forma precisa, mensurar, prescrever, controlar e prever, seriam tarefas incontornáveis para um bom resultado em termos da gestão dos saberes por via das práticas curriculares. A competência da gestão do currículo estaria encerrada nesse gerenciamento unidimensional e quantofrênico.

Kincheloe(1997:57) vem nos dizer que, neste *Zeitgeist*, Edward Thorndike anunciava que a mente humana era um instrumento exato, passível de medidas precisas. Neste sentido, eram os psicólogos que poderiam elaborar a formulação de estratégias instrucionais e o desenvolvimento do currículo . Foi justamente a aliança entre as idéias de Thorndike e Taylor que ajudou a moldar o século vinte em termos de práticas curriculares. Foi evidente a sofisticação das estratégias como forças de eficiência, produtividade e gerenciamento científico. Parte-se da informação em peças separadas até o aprendiz ter aprendido , e depois é só testar o aluno para se certificar que as peças foram bem encaixadas ou “aprendidas”. É comum se ouvir de autores críticos no campo do currículo, que Taylor dizia aos seus trabalhadores não qualificados: “ Você não foi contratado para pensar: existem outras pessoas pagas para isso”. Assim , a necessidade do trabalhador refletir sobre sua tarefa estava eliminada dos objetivos de Taylor.

No caso da escola, os professores não precisavam aprender as matérias dos seus estudos nos seus intricamentos, nem precisavam entender o contexto sócio-cultural no qual o conhecimento a ser ensinado era fabricado. Deveriam apenas identificar o assunto a ser transferido ao aprendiz , separando-o em seus componentes para apresentar a esse aprendiz, e aí então testá-lo para dizer do seu destino escolar. Assim, gerenciar cientificamente o currículo, significa planejar *trajetórias* e regular *itinerários*. A mediação autoritária do ensino pelos atuais livros didáticos é um exemplo dramático da linearização pedagógica imposta ao professor pela pedagogia consumista ditada pelo mercado das editoras.

Para Kincheloe(1997), é desta forma que os estudantes continuarão a achar a escola intelectualmente irrelevante, enquanto professores sucumbirem às barricadas do funcionalismo implícito e às mortais rotinas mecânicas do mercado escolar. Esta estupidez uniformizante levou, segundo o pensamento de Kincheloe, a uma *antiestética cognitiva*, num *psicotrópico currículo* escondido que anestesia os professores e mata literalmente a curiosidade dos alunos. O que se pode ver nesta visão de currículo, é uma má vontade em relação à audácia pedagógica, um medo engessado do risco que desafia a cognição a encontrar *insights* relevantes. Forja-se uma cultura da conformidade, da convergência, já que, a *trajetória* traçada pelo currículo significa experiência monossêmica, aberta apenas a algumas interpretações insulares; e a tarefa do neófito é

seguir o caminho traçado, imitando, numa espécie de baixo mimetismo, as verdades, condutas e valores das instituições que fabricaram em rituais unireferenciais as burocracias instrucionais do currículo.

No contexto atual, preocupa-me, sobremaneira a alucinação quantofrênica dos dirigentes centrais da pós-graduação em priorizar a quantidade de dissertações e teses, como critério de eficiência, esvaziando a expectativa da pós-graduação no que concerne à qualidade e os caminhos do seu alcance, que não pode ser reduzido a uma simples minimização do tempo de conclusão; não sabem que por este veio estão legitimando a grande mão colonizadora e o *status quo*, que se satisfazem plenamente, por vários motivos, alguns intencionalmente encobertos, com a eficiência por produção irrefletida e em série. Não se trata de negligenciar a disciplina que organiza tempo e produção, trata-se de criticar uma redução, que da nossa perspectiva, pode está se consubstanciando numa recaída tecnicista, que já nos mostrou e vem nos mostrando as consequências nocivas de sua adoção: a transformação dos alunos em quase passivos consumidores de conhecimentos/produtos já pré-digeridos da ciência educacional normativa; este, aliás, é um cuidado que os educadores que trabalham com as ditas “novas tecnologias” terão que ter, face ao perigo do *fetichê* que vem acompanhando o discurso da inserção dessas tecnologias no campo do currículo; é forte a lógica modernista-insular, do descarte e da substituição nessa área.

Há no *ethos* moderno do currículo, uma assimilação estúpida da hiper-racionalidade que o campo do currículo aceitou como critério de eficiência. Alunos e professores ainda vêm predominantemente isto como simples e como verdade. A complexidade da condição humana e das práticas dos homens/mulheres estão ausentes desta realidade educacional enquanto reflexão seminal, e por esta via se produz mais uma vez terrenos férteis para a colonização das consciências e para o culto e o cultivo de uma autonomia meramente outorgada, fundamentalmente dependente; não falo da dependência de qualidade emancipatória, construída na sua relação dialética e dialógica com a autonomia, porquanto, da nossa perspectiva, há um grau de dependência necessário no que concerne à construção do conhecimento no seio das formações, na medida que os domínios requerem experiência historicamente constituída, que é o caso da importância do papel do professor como profissão e competência estabelecida numa vida de

preparação para a docência, mas da dependência indesejável que ofusca, que apaga, aniquila e captura a curiosidade cognitivamente majorante.

É justamente do lugar teórico das teorias cognitivas que de início surgem os apelos mais sistematizados teoricamente para a construção de um currículo pautado numa fundamentação, onde o *ensino educativo* tenha na *interação* sua base principal.

É por este veio que a *itinerância*, como co-constituição dos sujeitos do currículo, entre nós, vai aparecer de forma predominante, apesar de outras disponibilidades teóricas que têm na interação o fundamento explicitativo dos processos de aquisição e construção do conhecimento e da cidadania (Mead, Habermas, Morin).

Mais recentemente entre nós, as contribuições vigotskianas, também pautadas na constituição ativa dos fenômenos cognitivos, vêm ampliar o entendimento dos processos interativos, ao compreender a construção da consciência humana de uma perspectiva sócio-histórica, como individuação das produções culturais da humanidade nos seus contextos concretos. Os estudos de Vygotsky retiram da interpretação dos fenômenos cognitivos e da relação sujeito-objeto muito do abstracionismo da psicologia cognitiva, ao inseri-la no movimento sócio-histórico, onde muito da dialética marxista inspira-o a entender a cognição humana como produto da ação e da cultura; aliás, em termos vigotskianos, inverter esta ordem de apresentação seria mais coerente com a sua compreensão de que os fenômenos mentais têm sua gênese primeira nas disponibilidades culturais, interativamente construídas e internalizadas pelos sujeitos sociais ao entrarem na vida das estruturas sócio-culturais.

Por outro lado e de fato, o que vem acontecendo nos seios dos currículos que têm esta base teórica como inspiração, como discurso, é que a tradição egológico-reguladora, que implica no traçado autoritário de *trajetórias* e *itinerários*, ainda prevalece, e a absorção de uma prática curricular pautada na *itinerância* se constitui numa prática psicologizada *alternativa*, eivada das desconfianças inerentes às abstrações experimentais, quanto a sua eficiência em formar alunos competentes e inventivos. O que nos permite afirmar sobre o caráter pedagogicamente tênue, e socialmente frágil dos currículos que dizem pautar-se nos processos dialógicos da constituição dos saberes pelas vias das *itinerâncias*.

O entendimento desse fenômeno nos diz do incontornável caráter social das práticas curriculares, na medida em que a noção de eficiência conseguida por um currículo autoritário se constitui num *habitus* que predomina entre nós, como forma de coerência reprodutivista com o desenho liberal-paternalista da nossa sociedade.

Face ao exposto, nos resta dizer que, a *itinerância* pode estar se constituindo num fenômeno pedagogicamente esquizóide nas práticas curriculares hoje, na medida em que se consubstancia numa cisão onde o discurso não consegue efetivar intervenções sistêmicas com consequências pedagógicas transformadoras evidentes. Nesse aspecto, o currículo onde a *itinerância* é o seu fundamento, ainda não se fez concretude sócio-educativa em termos de política pública, tão pouco “contradição fecunda”, em relação ao estabelecido hegemônico em termos curriculares, que nos deixou de herança Bobitti e Tyler. O que nos faz concluir na direção a uma situação curricular paradoxal, onde o *ethos* e o *habitus* convencionais da *trajetória* e do *itinerário* continuam como atratores fundamentais das ações pedagógicas no âmago de práticas curriculares que se querem *itinerância*, tendo como consequência a manutenção de uma concepção de currículo que se arrasta sob o peso dos fardos do solipsismo, da vigilância esterilizante e do culto à individualização, onde e por consequência, o ideário da solidariedade sócio-educativa, da ética solidarista está longe de ser alcançado, apesar de algumas brechas significativas que as inquietações ético-políticas com o conhecimento moderno vêm provocando nos flancos dos *bunkers* neoliberais da educação . Afinal, se há de convir que estamos longe de aceitar que os fenômenos da reciprocidade, da solidariedade e da ressonância crítica, enquanto suportes ético-políticos das relações no currículo, constituam a inspiração maior das ações educativas, neste campo ideológico da organização e gestão dos saberes acadêmicos. Nesse sentido, Perrenoud(1999:45) vem nos dizer “que a razão pedagógica continua sendo uma questão individual”.

Tomando os comentários de Ilya Prigogine(1996:26 ) quanto aos limites da física de Newton , temos que “...durante séculos, as trajetórias foram consideradas como objetos fundantes da física clássica: elas se mostram agora como detentoras de uma validade limitada...” . Transpondo com os devidos cuidados esta preocupação para o campo do currículo, temos , portanto, que nos perguntar qual o tamanho do limite que é imposto pelo *ethos* e o *habitus* da reduzida noção de currículo como *trajetória* e *itinerário* e

quais as estratégias de conservação desses *ethos* e desses *habitus*, para aquilatarmos os campos de resistências e tensões e com isso estabelecermos as brechas necessárias, as estratégias necessárias, onde seja possível o cultivo da *itinerância* e da *errância* como inspiração/movimento instituinte predominante no seio das práticas curriculares, sem cometer, ademais, o erro maniqueísta de descartar *tout court* a *trajetória* e o *itinerário* como momentos de um conjunto de interfaces que teria como ponto de chegada a autonomia como princípio formativo não outorgado e a *itinerância* e a *errância* como dispositivos construtores incontornáveis dessa autonomia.

É bom frisar que, apesar de reconhecermos as contribuições psico-educativas para pensarmos as bases cognitivas da construção curricular, entendemos ser importante vermos o fenômeno da *interação* enquanto constitutivo de saberes, como fazendo parte de um sistema, como vislumbra Edgar Morin; isto é, como um complexo de relações, ações e retroações que se organizam (mesmo que muitas vezes caoticamente) com sentidos e significados diversos, provisórios, num movimento incessante de trocas e negociações, onde o processo identitário do currículo é tecido na dialógica dos seus atores.

Dessa perspectiva, podemos nos apropriar daquilo que Hall(1999) chama de a “celebração móvel da identidade”. Assim, não encontramos nos grupos sociais e instituições uma identidade como almejou a psicologia social moderna, com a qual possamos caracterizar todas as identificações de um grupo ou mesmo de um dos seus membros.

Dá-se, nesse processo, o acolhimento heurístico dos fenômenos do deslocamento, da relação instituinte-instituído, das contradições como fontes de dados para o conhecimento do currículo como processo documentário descritível e interpretável, como querem os etnometodólogos da educação.

Para Barbier (1996:95), a *itinerância* representa o percurso estrutural de uma existência concreta e inacabada, seja de um sujeito, grupo ou instituição. Ainda segundo Barbier, em uma *itinerância* encontramos uma multiplicidade de itinerários contraditórios.

No tocante ao acolhimento da *errância* nas formulações e nas práticas curriculares cotidianas, percebe-se uma quase total intolerância nos meios educacionais. Nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo moderno não suporta os processos de *errância*,

além de não abrir espaços para o cultivo desse momento caótico, onde, em geral, habita a criação que rompe; a função da ação curricular didático-pedagógica tem sido em geral a de silenciar os ruídos que direcionam-se para essa possibilidade. Não fomos formados para *suportar* a *errância* entendida como um direito singular e público para caminhar até às criações, quase sempre eivadas de transgressões, intoleráveis para uma concepção de currículo fundada tão somente e em geral na ordem, na prescrição e na contenção.

O que é interessante ressaltar é que a *errância* pressupõe um certo domínio anterior, ao menos percepções sensibilizadoras que instiguem a curiosidade. Costumo dizer sempre aos meus alunos, que não respeito o brilhante vanguardista crítico que não cultiva dialeticamente e dialogicamente o clássico. Não há como dispensar no âmbito das formações e seus currículos o conhecimento historicamente construído; até porque a aprendizagem é um fenômeno social e historicamente mediado, mesmo que o aprender criando e na criação, impliquem em desorganização cognitiva e caos, para a constituição de novas organizações cognitivas.

Em *Introduction à la pensée Complexe*, Edgar Morin vem nos dizer que a ordem é tudo que é repetição, constância, invariância, regularidade; tudo que está sob a égide de uma relação altamente provável, enquadrado sob a dependência de uma lei. Enquanto a desordem é tudo que é irregularidade, desvio em relação a uma estrutura dada, acaso, imprevisibilidade. Por outro lado, o próprio autor ressalva que dentro de uma ordem pura não haveria inovação, criação, evolução. E vai além, “ não haveria existência viva nem humana”(Morin, 1974:47). Da mesma forma, nenhuma existência seria possível na pura desordem, porquanto não haveria qualquer elemento de estabilidade para fundar uma organização de qualquer natureza. Ordem e desordem fazem parte de qualquer processo organizacional.

Assim, em se falando de *errância* no campo do currículo, fala-se, portanto, de momentos necessários de desordem, porquanto a desordem constitui a resposta inevitável, necessária, frequentemente fecunda, face ao caráter às vezes esclerosado, esquemático e simplificador da ordem.

Ao ocupar-se com o papel do *erro* na emergência do *Homo Sapiens*, Edgar Morin nos diz que o erro “grassa na relação do *sapiens* com o meio ambiente, na sua relação

consigo próprio, com outrem , na relação de grupo com grupo e de sociedade com sociedade”. (Morin, 1995:119) Nesse caso, a vivência dos estados incertos, precários, aleatórios, seriam vividos pelo *sapiens* como estados ótimos ou supremos.

Procurando uma base antropossocial para suas teses, Morin cria um conjunto de argumentos, onde esforça-se em esclarecer que, quanto mais o cérebro é complexo, mais ele constitui um centro de competência estratégico-heurístico do comportamento e da ação; menos reage através de respostas unívocas aos *stimuli* do meio ambiente, mais, portanto, suas relações com o sistema genético e o ecossistema são complexas e aleatórias, mais procede por tentativas e erros e mais, seu funcionamento neuronal interno comporta associações ao acaso, isto é, desordem (Morin, 1995:38). Nesse mesmo veio de raciocínio, o nosso autor vai afirmar que o “gênio do *sapiens* está na brecha do incontrollável, na abertura da incerteza e da indecidibilidade onde se fazem as pesquisas, a descoberta, a criação”.

Coerente com a itinerância moriniana, faz-se necessário dialetizar/dialogicizar tais construções, dizendo com o próprio Morin, que a consciência não elimina o erro, não possui a verdade, mas apresenta o problema da verdade em um nível muito mais complexo. Em síntese, a consciência não poderia reduzir-se a um só princípio, um só dado, é preciso que haja atualização e conjunção.

Tomando a noção de *errância histórica* em Heidegger, Bornheim (1972:130) , nos diz que pensar a errância “é todo o oposto de um permanecer passivo em face dessa mesma errância”, segundo o autor , em Heidegger tudo leva a crer que é a errância que instaura o sentido de um compromisso autêntico com a dimensão do tempo histórico. Neste sentido continua Bornheim, “na perspectiva da errância histórica os deuses se tornaram impossíveis, já não apresentam vigência”. Assim os deuses estão mortos como queria Nietzsche, idéia acolhida por Heidegger quando fala da morte dos deuses metafísicos empenhados no esquecimento do Ser historicamente errante.

No seu caminhar, o currículo não pode querer-se simplesmente programático, até porque o programa se consubstancia numa sequência de ações predeterminadas que, em geral, funciona dentro de circunstâncias que permitem as realizações. Se as circunstâncias não forem favoráveis, o programa fracassa. No caso da estratégia ,

permite-se, a partir de uma decisão inicial, implementar um certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação, segundo os acasos que vão perturbar a ação. Na estratégia a errância não é uma intrusa. Há um convite , uma abertura para o movimento dançante improvisadamente dialógico, na estratégia, a semelhança da *bricolage metodológica* da qual nos fala Lapassade(1991).

Estratégias, brechas e solidariedade como contrato ético-político são, da minha perspectiva, os dispositivos pós-formais que, no campo do currículo, vivendo intencionalmente a *angústia do método*, moverão um *complexus*, artefato que, ao longo da história , foi reduzido à uma empobrecida prática da *trajetória e do itinerário*, como opção político-ideológica de conhecimento, diria mesmo como antropolítica.

Há que se destacar, ademais, a necessidade de que nos tempos-espacos erráticos do currículo, seja pleiteado o mundo das opacidades, das opacidades afetivas por exemplo. Isto é, os afetos e suas vinculações com o ato de conhecer pouco ou nada discutidos no âmbito dos estudos do currículo, predominantemente abordado, mesmo nos âmbitos das teorias críticas, pelas vias do *ratio*. Há que se reconhecer e com-preender as partes que cabem a *Eros* e *Hermes* no campo do currículo, até porque se não são reconhecidas(Macedo, 1999), isto não quer dizer que não estejam presentes nas relações que instituem saberes e métodos cotidianamente.

É neste filão da atividade humana educativa que algumas reflexões da Teoria dos Afetos no campo educacional fazem-se pertinências. Uma delas é que a relação pedagógica se constitui num processo de sedução, no sentido de uma violência constitutiva da subjetividade humana,(Morgado 1995), e, simultaneamente, como origem reiterada de impasses, bloqueios e descaminhos no processo de desenvolvimento marcado pelo autoritarismo, muitas vezes, não dito e/ou não sabido. No discurso psicanáutico, a errância criativa e a relação autônoma com o conhecimento só tem lugar quando a relação pedagógica deixar de reinterar a relação parental de onipotência, onisciência e onipresença, vivida em geral na infância como obediência a uma autoridade incontestável. Levando em conta a autoridade parental que se atualiza na autoridade pedagógica, mais uma vez, é bom frisar , Freud vem nos desconcertar dizendo-nos que

o “poder é o pai do amor”, na medida em que analisa os avatares da dominação parental pela mediação dos afetos. O que nos faz experienciar algo pouco pensado, que é a nossa inclinação para imaginar que conhecer implica necessariamente e só, num processo de submissão. Isto quer dizer nas reflexões psicanálicas a respeito do ato educativo, que a relação pedagógica no seio das práticas curriculares vem significar uma certa retomada da onipotência superegógica da autoridade parental. Esta interpretação aponta para as conclusões de Morgado (1995:45): “para que as relações com o conhecimento não sejam apenas reedições da autoridade parental, suas transferências e contratransferências, é preciso *negar-se* enquanto aluno”; a consequência disso implica em desfazer a relação pedagógica na medida em que ela se plenifica.

Ora, tal atitude no seio das práticas curriculares cotidianas implica numa fé, numa confiança na possibilidade do desejo e da independência como conquista construída na ruptura, na transgressão, numa relação que na sua gênese, predominantemente, faz-se pela dominação e pela inclinação à submissão original. No vislumbre desses avatares dos afetos nas relações educativas, cabe aos gestores do currículo garantir os cenários onde a *errância* seja assegurada fora de uma mera alternativa pedagógica e dos protótipos das relações originais, mas como necessidade vital à expressão, à narrativa autêntica, ao criativo no processo de formação.

#### ALGUMAS IDÉIAS CONCLUSIVAS.

Tomando a história do currículo, não é difícil constatar-se que este artefato social, esta “tradição inventada”, vem servindo predominantemente ao príncipe, não estamos com isso, acreditando ingenuamente num currículo que não represente uma mobilização do poder em favor de um processo hegemônico, o que preconizamos por princípios, é a instituição de práticas curriculares que se densifiquem como *práticas de liberdade*.

Em geral os espaços educativos das decisões curriculares, bem como os atores que neles decidem não toleram tratar com os fenômenos da *itinerância* e da *errância*, enquanto métodos (caminhos), para a co-construção de cenários férteis no sentido da possibilidade de constituição pelo ato educativo de consciências descolonizadas.

Outrossim, é fato que o campo do currículo vem perdendo a sua solidez iluminista, na medida em que se constitui num dos campos de aguda crise como instituição, no bojo da própria crise do conhecimento e dos saberes educativos. É em realidade uma arena

contemporânea de contestação, um cenário contraditório. Torna-se necessário, assim, fazer da crise seminalidade emancipatória, brecha e estratégia constitutivas de um novo *ethos* de um novo *habitus*, que desaloje o currículo dos *clichês* da instrução modernista, que o fez predominantemente solipsismo, regulação, controle, fragmentação e hierarquização.

Desse modo, há que assustar o instituído curricular e ousar na *itinerância* e na *errância* como aventuras desejadas e pensadas, para que possamos criar terrenos cultiváveis à *angústia do método*, onde verdadeiramente mora a potência que move o aquilo que Isolda Falcão(2000) chama de o “Saber de Cor” e Isaura Fontes(1999) denominou de uma “Contradição Fecunda”, como metáforas-convite ao saber co-constituído no desejo que ordena mas que também alucina, potência que move o caos criativo da *errância* e ressignifica numa *gestalt* a *trajetória* e o *itinerário*, até agora vivenciados predominantemente como meras prescrições individualizantes.

Inspirada numa ética da estética, Almeida (1999) vem nos falar de uma ética do abraço como estética de vida, cultivada pelo pensamento complexo: “ *Penso num abraço quase uterino, que sabe nutrir e conter, mas somente na condição de facilitar o momento da necessária expulsão para outro patamar de vida...*” Seria assim a ética que moveria uma prática curricular não reduzida a uma *trajetória* centrada na contenção. Desta perspectiva, o trabalho incerto e indeterminado da linguagem e da cultura, o processo aberto e vulnerável da criação simbólica (Silva, 1999), não ficaria preso e definido por uma semiótica recalcada, estancada por uma metafísica da presença, da certeza cristalizada.

Práticas curriculares que contemplem a *errância* como condição incontornável são adubos que abririam brechas, para a *competência* ampliada. Nesse sentido, a *competência* emergiria tão somente na condição de formação para a vida, ( este é um dos fortes argumentos do discurso pós-formal nos movimentos de reformulação dos currículos em muitos países) para a cidadania na amplitude do sentido democrático que esse conceito adquire nos grupamentos humanos, onde a angústia para garantir o cenário público e democrático das formações constitui-se base, fundamento, vigilância incessante. Deste ponto de vista as práticas curriculares poderiam também ser chamadas

de *práticas para competência, práticas de liberdade*, como objetivos valorados, norteadores da educabilidade em todos os cenários da *aprendizagem educativa*.

Inspiradas nessas argumentações, algumas sugestões seriam pertinentes para a formulação de um currículo onde a *trajetória*, o *itinerário*, a *itinerância* e a *errância*, de uma perspectiva dialética e dialógica, pudessem mediar a formação e seus avatares.

- Coletivizar programas e estratégias.
- Historicizar e contextualizar conteúdos
- Incentivar o tateamento orientado.
- Explicitar e vivenciar a *angústia do método*.
- Aceitar o *erro* como um caminho construtivo, analítico e compreensivo.
- Instituir brechas no currículo instituído onde possa pleitear-se o acontecimento, as emergências e os ruídos.
- Mobilizar o enfrentamento da complexidade formativa pela cooperação solidária, face aos obstáculos e as resistências no estabelecimento das competências.
- Explicitar o contrato didático; ouvir sensivelmente as resistências dos alunos, assim como levá-las em consideração (Perrenoud, 1999).
- Disseminar o sentido dinamogênico da ética da solidariedade e da responsabilidade como nortes axiológicos do processo formativo.
- Re-significar a avaliação, a partir de um processo onde a participação não seja apenas uma prestação de contas do aluno a um *experts* que assiste isoladamente a uma performance anunciada e prescrita; experienciar portanto, a prática da avaliação como *trabalho ou atividade responsável e politicamente reflexiva*( como pensou Marx aliás, na sua noção de trabalho ) e não apenas como arbitragem monossêmica face a uma tarefa alienada e alienante.

Sendo a razão em alguns momentos, o anverso da audácia(Perrenoud, 1999) , transcender no currículo o racionalismo tecnicista, o *ratio enquanto cálculo*, significa criar um outro processo identitário no campo curricular; um outro cenário, onde conhecer e mobilizar socialmente o conhecimento não fiquem apenas no âmbito restrito dos *imprintings* paradigmáticos, no culto personificado ao *savant* e ao *significado autoritário*.

Dúvidas, inquietações, contradições, tensões, pulsações de saberes e sapiências fazem *da errância* a fonte de vivificação do cenário onde se instituem as práticas curriculares como práticas de autonomia e de liberdade coletivamente construídas. Talvez, por esta via, estaríamos dando acenos mais impactantes de despedida às certezas colonizadoras que ainda fazem do currículo uma potente usina de univocidades e iniquidades alijadoras, assim como de narcisismos que entorpecem a crisálida que se contorce na vontade de vida mais ampliada. Próximo do que alertara Foucault em relação aos intelectuais, no sentido de que existe muito mais conhecimento na terra do que imaginam os currículos e seus construtores.

#### BIBLIOGRAFIA.

Almeida, Maria C. de “Complexidade e Ética como Estética da Vida”. *Revista Noésis*, n. 1, dez. 1999, p. 103-110.

Ardoino, Jacques. *Les Avatars de l'Éducation*. Paris: PUF, 1999

Falcão, Isolda “O Saber de Cor”. *Tese de doutorado*, FAGED/UFBA, março/ 2.000, 450 p.

Barbier, René. *La Recherche Action*. Paris: Anthropos, 1996

Bornheim, Gerd *Metafísica e Finitude*. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1972

Fontes, Isaura. A Contradição Fecunda. *Dissertação de Mestrado*, FAGED/UFBA, dezembro/1999, 250 p.

Goodson, Ivor *Currículo: Teoria e História*. Trad. A. Brunetta, Petrópolis: Vozes, 1998.

Hall, S. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Trad. T.T. da Silva e G. L. Louro, Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Kincheloe, Joe L. *A Formação do Professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Lapassade, George. *L'Ethno-sociologie*. Paris: Meridiens Klincksieck, 1991.

Macedo, Roberto S. “Hermes re-conhecido. Etnopesquisa crítica, currículo e formação docente”. *Revista da FAGED*, n. 2, jun/dez, 1999, p. 37-58.

Morgado, Maria A. *Da Sedução na Relação Pedagógica. Professor-Aluno no Embate com os Afetos Inconscientes*. São Paulo: Plexus, 1995.

Morin, Edgar *Introduction à la Pensée Complexe*. Paris: ESF, 1990.

- \_\_\_\_\_, *O Enigma do Homem*. São Paulo: Círculo do Livro, 1995
- Perrenoud, Philippe. *Novas Competências para ensinar*. Trad. P.C.Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Prigogine, Ilya. *O Fim das Certezas. Tempo e Caos e a Leis da Natureza*. Trad. R.L. Fesseira, São Paulo: UNESP, 1996.
- Serres, Michel. *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986
- Silva, Tomaz T. *O Currículo como Fetiche. A Poética e a Política do Texto Curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- Vygotsky, Lev. *A Formação Social da Mente*. Trad. M. Silva, São Paulo: Martins Fontes, 1988.