

O HIPERTEXTO COMO IMAGINAÇÃO DO CURRÍCULO E DE CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NA ESCOLA

José Mário Aleluia Oliveira

Defeitos de fabricação

O terceiro mundo tem uma crescente população.

A grande maioria se transforma em uma espécie de 'Andróide', (...)

esses 'Andróides' são mais baratos que o robô operário fabricado em Alemanha e Japão.

Mas revelam alguns 'defeitos' inatos, como criar, pensar, dançar, sonhar:

são defeitos muito 'perigosos' para o patrão primeiro mundo.

Aos olhos deles, nós, quando praticamos essas coisas por aqui, somos 'Andróides' com defeito de fabricação.

Pensar sempre será uma afronta. Ter idéias, compor, por exemplo, é ousar.

No umbral da história, o projeto de juntar fibras vegetais e criar a arte de tecer foi uma grande ousadia. Pensar sempre será.

Tom Zé (1998).

RESUMO

O texto apresenta um recorte do movimento produzido na pesquisa homônima ao título deste texto, trazendo para a discussão algumas das janelas abertas na imaginação e na produção de currículos, bem como algumas das conexões, das aglutinações/dispersões dos conhecimentos ligados às produções nas escolas. O estudo, em andamento, iniciou-se no primeiro semestre de 2002 e ganhou intensidades com o estabelecimento de trabalho conjunto com professoras, orientadoras pedagógicas, diretoras e alunos em escolas públicas nos municípios de Campinas-SP e Paulínia-SP. Participam, assim, professoras que lecionam nas EMEFs – Escolas Municipais de Ensino Fundamental – de Campinas-SP, Dulce

Bento Nascimento e Padre Narciso Vieira Ehrenberg e na EMEF Yolanda Tiziani Pazetti, localizada em Paulínia. Analisaremos aqui os hipertextos-currículos produzidos/imaginados nessa última EMEF. Propomos, que o currículo seja imaginado e produzido como hipertexto, potencializando a conexão de diversificados conhecimentos e linguagens.

PALAVRAS CHAVE

Currículo. Imaginação. Hipertexto.

ABSTRACT

This paper presents a short cutting of the movement produced during the homonymus research work. This text brings up to discussion some open windows in the imagination and development of the curriculum as well as some connection, agglutination/dispersal of knowledge related to school productions. This study, still in progress, started in the first semester in 2002. It was intensified with the establishment of a group work made up of state middle school teachers, educationists, headmistresses and students from Campinas (SP) and Paulínia (SP) municipalities. In the text, they are referred to as: EMFs –Escolas Municipais de Ensino Fundamental. The participating schools are: Dulce Bento Nascimento and Padre Narciso Vieira Ehremberg in Campinas and Yolanda Tiziani Pazetti in Paulínia. There will be analysed the hypertext-curriculums developed /imagined in this last school. It is proposed the curriculum to be imagined and developed as hypertext, strengthening the connection between diverse knowledge and the use of language.

KEY WORDS

Curriculum. Imagination. Hypertext.

INTRODUÇÃO

Desejamos, aqui, apresentar um recorte do movimento produzido na pesquisa homônima ao título deste texto, tra-

zendo para a discussão algumas das janelas abertas na imaginação e na produção de currículos, bem como algumas das conexões, das aglutinações/dispersões dos conhecimentos ligados às produções nas escolas. O estudo, em andamento, iniciou-se no primeiro semestre de 2002 e ganhou intensidades com o estabelecimento de trabalho conjunto com professoras, orientadoras pedagógicas, diretoras e alunos em escolas públicas nos municípios de Campinas-SP e Paulínia-SP. Participam, assim, professoras que lecionam nas EMEFs¹ de Campinas-SP, Dulce Bento Nascimento² e Padre Narciso Vieira Ehrenberg³ e na EMEF Yolanda Tiziani Pazetti⁴, localizada em Paulínia.

Analisaremos aqui os hipertextos-currículos na última EMEF Yolanda Tiziani Pazetti. Reviver sua produção hipertextual nos põe em um grande desafio: capturar as conexões, suas linhas de fuga, seus *hyperlinks*, suas instaurações, sem perder seus movimentos. Este estudo situa-se no movimento de rupturas, de novos paradigmas, de hibridismo que se intensifica a partir de meados da década de 1990 (Lopes e Macedo, 2002). Propomos, que o currículo seja imaginado e produzido como hipertexto, potencializando a conexão de diversificados conhecimentos e linguagens.

A crescente importância curricular no Brasil

No Brasil a teoria curricular passa receber maior atenção no final da década de 1970, quando a literatura pedagógica progressista ganha destaque no cenário nacional. Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001, 2000) ao analisar a teoria curricular crítica no Brasil afirma que até a meados de 1985 os

¹ Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

² O trabalho está sendo realizado com o professor de história em uma quinta série.

³ O trabalho está sendo realizado com sete professores que lecionam nas três quintas séries.

⁴ O trabalho está sendo realizado com a professora da 3ª série do ensino fundamental. Professora Aline aqui nesse texto. Importante ressaltar que todo o material utilizado e análises têm autorização dessa professora.

estudos nacionais sobre currículo eram pouco influenciados pelos movimentos da Nova Sociologia da Educação inglesa e de Reconceptualização do Currículo estadunidense. “Os estudos desse período representam, assim, mais esforços de criticar as diretrizes curriculares de 1970, que tentativas de reformular e fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis na escola brasileira.” (Moreira, 2001, p.15).

Em meados da década de 1980 a produção crítica brasileira é marcadamente representada por duas vertentes. Uma associada à Paulo Freire com preocupações com o desenvolvimento da educação popular de jovens e adultos e outra associada a pedagogia crítico-social dos conteúdos, tendo seu principal nome Dermeval Saviani.

Embora as duas vertentes concordem na importância da escola e dos conteúdos por elas trabalhados, divergem completamente em relação a qual conhecimento deve ser ensinado e aos métodos a serem trabalhados. Assim, nos anos de 1980, “os debates se travam então entre os defensores de um conhecimento universal objetivo, e os que propõem que integre construção de conhecimento e conscientização. Em pouco tempo, a discussão estanca.” (Moreira, 2001, p.16). No final da década de 1980 e início dos anos de 1990 observa-se a crescente influência, aqui no Brasil, da sociologia curricular inglesa.

Nessa época cresce a importância do campo do currículo no Brasil e a ANPED em sua IX reunião anual inaugura as atividades do Grupo de Trabalho – GT – de Currículo. A partir de então o número de publicações que envolvem diretamente o tema currículo cresce consideravelmente. Na análise de Antonio Flávio Barbosa Moreira é notório tanto em livros quanto em artigos publicados na década de 1990, “ (...) a sensível diversificação das influências teóricas, com o recurso aos nomes da teoria social europeia, cuja aplicação aos estudos pedagógicos já ocorrera nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1980.” (Moreira, 2001, p.19).

Um fator importante na segunda metade dessa década e relacionada com a ANPED são as discussões dos Parâmetros

Curriculares Nacionais. Por dois anos, 1995 e 1996, essa temática ocupou destaque nessa importante reunião para o campo. Em diversos encontros e discussões os pesquisadores expressaram “enfaticamente sua rejeição à determinação de controlar, por meios de Parâmetros e mecanismos de avaliação, a escola pública brasileira, a fim de imprimir-lhe a qualidade de que carecia.” (Moreira, 2001, p.19)..

A partir de meados da década de 1990 o campo do currículo passa a ser marcado por uma pluralidade de temáticas e influências teóricas. Paralelamente a teoria curricular crítica passa a ser entendida como em crise. O argumento principal para a crise é o distanciamento entre a teoria produzida e a realidade nas escolas (Moreira, 2001). Os textos e pesquisas que assumiram, no início da década, um enfoque nitidamente sociológico e buscavam compreender o currículo como instrumento político e de poder, passam a dar lugar as discussões entre currículo e conhecimento. Eram aprofundadas questões como o processo de seleção de conteúdos curriculares, relações entre conhecimento científico e conhecimento escolar, do currículo como construção social, entre outros.

Este trabalho situa-se no movimento do campo curricular iniciado a partir da segunda metade da década de 1990, como fruto da tentativa de compreender a sociedade dita pós-industrial ou Informacional. Sociedade esta como produtora mais de bens simbólicos que materiais. Dois aspectos importantes na constituição da sociedade pós-industrial ou Informacional são a globalização econômica e o advento de um novo paradigma tecnológico, pautado nas novas tecnologias da informação. Argumentam nesse sentido autores como Castells (1999), Ianni (1999) e Lévy (1999a), entre outros, afirmando que esse momento possibilita que a própria informação passe a ser produto do processo produtivo.

Nesse cenário contemporâneo a teorização curricular passa a incorporar pensamentos e autores pós-modernos e pós-estruturalistas. O campo do currículo passa a ser influenciado pela idéias de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Edgar Morin, entre outros. Novos temas surgem e passam a

compor a cena. Dentre tantos podemos citar Os Estudos Culturais, o multiculturalismo, as questões de Gênero e Raça, de sexualidade, de Diferença e Identidade, das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Essas temáticas passam a conferir maior diversidade e intercâmbios nos estudos sobre currículo. Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo, no seu artigo *O pensamento Curricular no Brasil*, analisa essa tendência defendendo “ao longo do texto, que a marca do campo do currículo no Brasil nos anos 1990 é o hibridismo.” (Lopes e Macedo, 2002a, p.47).

Portanto, atualmente, o campo do currículo é marcado pelo hibridismo de temáticas, caracterizado pela diversidade de temas e referências teóricas. Na diversidade no campo em um aspecto todos os recentes textos e pesquisas concordam: há a necessidade de aproximação entre a produção teórica e a realidade vivenciada nas escolas. Nesse sentido, o que é indicado nos recentes textos é a realização de pesquisas que indiquem propostas que nasçam do cotidiano escolar, que levem em consideração os que estão nesse ambiente e que eles participem da produção das propostas.

Essa constatação levou a teorização curricular crítica à crise e ainda hoje é apontada como um aspecto urgente em pesquisas no campo do currículo. Outra característica recorrente na área é a busca por novas metáforas que ajudem os pesquisadores e professores a melhor entender a contemporaneidade do campo com suas novas temáticas e problemas. Consoante com essas tendências e advertências dos pesquisadores e autores com tradição no campo do currículo que nos inspiramos em nossas pesquisas.

A crise aqui é entendida em concordância com Antonio Flavio Barbosa Moreira como caracterizada “por contradições objetivas, decorrentes da perda do poder explicativo do aparato conceitual e/ou da visão de mundo da teoria, e vivenciada intersubjetivamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos.” (Moreira, 2001, p.15).

Por meio de diversificadas estratégias de superação autores e pesquisadores propõem muitos caminhos na busca por

superar a crise no campo. Elisabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes em dois recentes livros – *Currículo: debates contemporâneos* (Macedo e Lopes, 2002a) e *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas* (Macedo e Lopes, 2002a) – apresentam como fundamental a necessidade de reflexão e de debates no campo sem se estabelecer dicotomias entre pensamento e prática. No mesmo caminho Antonio Flavio Barbosa Moreira, também em dois recentes textos, *A crise da teoria curricular no Brasil* (Moreira, 2001) e *Currículo, diferença cultural e diálogo* (Moreira, 2002), alerta no primeiro e recorre à mesma idéia no segundo, que “em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna, (...) o motor da inovação.” (Moreira, 2001, p.30). .

Outro importante pesquisador e autor de diversos textos no campo do currículo que nos ajuda na constituição da pesquisa é Alfredo Veiga-Neto (2002a, 2002b). Em seu artigo *De geometrias, currículo e diferenças*, o autor afirma que na modernidade o currículo imprimiu uma ordem disciplinar, geométrica aos saberes e às práticas escolares. Em relação ao currículo, este promoveu a abstração do espaço e do tempo, como também novas articulações entre ambos.

O currículo em termos espaciais segundo o autor é ainda o grande dispositivo pedagógico inventado. Apesar da distribuição de saberes ser o mais visível no currículo, este possui outras implicações, pois “na medida que o currículo opera a distribuição de saberes, (...) ele estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente.” (Veiga-Neto, 2002a, p.165). Já em termos temporais o currículo contribuiu para o tempo ser pensado em função do espaço. Explica que o currículo “engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola.” (idem: p.164).

Em seu artigo o autor segue argumentando a respeito da representação do espaço e do tempo na modernidade. Afirma que “o mundo contemporâneo está vivendo uma outra ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o

espaço e o tempo...” (idem: p.167). e faz associações da crise da modernidade com o currículo e suas indicações para o campo curricular.

Analisando essas rupturas radicais como a globalização e a exacerbação da diferença Alfredo Veiga-Neto propõe “novas geometrias para o currículo”. Ao se perguntar o que o currículo tem a ver com as rupturas finaliza o texto apresentando alguns impasses no campo curricular que segundo ele têm feito surgir algumas alternativas na engenharia curricular. Como exemplos cita os temas transversais como tentativa de resolver e recuperar a unidade do mundo quebrada na modernidade e o crescente fato de que cada vez mais a montagem do currículo é de decisão do aluno. Outro exemplo conectado a essa alternativa está o modelo de Currículo Mínimo e das Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2001).

O hipertexto como imaginação do currículo

Em nosso trabalho buscamos não uma nova geometria para o currículo, mas uma nova arquitetura; a arquitetura hipertextual como imaginação curricular. Apostamos que sua imaginação nos ajude na compreensão das rupturas e mudanças contemporâneas e suas implicações no currículo escolar e no cotidiano escolar.

Pretendemos, assim, trazer para a discussão curricular o hipertexto digital como imaginação para a compreensão e organização dos conhecimentos no currículo escolar. Definiremos aqui como entendemos o uso do hipertexto na educação, bem como a constituição da discussão a respeito de currículo e do conhecimento escolar.

Começamos então pelo hipertexto. Com a digitalização e a virtualização, o hipertexto passou a ser possível operacionalmente. A idéia do hipertexto surgiu em 1945, quando foi apresentada por Vannevar Bush. Porém, o termo só foi criado na década de 1960, por Theodore Nelson, fazendo analogia à memória do computador. Arlindo Machado (1993), no

seu livro *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*, nos ajuda na compreensão do termo hipertexto. Explica:

“O que é um hipertexto? Em termos bastantes simplificados, podemos explicá-lo da seguinte maneira: todo texto, desde a invenção da escrita foi pensado e praticado como um dispositivo linear, como sucessão retilínea de caracteres, apoiada num suporte plano. A idéia básica do hipertexto é aproveitar a arquitetura não-linear das memórias de computador para viabilizar textos tridimensionais como aqueles do holopoema, porém dotados de uma estrutura dinâmica que os torne manipuláveis interativamente.” (idem: p.187).

Com o hipertexto o usuário pode transitar por fotos, sons, imagens, textos, e/ou a combinação destes. Além disso, ele propicia a leitura personalizada. Ou seja, cada leitor pode, pelo clique no mouse, realizar múltiplos caminhos. Estes, propiciarão ao leitor diferentes leituras. Marco Silva (2000), em seu livro *Sala de aula interativa*, faz um exame profundo a respeito da interatividade e do formato digital. O autor afirma que o hipertexto “se apresenta então como novo paradigma tecnológico que libera o usuário da lógica unívoca, da *lógica da distribuição*, próprias do sistema *mass-midiático* predominante no século XX” (idem: p.15). O hipertexto é portanto uma nova modalidade de comunicação e criação de informação. “Aquilo que define o digital com peculiar disposição comunicacional é precisamente a condição de hipertexto essencialmente interativo.” (idem: p.15).

O hipertexto como suporte técnico faz parte dos movimentos contemporâneos de virtualização e digitalização das informações. O digital não encontra nenhuma correspondência análoga com o conteúdo da mensagem armazenada. Os dados são transformados em sinais binários (bits), ou seja, a informação é gravada em seqüências de 0 ou 1. Digitalizar um dado consiste pois transformá-lo em números. Assim, o digital, o virtual, o hipertexto, fazem parte do mesmo “movimento contemporâneo das técnicas.” (Lévy, 1999, p53).

O hipertexto nos interessa, não em seus aspectos técnicos, mas em suas potencialidades imaginativas na produção curricular e suas implicações filosóficas, culturais, sociais. O hipertexto com seu caráter fluido, volátil, em possibilidade de constante mudança e recuperação do já realizado, sem suporte fixo, virtual, em constante processo de atualização. Pierre Lévy (1996), influenciado por Deleuze (1992) e Guattari (1995), afirma que, em sentido filosófico, o virtual não se opõe ao real e sim ao atual. Para ele:

“Contrariamente ao possível, estático, e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanham uma situação, um acontecimento, um objeto, ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.” (idem: p.16).

A virtualização da informação, não significa portanto a sua “desrealização”. Para esses filósofos a “desrealização” seria a transformação de uma realidade em um conjunto de possíveis. “O possível já está todo constituído, mas permanece no limbo. O possível se realizará sem que nada mude em sua determinação nem em sua natureza” (Lévy, 1999, p.15-16). Completando, para o possível ser real, só lhe falta a existência. Assim, interessa-nos nesse trabalho as implicações e inspirações filosóficas da virtualização e do hipertexto em imaginações curriculares.

O hipertexto como imaginação do currículo consiste em imaginá-lo sem suporte que o fixe em seqüências de ações e temas. Imaginação no sentido produzido por Gastor Bachelard (2001), não no sentido direto da etimologia da palavra, que seria formar imagens, mas na capacidade de deformar as imagens primeiras, de libertar-nos, de mudar as imagens. “O vocabulário fundamental que corresponde à imaginação não é a imagem, mas o *imaginário*. (...) Graças ao *imaginário*, a imaginação é essencialmente *aberta, evasiva*. (...)” (idem: p.02).

Buscamos que nossas imaginações-currículos sejam não-disciplinares. Que busquem, inspirado em narrativas multiculturais, pós-modernas e pós-estruturalista, seus diversificados

temas. Que estranhem verdades totalizadoras, debatam questões de raça e gênero, identidade e diferença, cultura popular, mídia e produtos culturais, moda, conceitos produzidos pelos estudos feministas, homossexuais, culturais, que se aproximem de um pós-curriculo como proposto por Sandra Mara Corazza, produzindo práticas e políticas curriculares que incorporem a filosofia das diferenças. “Faz isso, historicizando, politizando e culturalizando todos os currículos já construídos pela maioria das populações e inventando novos e ousados arranjos curriculares.” (Corazza, 2002, 107).

Somado a isso, o hipertexto entra em cena como uma imaginação para o currículo na busca pela integração dessas temáticas, como potência criadora de conexões e surgimento dos temas que fazem parte da cultura de nossos alunos, de nós e do ambiente escolar, que compõem o imaginário coletivo e diversificadas narrativas da sociedade. Integrar, conectar, culturalizar, ligar, produzir, politizar, abrir janelas, imaginar, reconhecer a diferença, são ações que fazem parte constante das imaginações e produções do currículo como hipertexto. Apostamos que essa imaginação nos ajude na compreensão das rupturas e mudanças contemporâneas e suas implicações no currículo escolar e no cotidiano escolar.

É aqui neste momento, na busca por produzir os movimentos deste trabalho, que encontramos Suely Rolnik (2002) com o seu texto *Despachos no museu: sabe se lá o que vai acontecer...*, introduzindo-nos em algumas das “instaurações” do artista plástico Tunga. Segundo a autora, “instauração” é uma estratégia recorrente nos trabalhos de Tunga que consiste na incorporação à sua obra de pessoas estranhas ao mundo da arte, produzindo uma performance com materiais e objetos sugeridos pelo artista. Para o artista, “o conjunto formado pela performance + processo + instalação ‘instaura’ um mundo (...)” (idem: p.312).

São alguns mundos instaurados na escola, no currículo, nas cenas da revista audiovisual, suas performances, seus processos, que buscamos atualizar/virtualizar com esse texto. A instauração da revista audiovisual é que se traduzirá, aqui,

como currículo hipertextual. Como em Tunga, trabalharemos nessa instalação-texto com as performances de nós professores com os alunos, expondo a força do vídeo-produto tanto com os materiais utilizados para compor cada cena, quanto seus textos-roteiros.

Assim, tanto a disposição dos alunos e de nós professores ocupando quase todos os espaços possíveis da escola, quanto seus corpos menos disciplinados ou indisciplinados dispostos pelos chãos das salas de aulas, do corredor, do refeitório, do pátio, em baixo e em cima das carteiras, são atualizações/virtualizações, campos de conexões que a produção da revista gera, seus efeitos de ruptura com um currículo pré-determinado e na produção de um currículo que busca tornar visível a potência criadora de seus produtores, nos diversos momentos e formas de criação.

Quais hipertextos estamos produzindo?

“O fato é que é muito prazeroso para os alunos, libertar suas vozes, exercitar suas opiniões e de seus próprios desejos, dúvidas, curiosidades verem o planejamento acontecer.”⁵

Desejamos tornar visíveis algumas telas que geraram aberturas de janelas no trabalho *Identidades e Diferenças* na EMEF Yolanda Tiziani Pazetti, significando-o como currículo-hipertexto. Estabeleceremos um diálogo nessas análises com a professora parceira nesse trabalho, buscando a presença de sua voz na narrativa desse texto e, com isso, ressaltar o caráter participativo da pesquisa-ação como sugere Winter (2002) e Carter (2002).

Quando iniciamos o trabalho, a professora Aline já tinha o seu planejamento traçado, em linhas gerais, para a terceira série. Previa o trabalho com o tema *Identidades*, visando “recuperar a história de vida da criança (altura, peso, características físicas e psicológicas, gostos, medos, tamanho das mãos

⁵ Idem.

e dos pés, marcas digitais, certidão de nascimento, história do nome, casa, família), tendo como procedimento metodológico a utilização de documentos.⁶

Como nos propusemos a imaginar o currículo como hipertexto, fomos nos permitindo transformá-lo em janelas mais abertas às surpresas e que trouxessem vozes dos alunos, suas conexões, seus desejos, suas culturas. Como não podemos prever quais cliques serão realizados pelos alunos no hipertexto imaginado por nós, abrem-se janelas como potências criadoras de outras imaginações. Deslocamos a atenção do planejamento-conteúdo para os acontecimentos, buscando nas diferentes linguagens o plano de organização do currículo.

Porém esse processo não acontece sem conflitos e dúvidas. “Pensar o currículo de uma forma diferente da que estamos acostumados, assusta um pouco. Existe, sim, um desejo de transformar as práticas escolares por parte dos professores e, isso de fato, implica um novo currículo, um novo modelo de aula, com mais movimento, com toda uma reestruturação, que na hora do ‘vamos ver’ as idéias ficam bem à frente.”⁷

Um acontecimento inicialmente gerou um novo movimento na produção do nosso hipertexto. Aline levou para a sala de aula uma boneca de pano. A proposta consistia em os alunos colocarem alguns de seus desejos, gostos, na cabeça da boneca e depois, ao retirarem as idéias, discutir as diferenças. Como a boneca não possuía nome, os alunos propuseram escolher um. O nome votado e escolhido foi Preta, personagem da novela *Da cor do pecado*, veiculada na Rede Globo de Televisão. Percebemos nesse momento e em outros que temáticas da novela eram recorrentes nas conversas dos alunos. Encontramos nesse acontecimento possibilidades de hipertextualizar o currículo.

Gravamos e assistimos juntos em aula a trechos da novela. Temas como racismo, homossexualismos, heterossexuali-

⁶ Trecho do caderno de anotações de Aline.

⁷ Trecho de um texto produzido por Aline para analisar o seu trabalho (07/04/2003).

dade, o estado do Maranhão, culturas, raças, a produção de uma colcha de retalhos com os desejos de cada aluno, figuras geométricas, sólidos geométricos, simetria, enquadramento do real com a fotografia, a televisão e o cinema, realidade, ficção, sedução nas propagandas... Janelas abertas com as discussões de trechos da novela, leituras e imaginação nesse programa televisivo.

Assistimos também a um documentário a respeito do Maranhão veiculado no canal STV – Senac TV – no sistema *Directtv*. O vídeo apresentava aspectos culturais, geográficos e econômicos da cidade de São Luís. Como não se trata de vídeo didático, o documentário trazia múltiplos aspectos desta cidade sem os separar. Assumimos que tanto o filme comercial, a televisão quanto o currículo são produzidos dentro de um projeto político, estético, artístico, cultural e de mercado.

Os alunos conectaram as cenas do vídeo com os estados que possuem costa marítima; fomos ao mapa. Abriram janelas para expressões culturais em Paulínia e no Maranhão, diferenças regionais, regiões brasileiras, culinária, o *Raggae* e outros ritmos musicais. Produziram textos, pinturas, desenhos e está planejada uma excursão nos três bairros que circundam a escola a fim de produzir fotografias.

Uma outra janela nessa discussão nos levou a assistir um curta-documentário a respeito da emancipação feminina na sociedade brasileira. Este vídeo havia sido veiculado na TV Senado. Passaram a compor aspectos de permanência e mudanças na sociedade, diferenças construídas socialmente entre mulheres e homens, emancipação feminina e discriminações ainda existentes, homossexualidade e heterossexualidade, representação de século, conceito de metade e dobro, reprodução humana, entre outros.

O incentivo à imaginação associou-nos à potência do sonho, a uma idéia transformadora e crítica de algumas das nossas práticas e conhecimentos, a “estranhar” o que está instituído como o conhecimento para cada série, para cada disciplina, pois um dos desejos consistia e consiste em aproveitar as imaginações, conhecimentos, os *hiperlinks* que nós e os alu-

nos produzimos quando em contato com materiais, temas, conhecimentos, linguagens. Com isso, potencializar a criação de currículos que sejam compostos de múltiplas vozes, linguagens e incorpore a filosofia das diferenças (Corazza, 2002).

“Ao listar os conteúdos trabalhados até o dia 06/04/2004, referentes à parceria com o Zé, tomei um susto (vários). Primeiramente porque não posso mostrar para ninguém, me achariam no mínimo mentirosa ou incoseqüente. Ainda existe a idéia de que os conteúdos têm que ser trabalhados isoladamente, ‘cada qual a sua vez’, reforçando com exercício de fixação e que tal processo é lento e que um conteúdo para ser aprendido, depende que o anterior tenha sido aprendido.”⁸

O hipertexto como imaginação do currículo consiste, assim, em produzi-lo sem suporte que o fixe em seqüências de ações e temas. Que seja não-disciplinar. Que busque, inspirado em narrativas multiculturais, pós-modernas e pós-estruturalistas, seus diversificados temas. Que estranhe verdades totalizadoras, debatam questões de raça e gênero, identidade e diferença, cultura popular, mídia e produtos culturais, moda, conceitos produzidos pelos estudos feministas, homossexuais, culturais. “Faz isso, historicizando, politizando e culturalizando todos os currículos já construídos pela maioria das populações e inventando novos e ousados arranjos curriculares. (Corazza, 2002, p. 107).

1 Texto parcial da tese de doutorado desenvolvida no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação do prof. Dr. Antonio Carlos R. de Amorim, na área temática “Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte”. Professor na FAAT – Faculdades Atibaia –, nos cursos de Pedagogia (Novas Tecnologias na Educação e Informática I e II) e Comunicação Social (Expressões Midiáticas).

2 Texto na contracapa do disco Tom Zé, *Com Defeito de Fabricação*, 1998.

⁸ Idem.

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, Gastor. *O Ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins fontes, 2001.
- CARTER, Philip D. *Truth or Fiction: problems of validity and authenticity in narratives of Action research*. Educational Action Research, Vol. 10, Number 1. Cambridge University Press, United Kingdom, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura; V. 1*. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Diferença pura de um pós-curriculo*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: ED. 34, Vol. I, 1992. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução: Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).
- . *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: ED. 34, Vol. I, 1995. (Coleção TRANS).
- IANNI, Otavio. *A sociedade Global*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- . *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- . *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002b. pp. 13-54.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1993.

M.E.C. (Ministério da Educação e Cultura). *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Terceiros e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. In: Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 79. Campinas: CEDES, 2002.

_____. *A crise da teoria curricular crítica*. In: COSTA, Marisa Voraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *O campo do currículo no Brasil: os anos noventa*. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática, Currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NASCIMENTO, Evandro. "Derrida e a Cultura". In: NASCIMENTO, Evandro, GLENADEL, Paula (orgs.) *Em torno de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 9-26.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quarter, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *De Geometrias, Currículo e Diferenças*. In: Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 79. Campinas: CEDES, 2002a.

_____. *Espaço e Currículo*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Disciplina e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

ROLNIK, Suely. *Despachos no museu: sabe se lá o que vai acontecer...* In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. L. e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. *Cinema e poética de Subjetivação*. In: BARTUCCI, Giovana (org.). *Psicanálise, Cinema e Estética de Subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000.

José Mário Aleluia Oliveira – Graduado em Processamento de Dados pela Faculdade Rui Barbosa e Licenciado em Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz, atualmente leciona na

FAAT – Faculdades Atibaia –, nos cursos de Pedagogia e Comunicação Social. Doutorando no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, na área temática “Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte”.