

BORGES: A “ATITUDE INTERDISCIPLINAR” COMO PEDAGOGIA DO VER

Rafael Correia Dantas¹

RESUMO

Em meu trabalho, investigo como se pode estabelecer uma leitura que cruza saberes distintos entre si. Assim, parto da leitura de que o conhecimento na obra de Jorge Luis Borges é simples e uno, o que traz como consequência principal a ideia de que as especializações são efetivamente variações. Utilizo esse modo de leitura para abordar conceitos clássicos da pedagogia e explorar seus intervalos. Há muitos elementos que podem emergir como possibilidade nesses intervalos, ampliando a discussão da prática escolar. Em outras palavras, costuro uma “atitude interdisciplinar” num horizonte em que o conhecimento é simples e uno como um modo de leitura em que o cruzamento dos saberes não é essencial e prévio e reflito o impacto disso no contexto escolar, desenhando uma pedagogia do ver.

Palavras-chave: Pedagogia do ver; “Atitude Interdisciplinar”; Conhecimento.

BORGES: AN “INTERDISCIPLINARY ATTITUDE” AS PEDAGOGY OF SEE

Abstract

In my work, I investigate how we can establish a reading that intersects different knowledges with each other. Thus, I go through the reading of the knowledge in the Jorge Luis Borges's work is simple and single, which has the main consequence the idea that specializations are actually variations. I take this reading mode to approach classic concepts of pedagogy to explore its intervals. There are many elements which can emerge as possibility in these intervals expanding the discussion of the school practice. In other words, I sew a “interdisciplinary attitude” within a horizon of the knowledge that is simple and single as a reading mode where the crossing of knowledges is not essential and previously and I think the impact of this point in School Context drawing a pedagogy of see.

Keywords: Pedagogy of see; “Interdisciplinary Atitude”; Knowledge.

O típico humano do homem... O típico específico já está contido no germe. A ideia de que ele não é herdado (...) seria tão absurda quanto a concepção primitiva de que o sol que nasce pela manhã é diferente daquele que se põs na véspera

Jung

ESBOÇO PEDAGÓGICO

Os múltiplos saberes se intersectam por “princípios”: basta nos educarmos para “ver”. Neste artigo, passearei pelos momentos da obra de Borges que mais contribuem para a discussão da “atitude interdisciplinar”, intercalando com situações e exemplos pedagógicos

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ/ Bolsista CNPQ).

que a tornem acessível. Apesar de, nas páginas seguintes, abordar temas clássicos da pedagogia como “relação professor-alunos”, “planejamento”, “objetivos” e “avaliação”, procuro explorar o estricto reverso do aparente fato de ser sugado para questões que mereciam ser deslocadas. Com efeito, esse deslocamento ocorre no movimento dos “princípios”, isto é, não nego de antemão os conceitos em sua forma geral, mas os abordo de uma forma que especificamente falando, em sutilezas e detalhes, passe a gerar outras possibilidades e efeitos de mundo. Em outras palavras, invisto no clássico para extrair daí a riqueza de seus intervalos.

Nos momentos mencionados da obra de Borges, cabe antecipar que – entre enciclopédias imaginárias, textos perdidos, notas históricas desvirtuadas, curiosidades oníricas, bibliotecas cósmicas, teses monstruosas, inventários fantasiosos, ensaios irregularmente precisos e afins sem-fins – busco extrair algumas conseqüências que possam gerar impacto para os estudos na educação. É certo que a leitura de sua obra pode, num primeiro aspecto, trazer uma confusão. Por isso, tentarei ser o mais cauteloso, paciente e inteligível possível. Não sei se serei feliz, com haveria de saber? O que mais me interessa é que entendamos nestas páginas, profundamente, o funcionamento do horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, bem como a ideia de variação acompanhando o traço da prática analítica de enumeração via “princípios” que percorre a maior parte da obra do autor em estudo, de modo a levantar novas possibilidades para as atuações pedagógicas. Assim, ficará no mínimo registrada a tentativa de pensar uma alternativa pedagógica para a fragmentação e hiperespecialização do saber para além da hipótese racionalista da “patologia”, isto é, da especialização como aquilo que deve ser negado. Em outras palavras: com a hipótese da “variação”, a especialização passa a ser vista não como algo a ser negado, mas como um processo inerente à dinâmica do conhecimento, cuja complexidade, no decorrer dos anos, está sempre cada vez maior e que, nestes termos, permite novas concepções educativas.

A “atitude interdisciplinar” diante de um sujeito partido: a relação entre professores e alunos

Em *O enigma de Fitzgerald*, conto que está no livro *Outras inquisições* (2007), Borges conta a história de dois sujeitos – Omar Ben Ibrahim e Edward Fitzgerald. A compreensão destes dois sujeitos é pautada pela visão borgeana discutida no segundo capítulo desta dissertação. O sujeito não é um objeto passível de controle. O sujeito não é uma consciência pronta num espaço e num tempo determinado, mas uma impessoalidade, um acontecimento através ou apesar dos diferentes espaços e tempos. No conto, Omar Ibrahim, o primeiro sujeito citado, descrito como astrônomo e poeta, vive e morre entre *o século XI e XII na Pérsia*, destacando-se, além de sua contribuição na urdidura de um calendário e de seus versos, o interesse pela teologia e matemática. Adiante, Borges (2007 p.96, grifos meus) segue a narrativa e afirma que “sete séculos transcorrem, com suas luzes e agonias e mutações, e *na Inglaterra* nasce um homem, FitzGerald, menos intelectual que Omar, mas talvez mais sensível e mais triste”. FitzGerald é descrito como um homem de letras que publicou “versões mediocres de Calderón e dos grandes trágicos gregos” (BORGES, 2007). Isso até que em 1859, *século XIX*, FitzGerald publica uma versão das *Rubaiyat* de Omar Ibrahim. E assim, “um milagre acontece: da fortuita conjunção de um astrônomo persa que condescendeu à poesia com um inglês excêntrico (...) surge um extraordinário poeta, que não se parece com os dois” (BORGES, 2007, p. 97). Após algumas comentários, Borges conclui o conto sinalizando com muita lucidez e com certo assombro seu entendimento sobre o sujeito: “toda colaboração é misteriosa. Essa do inglês e do persa o foi mais do que nenhuma outra, porque os dois eram muito diferentes,

(...) e a morte, as vicissitudes e o tempo serviram para que um soubesse do outro e fossem *um único poeta*” (BORGES, 2007, p. 97, grifos meus).

No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, a constituição do sujeito se dá num jogo em que certos “princípios” amparam relações lineares e descontínuas (como a relação Pérsia e Inglaterra, século XI/XII e século XIX), que permitem, de forma arbitrária e conjectural, “ver” a impessoalidade acontecendo e gerando sempre novas práticas, novas possibilidades e efeitos no mesmo. Assim, vale ressaltar que o sujeito é o que é tudo que é. Quando o sujeito entra num escopo de compreensão, ou seja, quando o sujeito, num determinado contexto, é tomado como objeto específico – seja literário, político, cultural, econômico, moral, sexual, educacional – acaba por revelar seus traços de absurdo. E através de uma relação arbitrária, que se dá por certos “princípios” dentro de uma totalidade de referências, eventos e dados, cuja combinação é imprevisível, acaba por possibilitar uma precisão e um resultado analítico incomum². Em outras palavras, o que está posto para compreender o sujeito, seu lugar no espaço, no tempo, o que deve saber, contém lacunas que permitem uma exploração radical. Se, a título de exemplo, um professor tem um objetivo com um assunto em determinada aula para seus alunos, este objetivo se esgarça na medida em que se permite “ver” que aquele assunto traz tantos outros assuntos, que extrapolam sua aula, a disciplina que leciona, o saber ou o comportamento que visa formar nos alunos. A “atitude interdisciplinar” e sua possibilidade de “ver”, muito mais do que uma simplória erudição, serve para jogar com isso, cavar benefícios, liberar frutos e duplicações.

Contudo, precisamos adensar a discussão: como funciona em mais detalhes a relação professor-alunos sob a égide da “atitude interdisciplinar”? Pois bem, Libâneo em seu conhecido livro *Didática* (1994) traz alguns argumentos sobre o assunto que merece uma atenção mais cuidadosa: “a interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da ‘situação didática’, tendo em vista alcançar os *objetivos* do (...) ensino: a *transmissão* e *assimilação* dos conhecimentos, hábitos e habilidades” (1994, p.249, grifos meus). Ressalto que, orbitando no raciocínio de Libâneo, irei repensá-lo com a perspectiva que venho trazendo ao longo desta dissertação. Assim, no que diz respeito à “interação professor-alunos” há que se acrescentar que esta interação ocorre de uma forma complexa. O professor, cada aluno, o contexto da escola, a sociabilidade da prática educativa, a tudo isso se acrescenta a ideia da totalidade – entendida como aquilo que destaca a interdependência dos sujeitos, saberes, lugares e tempos. Não de outro modo que esta interação professor-alunos não vise alcançar necessariamente objetivos do processo de ensino, senão que tais objetivos possuem certas características, certas nuances, certos “princípios” – moveções e instáveis – que serão levados em conta. Ou seja, não são os objetivos propriamente ditos que precisam ser alcançados, mas os “princípios” ou elementos constituintes que permitem a um verbo no infinitivo (ler, escrever, imaginar, sonhar, empreender, criticar etc.) uma abertura para o infundável e reticente. Ora, no que se pretende controlável, há a ordem do impossível. Ensinar a ler, não é ensinar a ler, mas ensinar a “ver” um modo de ler as coisas. Um modo que pode ser articulado em outros espaços e momentos não como leitura, mas como, a partir daí, uma possibilidade diferente disto. Por exemplo: objetivo: ensinar a ler e levar o interesse pela literatura brasileira; “princípio” (alguma coisa que está no intervalo deste objetivo): ser ativo e criativo, independente do interesse por escritores nacionais, independente de que o interesse seja pela literatura, independente do interesse pelas referências e períodos apresentados – trata-se daquilo que extrapola o que o objetivo encerra. Em outras palavras: se o objetivo é

²Lopes e Macedo em *Teorias do Currículo* (2011) defendem, como aqui o faço, a descentração do sujeito, ampliando sua compreensão e complexidade: “(...) não é isso nem aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momentos e situações diversas (histórico), mas nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada” (LOPES; MACEDO, 2011, p.229).

paradoxalmente controle e impossibilidade, o “princípio” é aquilo que espelha e mascara, que bifurca, não cessa.

Nestes termos, o que Libâneo chama de “transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades” não se explica somente pela mediação docente de conteúdos e valores socialmente produzidos, mas também pelo fato de que tal mediação pedagógica, em seus objetivos e “princípios”, enfatiza uma larga possibilidade de “ver”, nestes conteúdos e valores, uma complexa dinâmica, isto é, um clarão de interdependência entre sujeitos, saberes, lugares e tempos. Com efeito, vestida de uma “atitude interdisciplinar”, a expressão possibilita compreender que a interação entre professor e cada aluno é impessoal e absurda, promovendo a oportunidade de uma prática educativa radical, incapaz de prever e formar aqueles conhecimentos, hábitos e habilidades como se supunha, mas que de algum modo forma, endereça sentidos e delinea o indelineável. Trata-se do esboço de uma pedagogia da nova era, uma pedagogia que não é a do sujeito da intencionalidade, da consciência e do comportamento, mas uma pedagogia de um “sujeito” entre aspas, fractal e diferido cuja intencionalidade é abissal, cuja consciência é um espectro e cujo comportamento é uma reencarnação paródica.

Ao prosseguir com Libâneo, vestindo a roupagem da “atitude interdisciplinar”, busco mais frestas para a investigação:

(...) podemos concluir que a prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas (...). Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos” (LIBÂNEO, 1994, p.120)

Quanto ao fato de que a prática se orienta para alcançar determinados objetivos torna-se possível outras leituras. Com efeito, a ação que dá o parâmetro para esta prática não é necessariamente intencional e sistemática, mas, se for utilizar os mesmos termos de Libâneo, uma ação cuja intenção é especular e cuja sistematicidade é imprecisa. Assim, os objetivos educacionais passam a se expressar por “princípios” – contextuais e incompletos – que estabelecem o jogo entre propósitos explícitos e implícitos no que diz respeito à tentativa de desenvolver certas qualidades humanas. Nesta feita, entre propósitos explícitos e implícitos está o acontecer que não se reduz ao professor nem ao aluno, nem ainda a certa geografia escolar ou a um momento específico do processo de ensino-aprendizagem, muito menos ao currículo do qual se parte: está o acontecer da totalidade em seu amplo vazio, isto é, em suas infinitas possibilidades de recorrência e criação. Daí, o que Libâneo define como “uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação” (LIBÂNEO, 1994, p.121) não seja nada mais do que pensar tal “posicionamento ativo” como uma prática educativa, contornada por uma radical “atitude interdisciplinar”, que permite um ensinar e um aprender a “ver” as coisas em suas possibilidades e mistérios, o que licencia a ponderada conclusão do autor: “os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico” (LIBÂNEO, 1994, p.122). Isto é, os objetivos do processo educacional são acompanhados por uma intensa abertura. E esta mudança de entendimento sutil e devastadora, então, gera outros efeitos na maneira de lidar com a prática educativa, liberando outras possibilidades de educar, de fazer, de sentir, de perceber e de ser.

Costurando mais elementos, chego ao livro *Curso de Didática Geral* (2006) de Regina Haydt, onde afirma o seguinte: “a escola é um local de encontros existenciais, da vivência das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de valores e princípios da vida” (HAYDT, 2006, p.56, grifos meus). A escola é um local onde os sujeitos se encontram e se desencontram – aqui o sentido é ontológico, desencontro devido à impossibilidade de um encontro completo³. Deste modo, professores e alunos vivem não só objetivos e conteúdos, não só o psicológico e o social, mas a totalidade justamente na “veiculação e intercâmbio de valores e princípios da vida”. A “atitude interdisciplinar” faz “ver” este processo. Faz “ver” a possibilidade de que estes sujeitos co-participantes da prática educativa estejam interligados com o vazio que são, com conhecimentos, habilidades e comportamentos historicamente paródicos, com espaços cujas fronteiras se dissimulam e com referências e datas que estranhamente permanecem variando. E, seguindo com a autora, chega-se a ideia de que “tudo isso *tende* a ser lembrado pelo aluno no decorrer de sua vida e *tende* a marcar profundamente sua *personalidade e nortear seu desenvolvimento*” (HAYDT, 2006, p.56, grifos meus). Quando os objetivos que contornam a mediação pedagógica entre professor e aluno são ressaltados por uma perspectiva em que há certos “princípios” – contingenciais e fugazes – operando em seu arcabouço, percebe-se que a personalidade e o norte do desenvolvimento do aluno são tendências, ecos, refrações abertos aos caminhos da vida. *O professor, com seus objetivos de aula, ensina não um conteúdo propriamente dito, mas aquilo que flui através ou apesar deste conteúdo. O aluno, por sua vez, também não tem condições de aprender o conteúdo, mas aprende aquilo que flui através ou apesar deste conteúdo.* Se pensarmos com uma “atitude interdisciplinar”, a cobrança para que o professor cumpra cada objetivo de aula não diz respeito a uma reprodução, em maior ou menor grau, exata e sim diz respeito à tornar consistente a veiculação dos “princípios” articulados entorno destes objetivos, num contexto específico, uma vez que o ensino e a aprendizagem previamente determinados não está no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”. Em outras palavras, trata-se uma vez mais de “ver”, ensinar a “ver” e aprender a “ver”. Daí que se justifique o fato de que a personalidade espectral do sujeito professor e do sujeito aluno, cada qual em suas características e condições, seja marcada por um norte, por um uma tendência, por uma falha basilar em seu desenvolvimento.

Seguindo com a autora, encontro a seguinte ênfase sobre os objetivos que acredito ajudará a esclarecer minha defesa:

A ação, como sinônimo de atividade, é inerente ao ser humano. (...) Um documento hindu, de origem milenar, denominado *Bhagavad Gita*, refere-se ao ser humano como sendo uma criatura engajada na ação (...). E se o homem age, ele o faz em função de *uma finalidade a ser alcançada*. (...) Aristóteles, quatro séculos antes de Cristo, dava um conselho a seus contemporâneos (...): ‘o importante é que em todos os nossos atos tenhamos *um fim definido* que almejamos conseguir... à maneira dos arqueiros que apontam para um alvo bem assinalado’. Por outro lado, Montaigne, nos seus *Ensaíes*, escritos no século XVI d.c., já nos lembrava que ‘nenhum vento ajuda *a quem não sabe a que porto deve velejar*’ (HAYDT, 2006, p.112-113, grifos meus).

³Sendo mais enfático, desencontro no sentido de que o encontro da aprendizagem existe, mas é impossível.

Prestemos bastante atenção. Grifei tudo o que Haydt, por meio de uma enumeração arbitrária e conjectural, destaca como “aquilo que sustenta a ideia de objetivo” através de sujeitos, situações, lugares e épocas. É justamente esse movimento que defendo para as práticas educativas. Ora, a autora para destacar e explicar qual é a importância dos objetivos na mediação pedagógica, toma como “princípio” a ideia de que “o homem age e em toda ação há uma finalidade”. Este “princípio” não a prende a um assunto ou a uma cadeia rígida de assuntos em particular, mas a libera para, dentro de um contexto, enumerar seu funcionamento, isto é, para dar uma ordem ao caos que é a totalidade, para transformá-la, no interior de um jogo com suas disputas, em história. Assim, ela explica que os objetivos são importantes porque – baseado no “princípio” de que “o homem age e em toda ação há uma finalidade” e não deixando de “ver” suas variações permanentes – na história houve um documento chamado *Bhagavad Gita* desde a Índia remota que assim, a sua maneira, o licencia; porque houve um homem grego, Aristóteles, que quatro séculos antes de Cristo, defendia ideia similar; porque no século XVI d.c. um ensaísta francês, através de uma metáfora, afirmava a mesma coisa de outro modo. É assim que a leitura do que seja objetivos no bojo da “atitude interdisciplinar” funciona: o objetivo é aquilo que se prevê e se espera, mas coadunado radicalmente a ele há uma margem que é a do imprevisível, este que está além do corretivo, além de uma “incompetência” do professor ou de um “problema” do aluno, pois se refere à própria impossibilidade ontológica de se cumprir de forma linear aquilo que se define previamente como alcançável. O objetivo só alcança o inalcançável, o objetivo se estabelece por “princípios” que o extrapola, que o reflete de forma quebrada, que o duplica, que o multiplica. Portanto, um professor cumpre determinado objetivo quando ensina a “ver”, quando um aluno aprende a “ver”, quando ambos são “maiores” do que efetivamente são durante a prática educativa.

Haydt continua sua discussão e aborda, com clareza, a importância do diálogo: “a atitude dialógica supõe uma certa diretividade, pois o professor sabe onde quer chegar com seu ensino e *ajuda o aluno a atingir esses objetivos*, incentivando a sua atividade e *orientando sua aprendizagem no sentido da construção do conhecimento*” (HAYDT, 2006, p.63, grifos meus). Pois bem, conforme venho argumentando, a assertiva de que o professor, através do diálogo e de uma certa diretividade, “sabe onde quer chegar com seu ensino e ajuda o aluno a atingir esses objetivos” é lido a partir de uma experiência intervalar, na qual certos “princípios” – por licenciarem aberturas para além do sujeito, da aula, da disciplina, do momento – servem como o parâmetro de sucesso da mediação pedagógica. É neste sentido que o incentivo da atividade e a orientação da aprendizagem se amparam na construção de um conhecimento uno e simples. Em outras palavras, todo diálogo entre professores e alunos pressupõe uma certa diretividade repleta de buracos e que oportuna uma abertura para a totalidade.

Com a “atitude interdisciplinar”, objetivos de aula se conjugam entorno de “princípios”. Assim, o ensino e a aprendizagem não se dão, em maior ou menor grau, de forma linear, mas de forma cíclica e complexa. Atingir o objetivo pedagógico não é a reprodução do conteúdo ensinado pelo professor por parte dos alunos, mas a capacidade de “ver” o que se ensina e “ver” o que se aprende, isto é, a possibilidade de manobrar com um “entre”, um estranho fator intermediário, contingencial e provisório, que rege o processo educativo, a formação de habilidades, comportamentos e valores que se interligam, de algum modo, com a totalidade das coisas, que geram uma repetição irrepitível, uma espécie de celebração paródica em função de suas variações no “permanente”.

O planejamento do currículo no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”

Em *Pierre Menard, autor do quixote*, contido no livro *Ficções* (2007), Borges ressalta o estranho plano de um escritor francês do século XX que pretendia ser idêntico ao famoso Miguel de Cervantes, escritor espanhol do século XVII, autor do livro *Dom Quixote*, embora fosse outra pessoa, com outra bagagem cultural, de outro lugar e de outra época. Um plano... Tal qual aquilo que compreende um currículo escolar: o planejamento. Seguindo as desventuras de Menard narradas por Borges, irei intercalar considerações de interesse pedagógico.

Pois bem, Borges destaca a empreitada de Menard, a obra “subterrânea, a interminavelmente heróica, a sem-par. Também – pobres possibilidades humanas! – a inconclusa” (BORGES, 2007, p.37). Continua enfatizando as características de dois textos que inspiraram Menard: um “que esboça o tema da *total identificação* com um autor determinado” (BORGES, 2007, p.38, grifos do original). E o outro que “é um desses livros parasitários que situam Cristo num bulevar, Hamlet na Cannebière ou Dom Quixote em Wall Street” (BORGES, 2007). Daí, em palavras sintéticas, observamos que o plano de Menard se inspira tanto numa reprodução quanto numa carnavalização para ser executado. O relato segue e aprofunda ainda mais a perspectiva de Menard:

Ele não queria compor outro Quixote – o que seria fácil – mas o Quixote. Inútil acrescentar que nunca levou em conta uma transcrição mecânica do original; não se propunha copiá-lo. Sua admirável ambição era produzir páginas que coincidissem – palavra por palavra e linha por linha – com as de Miguel de Cervantes (BORGES, 2007).

Meu leitor ou minha leitora podem estar confusos. Ora, se o plano de Menard não era uma “transcrição mecânica do original”, como sua ambição poderia ser páginas que coincidissem “palavra por palavra e linha por linha” com as do original de Miguel de Cervantes? Talvez seja o mesmo que perguntar: se num currículo, sob a égide de uma “atitude interdisciplinar”, não há possibilidade de formar linearmente os sujeitos, como se pode pensar o que seja a formação com o alcance de determinados objetivos?

Sigamos, Borges relata que o método inicial imaginado por Menard era peculiar: “conhecer bem o espanhol, recuperar a fé católica, guerrear contra os mouros ou contra os turcos, esquecer a história da europa entre os anos de 1602 e de 1918, *ser Miguel de Cervantes*” (BORGES, 2007, p.39, grifo do original). E nesta tentativa de Menard da total identificação com Miguel de Cervantes, surge, pois, o relato de uma reflexão pertinente: “ser, de alguma forma, Cervantes e chegar ao *Quixote* pareceu-lhe menos árduo – por conseguinte, menos interessante – que continuar sendo Pierre Menard e chegar ao *Quixote* através das experiências de Pierre Menard” (BORGES, 2007, p.39). Ora, quanta ironia! Isso nos permite uma comparação: ser um aluno que aprende com as lições educacionais planejadas em um currículo é menos árduo, basta seguir as regras, reproduzir os conhecimentos, habilidades e hábitos numa prova e ser considerado apto (formado, crítico, profissional competente, psicologicamente desenvolvido etc.), mas sempre há a próxima circunstância imprevisível que coloca os benefícios e a formação proposta por tal planejamento em xeque, até que o mesmo aluno formado perceba que “a escola não lhe ensinou aquilo” a que se depara, que ele pode não ser o que pensava ser, não porque o currículo ou o professor mediando o currículo estava equivocado ou porque o aluno não aprendeu de forma significativa e correta, mas porque esta perspectiva não alcança as possibilidades recorrentes e infundáveis do aluno *ser o que se é* e atingir os mesmos objetivos de forma aberta e dúbia, para além daquele objetivo, daquele saber, daquela situação de aula, daquele momento, isso através de “princípios” – conjecturais

e inconclusos – que liberam a porta do infinito e da radicalidade de aprender na mediação pedagógica, que estabelecem a aprendizagem do “ver”.

Voltando ao relato de Borges, chega-se a afirmação de que “o texto de Cervantes e o de Menard são verbalmente idênticos, mas o segundo é quase infinitamente mais rico (mais ambíguo, dirão seus detratores; mas a ambiguidade é uma riqueza)” (BORGES, 2007, p.42). O plano de Menard é desplano, sua descrição idêntica do *Quixote*, palavra por palavra, linha por linha, gera outros e novos efeitos, acaba por se desprender – não completamente – daquilo donde parte. E assim, nestes termos, Borges conclui:

não há exercício intelectual que não seja afinal inútil. Uma doutrina filosófica é no início uma descrição verossímil do universo; passam os anos e é *um mero capítulo – quando não um parágrafo ou um nome – da história da filosofia*. Na literatura, essa *caducidade final* é mesmo e mais notória (BORGES, 2007, p.43, grifos meus).

O exercício intelectual é inútil na filosofia, na literatura e também na educação, assim como em qualquer esfera da sociedade. Inútil no sentido de que aquilo que se empreende como plano se multiplica, se bifurca, cresce, gera esquecimentos, ganha em complexidade. Uma doutrina filosófica de repente se torna um capítulo da história ou menos que isso; a literatura acresce outras situações e conflitos; o currículo ora é legislação ora é mais uma perspectiva arcaica. Não proponho com o relato de Borges sobre a empresa de Menard que o planejamento do currículo seja alterado dia a dia (nem preciso deste esforço). Proponho, amparado no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, que pensemos o planejamento do currículo, com seus objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação, por meio de “princípios” – contingentes e fugazes – que permitam “ver” que a mediação pedagógica extrapola tudo que está previsto de antemão, que permitam jogar com a impossibilidade do controle total da formação dos sujeitos humanos. Não há um currículo, um professor, um método que seja capaz de formar efetivamente. Contudo, isso não pode nos impedir de endereçar sentidos, de pensar conhecimentos relevantes, comportamentos e valores. Não defendo o caos. Defendo uma “atitude interdisciplinar” nas práticas educativas.

Aprofundemos a discussão sobre planejamento escolar no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”. No livro *Teorias do Currículo* (2011) de Alice Lopes e Elizabeth Macedo, encontro mais pistas de como se pode pensar o movimento pretendido nesta dissertação para as práticas educativas. As autoras iniciam o capítulo sobre planejamento destacando que “Tyler é, indubitavelmente, o nome mais conhecido do campo do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.44). Nesta feita, discutem o planejamento, principalmente, a partir da obra de Tyler. Ressaltam que “a obra central de Tyler data de 1949 e é denominada *Princípios básicos de currículo e ensino*” (LOPES; MACEDO, 2011, p.45). A seguir enfatizam quais as questões que Tyler propõe:

que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar? Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem?

Interessante é observar que Lopes e Macedo destacam a tentativa de Tyler de organizar e formalizar objetivamente a prática educativa. Agora, e se pensarmos essa organização e formalização objetiva via “atitude interdisciplinar”? Que efeitos poderiam emergir? Tyler, segundo as autoras, pensa em “princípios” da organização pedagógica. Contudo, pensa tais “princípios” de forma estabilizada e fixa: “Tyler concebe os princípios básicos de currículo muito mais como a organização das experiências dentro de cada componente curricular” (LOPES; MACEDO, 2011). Defendo como Tyler que o planejamento e a organização das práticas educativas se dê por meio de certos “princípios”, mas bifurco ao considerar que não é possível determinar previamente que sentidos esses “princípios” devem possuir, porque, conforme venho dissertando, toda organização é inorganizável. Com Tyler, os “princípios básicos” já determinados do planejamento curricular, girando entorno de certos objetivos e conteúdos, se direcionam para uma mudança de comportamento do aluno ao final do processo, isto é, o sucesso destes aspectos elencados num planejamento qualquer está associado a uma avaliação de tal mudança de comportamento, o que provaria sua eficiência, ou melhor, indicaria a pretensão de controle de determinados sujeitos. Entretanto, no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, aquilo que aparece como “princípios básicos” efetivamente não tem uma direção única e ganha expressividade num contexto específico de articulação de sentidos, isto é, os “princípios” não servem para controlar, porque a premissa é a de que o controle é impossível, logo os “princípios” provocam uma abertura radical, são o desenho de uma fissura no planejamento curricular e impossibilitam a consecução linear dos objetivos e da assimilação dos conteúdos, bem como não se direcionariam para uma resposta imediata no comportamento do aluno, logo não estariam associados *necessariamente* a avaliação de uma mudança de comportamento ao final do processo, mas a capacidade de “ver” através daqueles “princípios” o que o objetivo é e o que o extrapola, o que o conteúdo é e o que o extrapola, o que o professor ensina e o que fica em aberto, o que o aluno aprende e o que fica reticente, a capacidade de “ver” que a mudança de comportamento não é a cópia do original, mas uma duplicação, a capacidade de “ver” que ao se ensinar “X”, se aprende “ X^2 ” e que esse “ X^2 ” pode, para o aluno, gerar a possibilidade de entender o que é “XY” ou “XYZ” ou “ $X^2Y^3Z^4$ ” e assim por diante⁴. Em outras palavras, através de uma “atitude interdisciplinar” o planejamento curricular, seus “princípios” girando entorno de objetivos e conteúdos selecionados, a escola, a mediação professor e aluno, assim como a avaliação institucionaliza a formação dos sujeitos como possibilidade, uma vez que o controle total não é a premissa.

Nesta feita, as perguntas anunciadas e atribuídas a Tyler pelas autoras ganham novos caracteres: que “princípios” para os objetivos educacionais deve a escola procurar “ver”? Como “ver” nas experiências de aprendizagem selecionadas a consecução dos “princípios” desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino do “ver”? De que forma se pode avaliar o “ver” nas experiências de aprendizagem?

Como foi mencionada a avaliação do processo, vale ressaltar o que Lopes e Macedo apontam sobre a mesma na perspectiva de Tyler:

⁴É o caso dos objetos duplicados conhecidos como “hrönir” no conto *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* do livro *Ficcões* (2007). Relata Borges: “os hrönir de segundo e terceiro grau (...) exageram as aberrações do inicial; os de quinto são quase uniformes; os de nono se confundem com os de segundo; nos de décimo primeiro há uma pureza de linhas que os originais não têm” (BORGES, 2007, p.28). Na “atitude interdisciplinar”, procura-se mostrar que ensinar X , implica em aprender X^2 , X^3 , X^5 , X^2X^9 , XY^{11} ... Isto é, estimular o ensino e a aprendizagem dos “princípios” implica formar sujeitos da indeterminação.

Compondo com a definição dos objetivos educacionais, o cerne do pensamento de Tyler, a avaliação da eficácia da aprendizagem é a última etapa do planejamento curricular. Ela é realizada por intermédio de instrumentos que visam a determinar em que medida os objetivos educacionais de ensino foram atingidos. Trata-se de uma avaliação guiada pelos objetivos e centrada no aluno, mas seu foco é o currículo: fornecer informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagem na modificação dos comportamentos (LOPES; MACEDO, 2011, p.49).

A avaliação em Tyler procura garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados⁵. É necessário que o aluno corresponda, por meio de uma mudança de comportamento, ao pretendido. Se corresponder, sucesso do currículo, do professor, da mediação pedagógica; se não corresponder, fracasso. Isto é, o planejamento do currículo abarca “princípios básicos” que determinam previamente a organização dos objetivos educacionais e dos conteúdos no sentido de organizar e controlar, via avaliação, os sujeitos na prática educativa. Entretanto, no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, a avaliação procura garantir que certos “princípios”, levantados contingencialmente num contexto de articulação, sejam passíveis de serem “vistos” entre os objetivos educacionais. O foco não é gerar uma necessária mudança de comportamento nos alunos, mas uma mudança pautada pelo estabelecimento de uma pedagogia do “ver” em que o sucesso do currículo, do professor e da mediação pedagógica está na veiculação daquilo que acontece através ou apesar do planejamento curricular, do docente, do conhecimento, da escola, do ano letivo. Isto é, como o planejamento do currículo abarca “princípios” – provisórios e incompletos –, a organização dos objetivos educacionais detém uma margem que é a do imprevisível, assim como os conteúdos, de modo que a avaliação não visa o controle propriamente dito, mas a medida considerada adequada para definir o que está posto (articulado) como aquilo que se “vê”, aquilo que está ali e simultaneamente extrapola o processo educativo. Numa outra feita, a avaliação não visa estritamente à eficiência do que está planejado para modificar o comportamento dos educandos, porque a premissa aí é a da determinação do sujeito e do controle do processo, mas visa buscar o ponto que intermedeia o possível e o impossível, aquilo que estou chamando como a capacidade de “ver”, aquilo que está ali mas também além dali – nestes termos, admito a “eficiência” na avaliação.

Havia, páginas atrás, dado o seguinte exemplo. Se o objetivo é ensinar a ler e levar o interesse pela literatura brasileira, o “princípio” é alguma coisa que está no intervalo deste objetivo: ser ativo e criativo, independente do interesse por escritores nacionais, independente de que o interesse seja pela literatura, independente do interesse pelas referências e períodos apresentados – trata-se daquilo que extrapola o que o objetivo encerra. A avaliação, por sua vez, gira entorno deste ponto: “ser ativo e criativo, independente disso ou daquilo”. Ora, não é o currículo, não é o professor, não é a literatura, não são as datas apresentadas, mas aquilo que permite transitar a partir daí para diferentes e outros encontros. Alguém pode “ser ativo e criativo” entendendo Machado de Assis, jogando bola, desenvolvendo um software, elaborando “fakes” na internet⁶, produzindo artigos, observando as estrelas, flertando com as pessoas, criando empresas, praticando ocultismo, fazendo atividades físicas, viajando pelo mundo, dançando samba, cozinhando, pensando em caminhos

⁵Lopes e Macedo também falam de uma discussão sobre currículo e planejamento centrada em competências, dizem elas que se trata de um “aspecto de destaque nas políticas curriculares recentes” (2011,p.44). Quantas outras “variações” não existem desta perspectiva instrumental tyleriana?

⁶Pessoas inexistentes. Só existem no ciberespaço.

matemáticos, refletindo e tomando decisões para a própria vida... E tantas coisas inimagináveis. Avaliar não é controlar e formar sujeitos determinados, mas exagerar sua indeterminação tornando-a de alguma maneira num critério, um critério pautado pela pedagogia do “ver” que está no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, isto é, aquilo que favorece o exercício de um currículo capaz de formar os sujeitos para “ver” o nada. O mesmo nada que é a raiz de ambos. Este currículo, conforme Lopes e Macedo, cujo planejamento é também desplanejamento, “não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado” (LOPES; MACEDO, 2011, p.69).

A avaliação sob a égide da “atitude interdisciplinar”: mais alguns pontos

Em *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, mais uma vez do livro *Ficções* (2007), Borges, ao narrar a história da descoberta de uma enciclopédia perdida que revela um país desconhecido, e que mais tarde, após acréscimos de informações, revelaria que este país desconhecido é, “na realidade”, um planeta desconhecido, destaca, no interior deste último, o seguinte “caso das moedas perdidas”:

Na terça-feira, X atravessa um caminho deserto e perde nove moedas de cobre. Na quinta, Y encontra no caminho quatro moedas, um tanto enferrujadas pela chuva de quarta-feira. Na sexta, Z descobre três moedas no caminho. Na sexta de manhã, X encontra duas moedas no corredor de sua casa (BORGES, 2007, p.23).

Segundo o argentino nos conta, um dos opositores da tradição de Tlön – o suposto planeta – defende e deduz deste relato a realidade (continuidade prévia) das nove moedas recuperadas. Diz que é absurdo “imaginar que quatro das moedas não tenham existido entre terça e a quinta, três entre a terça e a tarde de sexta, duas entre a terça e a madrugada da sexta. É lógico pensar que existiram (...) em todos os momentos desses prazos” (BORGES, 2007). Esta defesa tentava pressupor a identidade prévia e determinada das nove primeiras moedas, esquecendo que todo substantivo (homem, moeda, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, chuva) não passa de um valor metafórico e que a relação entre as moedas achadas na quinta com as perdidas na terça-feira, por exemplo, apesar da cuidadosa mas circunstancial justificativa “um tanto enferrujadas pela chuva de quarta-feira”, é arbitrária e conjectural. Ora, o mesmo não quer dizer idêntico⁷. Borges então relata a principal crítica dos defensores da tradição de Tlön a seus opositores afirmando “o caso hipotético de nove homens que em nove sucessivas noites padecem de uma viva dor. Não seria ridículo (...) pretender que essa dor fosse a mesma?” (BORGES, 2007). Ora, se o mesmo não é o idêntico, a continuidade não está pautada por uma essência prévia e logo torna-se inviável pensar que a dor de nove homens seja obrigatoriamente reflexa de uma única de um único homem, porque isso seria supor que a dor de um é maior do que a dos outros, o que efetivamente só se licencia a partir de uma arbitrariedade discursiva.

⁷ Talvez uma nota possa ajudar a entender. A defesa dos opositores da tradição tlönista gira entorno da impossibilidade de relações paradoxalmente lineares e descontínuas: ora, se terça-feira alguém perdeu 9 moedas, na quinta-feira as 4 moedas achadas por outro alguém *obrigatoriamente* se relacionam com as 9 perdidas da terça. Algo similar a imaginar o seguinte: vemos fumaça e obrigatoriamente imaginamos que há fogo. A questão é que os opositores da tradição de tlön defendem este “obrigatoriamente”, esta relação direta de causa e efeito. Mas os tlönistas...

Feitas essas considerações, Borges, então, relata, ainda sobre o “caso das moedas perdidas”, a defesa de um dos mais brilhantes representantes da tradição tlönista, que afirma

que há um só sujeito, que esse sujeito indivisível é cada um dos seres do universo e que estes são órgãos e máscaras da divindade. X é Y e é Z. Z descobre três moedas porque recorda que X as perdeu; X encontra duas no corredor porque recorda que foram recuperadas outras... O Décimo Primeiro Tomo dá a entender que três razões capitais determinaram a vitória (...) desse panteísmo idealista. A primeira, o repúdio do solipsismo; a segunda, a possibilidade de conservar a base psicológica das ciências; a terceira, a possibilidade de conservar o culto dos deuses (BORGES, 2007, p.25, grifos meus).

A defesa relatada por Borges possui uma marca da “atitude interdisciplinar”. Pressupõe a continuidade, mas uma continuidade que não é prévia e sim descontínua, arbitrária e conjectural. Logo, se Y na quinta-feira encontra quatro moedas “enferrujadas pela chuva de quarta-feira”; se Z na sexta-feira descobre três moedas em seu caminho, nada disso implica necessariamente que estas sejam as sete moedas das nove perdidas por X na terça-feira. Essa conclusão somente procura, via discurso, o consenso do que seja a “realidade”. É assim que aquilo que se entende como “repúdio do solipsismo” quer combater a soberania e completude do sujeito; aquilo que se entende como “possibilidade de conservar a base psicológica das ciências” quer enfatizar que o sujeito, que não é soberano nem completo, passa a ser entendido como efeito; e aquilo que se entende como “a possibilidade de conservar o culto dos deuses” nada mais seja do que a sensibilidade pela totalidade, ou seja, pela radical interdependência de sujeitos, saberes, lugares e tempos.

O julgamento de opositores e de tlönistas permite formas diferenciadas de se avaliar “a realidade”. Assim como se, de um lado, pensássemos o sujeito em maior ou menor grau determinado, o currículo e o planejamento como a efetivação de objetivos prévios, a avaliação como controle; e, de outro, pensássemos o sujeito indeterminado, fractal e múltiplo, o currículo e o planejamento como abertos em torno de “princípios” que giram entre os objetivos, a avaliação como a busca da melhor forma de “ver” a impossibilidade do processo educativo. Em outras palavras: avaliar no interior do horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar” é estabelecer um critério objetivo – falho e insuficiente – que licencie “ver” aquilo que se espera dos objetivos pedagógicos e aquilo que também os supera, os extrapola, os bifurca, os polimovimenta.

Aprofundemos mais. Cipriano Luckesi em *Avaliação da aprendizagem escolar* (2008) nos oferece bons elementos para a compreensão do que seja o ato de avaliar no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”. O autor destaca a importância de Tyler:

a denominação avaliação da aprendizagem é recente. Ela é atribuída a Ralph Tyler, que a cunhou em 1930. O próprio Tyler reivindica para si essa autoria em texto recentemente publicado e os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação da aprendizagem reconhecem a Tyler o direito dessa paternidade, definindo o período de 1930 a 1945 como o período ‘tyleriano’ da avaliação da aprendizagem. Mudou-se a denominação, mas a prática continuou sendo a mesma, de provas e exames. Tyler inventou a denominação de avaliação da

aprendizagem e militou na prática educativa defendendo a ideia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino (LUCKESI, 2008, p.170)

Tyler, nos subsidia o autor, parte da premissa de que é possível planejar, avaliar e controlar previamente o processo educativo. Deste modo, a eficiência do processo seria a harmonia direta e linear entre aquilo que se ensina e se aprende no momento da avaliação, através de provas e exames. A avaliação, pois, seria a culminância de um entendimento técnico da “realidade” no âmbito da educação. Luckesi tem suas questões e, pondo em xeque o tecnicismo das provas e exames em suas variações pedagógicas, afirma que “as finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames” (LUCKESI, 2008, p.171). Numa leitura atenta de seu discurso, consigo vislumbrar, através ou apesar das provas e exames, o exercício da possibilidade da “atitude interdisciplinar”.

Luckesi comenta: “a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” (LUCKESI, 2008, p.174). No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, o “desenvolvimento pessoal do educando” gira entorno dos “princípios” que estão no intervalo dos objetivos, através dos quais a mediação pedagógica extrapola o “cerebrismo” docente bem como o “espontaneísmo” discente, aquilo que ali se situa e também ultrapassa o contexto da aula, o saber veiculado, o lugar e a cultura bem como o tempo de sua manifestação. Isto é, o “desenvolvimento pessoal do educando” é objetivado mas insuficiente, reto mas dúbio, gera expectativa mas não se consuma, isso tudo a partir do processo de ensino e aprendizagem. Nestes termos, “responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” implica em ensinar e aprender a “ver” a indeterminação do indivíduo, a fluidez da sociedade e a interdependência de todas as coisas.

Não muito depois o autor comenta algo pertinente para esta dissertação, diz ele: “a avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão” (LUCKESI, 2008). Ora, como venho costurando ao longo desse trabalho, o “processo de assimilação dos conteúdos” é o processo de “ver” aquilo que acontece através ou apesar destes conteúdos, que permite a constituição de si mesmo como efeito daquilo que intervala (“princípios”) os objetivos do processo de ensino e aprendizagem, permitindo um sujeito existencial indeterminado e incessante, capaz de interligar com facilidade saberes aparentemente distantes, bem como permitindo ainda um cidadão de todos os lugares e tempos. Um sujeito formado para a trama reticular, ambígua e voraz da época da internet.

Resumo da prosa: “atitude interdisciplinar” e pedagogia do “ver”

Ao longo deste capítulo defendi e complementei o que vinha defendendo ao longo da dissertação: partindo de uma “atitude interdisciplinar” num horizonte de conhecimento simples e uno, onde os diferentes saberes não são vistos como especializações, mas como “variações” que de algum modo se integram e estão em dinâmica incessante, cheguei à possibilidade de se compreender alguns aspectos do cotidiano pedagógico marcado por uma pedagogia oriunda deste processo, a pedagogia do “ver”. Levantei que a relação entre professor e alunos ocorre de forma complexa, isto é, ao professor, a cada aluno, a sociabilidade da prática educativa se acrescenta a ideia da totalidade – entendida como aquilo

que destaca a interdependência dos sujeitos, saberes, lugares e tempos; que é necessário jogar com a impossibilidade ontológica de que os objetivos docentes sejam alcançados plenamente na mediação pedagógica, isto é, que entre os objetivos há certos “princípios” – contextuais e provisórios – que os ultrapassa, enriquece, multiplica, gera novos efeitos; que o planejamento curricular é fundamentalmente desplanejamento, uma vez que pode ser contornado, no bojo de seus objetivos, também por “princípios” que os repercute de forma refratária; que a avaliação não busca controlar, classificar, examinar, mas que através ou apesar disso busca fazer “ver” o quanto o processo de ensino e aprendizagem envolve uma interdependência radical entre indivíduos diferentes, saberes distintos, lugares e períodos outros.

Quero reforçar com um exemplo de um plano de aula retirado do site da *Revista Nova Escola*, um exemplo do ensino médio, da filosofia, de um tema de aula intitulado “vivemos na era do excesso de informação”⁸. No plano há o seguinte detalhamento para a mediação pedagógica:

“Conteúdos:

- Sociedade contemporânea e informação

(...)

Objetivos:

- Apresentar aos alunos aspectos de como nos relacionamos com informações nas sociedades contemporâneas

(...)

Avaliação:

- Leve em consideração a participação dos alunos nos debates em sala de aula e avalie se o registro feito por eles contemplou os argumentos analisados em conjunto pela turma”.

Pois bem, com a “atitude interdisciplinar”, o professor – num contexto de negociação e articulação de sentidos – destaca do planejamento aquilo que abre as portas para a radicalidade do ensino e da aprendizagem do “ver”. Ele destaca certos “princípios” que vão intervalar os objetivos de sua aula. Entre tantos possíveis, posso oferecer como exemplo um “princípio” para o objetivo de “apresentar aos alunos aspectos de como nos relacionamos com informações nas sociedades contemporâneas”: ora, o que a relação com informações pode permitir como abertura que extrapola o objetivo inicial? Posso levantar como “princípio” a ideia de “relação com informações, independente da perspectiva política e cultural da sociedade contemporânea”. Logo, o objetivo inicial do planejamento não será fiscalizado para um cumprimento linear, porque isso é impossível, mas permitirá, através dos “princípios” que o intervala, gerar a formação do tema em questão, a formação suportada no quadro em que os sujeitos – professor e alunos – e, por consequência, o planejamento docente são entendidos como fractais e indeterminados. Acompanhando esta linha, a avaliação também girará entorno da capacidade dos alunos de “ver” aquilo que acontece através ou apesar do conteúdo que lhes for ministrado. Ora, a relação com informações não se reduz a ideia política

⁸Acesso em 03/07/2014. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/plano-de-aula-vivemos-era-excesso-informacao-779860.shtml>

e cultural da sociedade contemporânea⁹. Sempre há elementos que, com foco nos “princípios”, extrapolam o cenário do objetivo inicial, elementos que podem servir para ilustrar uma pedagogia do “ver” com uma certa objetividade.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luís. Outras inquisições. Trad. Davi Arriguci Jr. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

_____. Ficções. Trad. Davi Arriguci Jr. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. 8. ed., São Paulo, Ática, 2006.

JUNG. C. G.. Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo. Trad. Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série formação do professor).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ROBREDO, Jaime (S/D). Ciência da informação e Web semântica: Linhas convergentes ou linhas paralelas? In: ROBREDO, Jaime; BRÄSCHER, Marisa (orgs.). Passeios pelo bosque da informação: estudos sobre representação e organização da informação e do conhecimento. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

SHELDRAKE, Rupert. A presença do passado: a ressonância mórfica e os hábitos da natureza. Portugal: Instituto Piaget, 1996.

TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre, Globo, 1977.

⁹Rupert Sheldrake em *A presença do passado: ressonância mórfica e os hábitos da natureza* (1996) afirma o seguinte sobre a informação: “*Informação* é uma palavra que está na moda. Vivemos na ‘era da informação’. A informação desempenha um papel formativo ou in-formativo. Mas, o que é? (...) Quando os biólogos falam de ‘informação genética’ por exemplo, utilizam, em geral, esta palavra num sentido vago, não técnico, muitas vezes intermutável com o sentido igualmente vago e não técnico da palavra *programa*” (1996: p.163). Os biólogos se perguntam como a vida em seu programa genético transmite informação genética para seus descendentes através dos tempos./ Em *Ciência da informação e Web semântica: Linhas convergentes ou linhas paralelas?* (S/D), texto de Jaime Robredo, encontramos mais outra forma de lidar com informações: “a Web Semântica (ou Web 3.0) promete ‘organizar a informação do mundo’ de uma forma dramaticamente mais lógica do que o Google jamais poderá conseguir com o desenho de sua máquina atual. (...) A Web semântica requer o uso de uma linguagem ontológica (...) para produzir (...) domínios específicos suscetíveis de ser usadas pelas máquinas para raciocinar encima da informação e formular novas conclusões, não se limitando a comparar palavras chave” (p.21). Em outros termos, Robredo e Bräscher nos ensina que é possível programar a máquina para recuperar dados e informações com base em analogias e associações descontínuas, o que não acontece atualmente com o Google, por exemplo, que recupera dados e informações de forma linear à palavra-chave descrita. Outros ilimitados exemplos para o “princípio” de pensar as relações independente do aspecto político e cultural da sociedade contemporânea seriam possíveis.