



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**



**MARCOS CAJAÍBA MENDONÇA**

**CURRÍCULO PÓS-MODERNO:  
CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE LYOTARD  
PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA CONTEMPORÂNEA**

**SALVADOR – 2009**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PPGEDUC - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**



**MARCOS CAJAÍBA MENDONÇA**

# **CURRÍCULO PÓS-MODERNO:**

**CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE LYOTARD  
PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA CONTEMPORÂNEA.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: PROF. DR. ARNAUD SOARES DE LIMA JR.

**SALVADOR - 2009**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**"CURRÍCULO PÓS-MODERNO: CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE  
LYOTARO PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA"**

**Marcos Cajaíba de Mendonça**

Dissertação submetida à Comissão Examinadora pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e por Professores convidados de outras instituições como parte de requisitos necessários a obtenção do grau de mestre.

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior \_\_\_\_\_  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação.  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Prof. Dra. Nadia Hage Fialho \_\_\_\_\_  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação.  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Doutorado em em Educação.  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Salvador 2009

**Mendonça, Marcos Cajaíba**  
**Currículo Pós-moderno: Contribuições epistemológicas de Lyotard para uma abordagem crítica contemporânea / Marcos Cajaíba Mendonça – Salvador, 2009.**  
264 f. : il.

**Orientador Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Jr.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2009**

**1. Currículo 2. Teoria do Conhecimento 3. Pós-Modernidade  
4. Linguagem I. Título.**

**CDD 371.214**

*Deus é traiçoeiro! Ah! Uma beleza de traiçoeiro – dá gosto! A força dele, quando quer – moço! – me dá o medo pavor. Deus vem vindo: ninguém não vê. Ele faz é na lei do mansinho – assim é o milagre. E deus ataca bonito, se divertindo, se economiza. (...) [E] eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.*

**João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.**

## “...QUE FAÇA AGORA!”

Às **brincadeiras** de *Deus*;  
Às **surpresas** de *Maria*;  
À **magia** dos *Orixás*;  
Ao **sertão** do meu *Km 100*;  
Às **fraldas** de *Miguel e Henrique Cajaíba's*;  
Ao **sorriso** de *Maria Cajaíba: Professora Niêta, Minha Mãe, Meu sustentáculo*;  
Às **faces** do meu *Octógono Cajaíba*;  
Ao **silêncio** de *Murilo Cajaíba*;  
Ao **São Paulo** de *Mágnos Cajaíba*;  
À **irreverência** de *Michele Cajaíba*;  
Às **mãos** de *Maristela Cajaíba*;  
Às **escutas** de *Sueli Moura*;  
Aos **lanches** de *John (Zenilda Monteiro)*;  
Às **palavras** de *Terezinha Cajaíba*;  
Aos **palcos** de *Karla Cajaíba*;  
Às **estradas** de *Reizinho*;  
À **sinceridade** de *Márcio Rogério*;  
Às “**quintas da guloseima**” de *Lu e Sérgio*;  
Aos **raios e trovões, rosas vermelhas e amarelas** de *Bárbara Galvão*;  
À **cumplicidade** de *Márcia (Cretina) Gonçalves*;  
Às **jabuticabas** de *Márcia Dutra*;  
Aos **encontros** de *Cristiane Luz*;  
À **insistência** de *Romilson*;  
Ao **carinho** de *Valdete Ventoure*;  
Às **muchilas** de *Karine e Nanda Cajaíba*;  
Aos **ballets** de *Carol Miranda*;  
À **hidro** de *Audilene Alves (Fran)*;  
À **paciência** de *Rogério Oliveira*;  
Aos **cafés** de *Cristiano Almeida*;  
Aos **botes** de *Carlos Alberto*;  
À **humanidade** de *Harley do Nascimento*;  
À **voz** de *Mariene de Castro*;  
À **liberdade** da *liberdade*.

À **cumplicidade** de tantos *estudantes, professores, participantes dos projetos sociais, acadêmicos, atores, pesquisadores, repentistas... alquimistas da Educação*.

À *UNEB*; ao *PPGEduc*: aos *funcionários, professores e mestrandos (em especial, turma 5)*,  
Aos *professores Dr. Dante Augusto Galeffi, Dra. Tânia Hetkowiski e Dr. Arnaud de Lima Jr.*

A todos aqueles e aquelas que se deixam apaixonar pela *filosofia*, pela *educação*, por um mundo mais desorganizado, com gosto de pitanga e cheiro de flor de laranjeira.

## **AGRADECENDO Diariamente...**

Para calar a boca: **Micaelen.**  
Para lavar a roupa: **Karla e Paulinho.**  
Para viagens longas: **Rey, Izyane, Cleiver e Rafael.**  
Para difíceis contas: **Luciana e Sérgio.**  
Para o pneu na lona: **Romilson.**  
Para a pantalonada: **Márcia Marinho.**  
Para pular a onda: **D. Anita.**  
Para lápis ter ponta: **Nay, Gilney, Tatiane.**  
Para o Pará e o Amazonas: **Joelma, Silvia.**  
Para parar na Pamplona: **Binho, Fabinho, Welington, Nemilson, Adson, Ney, Flávio e Sinho.**  
Para trazer à tona: **Vitória.**  
Para a melhor azeitona: **Lérsia, Conceição, Iracema.**  
Para o presente da noiva: **Cris.**  
Para adidas: **Murilo.**  
Para o outono, a folha: **Miguel.**  
Para embaixo da sombra: **Nina, Gabriel e Natalia.**  
Para todas as coisas: **Titia.**  
Para que fiquem prontas: **Mãinha.**  
Para dormir à fronha: **Peu e Kêu.**  
Para brincar na gangorra: **Cajá e Carol.**  
Para fazer uma toca: **Fran.**  
Para beber uma coca: **Harley.**  
Para ferver uma sopa: **Michele e Sula.**  
Para a luz lá na roça: **Márcia e Fábio.**  
Para vigias em ronda: **John e Marcos.**  
Para limpar a lousa: **Alberto, Rogério.**  
Para o beijo da moça: **Poliana e Daniela.**  
Para uma voz muito rouca: **Dom.**  
Para a cor roxa: **Hunaldo.**  
Para a galocha: **Bárbara.**  
Para ser moda: **Maristela.**  
Para abrir a rosa: **Márcia Cretina.**  
Para aumentar a vitrola: **Lu, Maciel, Cristiano e Natália.**  
Para a cama de mola: **Vitinho, Teka.**  
Para trancar bem a porta: **Suely e Pe. Lucas.**  
Para que serve a calota: **Pai.**  
Para quem não acorda: **João Lucas e Kika.**  
Para letra torta: **Jean, Uzel.**  
Para parecer mais nova: **Nanda, Rino.**  
Para os dias de prova: **Zazá e Zonete.**  
Para estourar pipoca: **Nuno e Cacá.**  
Para quem se afoga: **Mathias, Henrique e Lukinhas.**  
Para levar à escola: **Lílian.**  
Para os dias de folga: **Jun e Renata.**  
Para o automóvel que capota: **Márcio Rogério e John.**  
Para fechar uma aposta: **Cal.**  
Para quem se comporta: **Hélio, Alane.**  
Para a mulher que aborta: **Naldo.**  
Para saber a resposta: **Leonan.**  
Para escolher a compota: **Jorge, Suzy, César, Ete, Dôra.**  
Para menina que engorda: **Itana.**  
Para comida das ocas: **Eva, Maria Rita, Henrique e Philip.**  
Para o telefone que toca: **Karine e Ravir.**  
Para a água lá na poça: **Valdete, Ana Verena, Swahilli, Jorge Fialho.**  
Para a mesa que vai ser posta: **Joaninha, Eugênia, Paty, Urânio e Júlia.**  
Para você: o que você gosta... **Diariamente.**

*“podes comer as frutas de qualquer árvore do jardim do Éden,  
menos da árvore do conhecimento...”*  
(GÊNESIS, 2, 16b-17a).

*“minha pele é linguagem e a leitura é toda sua...”*  
(LAZZO, JORGE PORTUGAL).

*“nesta multiplicidade de jogos de linguagem  
quem parece dissolver-se é o sujeito”* (LYOTARD, 2004)

*“...ainda agimos modernamente, numa repetição inconsciente de mecanismos  
introjetados ao longo de nossa vida”*  
(LIMA JR., 2005, 149).

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>DISPONDO AS PEÇAS</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>PRIMEIRO LANCE: PERSCRUTANDO AS SENDAS CONHECIMENTO</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1</b>	O conhecimento: inerente ao ser humano.....	17
2.1.1	Mas, o que é o conhecimento?.....	21
2.1.2	Conhecimento e conhecimento científico.....	23
2.1.3	Ciência e conhecimento científico moderno.....	29
2.1.4	O lugar do sujeito e do objeto no conhecimento.....	37
2.1.5	Bases epistemológicas da modernidade.....	42
2.1.6	Crise da ciência moderna.....	48
2.2	A ciência contemporânea.....	53
2.2.1	Boaventura Santos e suas considerações acerca do conhecimento na contemporaneidade.....	55
<b>3</b>	<b>SEGUNDO LANCE: MOVENDO AS PEÇAS NO TABULEIRO COM A EPISTEMOLOGIA QUE REMEXE AS PANEAS DO FUTURO: A epistemologia pós-moderna de Lyotard e a pós-modernidade de Maffesoli</b> .....	<b>60</b>
3.1	Maffesoli: “remexendo as painelas do futuro”.....	60
3.2	Lyotard: o filósofo da pós-modernidade.....	67
3.2.1	O tabuleiro de Lyotard: o xadrez da linguagem rumo ao estatuto do saber.....	70
3.3	Movendo as peças no tabuleiro com as teorias que remexem as painelas do futuro.....	114
<b>4</b>	<b>TERCEIRO LANCE: CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIA: EM BUSCA DA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA</b> .....	<b>121</b>
4.1	A escola e seu saber.....	121
4.2	Refletindo o currículo sob o olhar epistemológico: estratégia fundamental de nosso jogo.....	132
4.3	Currículo moderno e sua epistemologia: revisitando estratégias pré-determinadas.....	139
4.3.1	Bases epistemológicas e o currículo moderno.....	141
4.3.1.1	Um repetente fala sobre currículo.....	143
4.4	Currículo e epistemologia numa perspectiva pós-moderna: observando movimentos, construindo deslocamentos.....	159
4.4.1	Uma nova peça: a epistemologia da complexidade de Edgard Morin.	161
4.4.2	Montando o tabuleiro pós-moderno com as jogadas de Lima Jr. ....	166
4.4.2.1	Multirreferencialidade: um jogo de palavras cruzadas, onde epistemologia e currículo se cruzam .....	170

4.4.2.1.a	Categorias epistemológicas da abordagem multirreferencial do currículo.....	172
4.4.2.1.b	Palavra cruzada: jogando com a multirreferencialidade.....	174
4.4.2.2	O currículo hipertextual.....	185
<b>5</b>	<b>QUARTO LANCE: MISTERIOSA CASA VAZIA: O CURRÍCULO PÓS-MODERNO NUMA PERSPECTIVA LYOTARDIANA.....</b>	<b>192</b>
5.1	Preparando estratégias.....	192
5.2	Refletindo as bases que sustentam o currículo na pós-modernidade..	194
5.3	Possibilidades curriculares erguidas sobre as bases epistemológicas de Lyotard.....	211
5.3.1	O currículo como jogo de linguagem.....	212
5.3.2	Currículo: um tabuleiro-mosaico que abriga as mais diversas peças!	233
5.4	O jogo, o tabuleiro, o currículo pós-moderno.....	246
<b>6</b>	<b>XEQUE-MATE! .....</b>	<b>249</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIA.....</b>	<b>258</b>
<b>8</b>	<b>ANEXO.....</b>	<b>263</b>
8.1	ANEXO I RESOLUÇÃO DA PALAVRA CRUZADA.....	263

## LISTA DE TABELAS

Bases epistemológicas da Modernidade.....	46
---	----

## RESUMO

A presente dissertação trata sobre a relação entre currículo e conhecimento na pós-modernidade. O currículo escolar é refletido sob o aspecto epistemológico para que se possa compreender como tal artefato do universo escolar subsiste e/ou se relaciona com os elementos da crise do conhecimento científico e, conseqüentemente, da mudança do estatuto deste, apontados por Lyotard. É neste pensador que se buscam contribuição epistemológica para que, assim, se possa pensar o currículo, suas possíveis relações com as bases modernas, ao passo que são apresentadas propostas curriculares que tentam romper com a epistemologia moderna, seguindo rumo a uma perspectiva pós-moderna. Uma vez apoiado nas considerações lyotardianas, o currículo escolar, numa perspectiva pós-moderna, vem sofrer as incidências das mudanças no estatuto do conhecimento, porém, a partir das aproximações com a epistemologia de Lyotard, podemos falar de currículo enquanto jogo de linguagem e enquanto tabuleiro-mosaico que abriga os distintos jogos num combate agonístico e essencial para a criação de vínculo social. Tratando, também do jogo conceitual entre saber e conhecimento, a pesquisa é de natureza teórico-conceitual, trazendo tais questões urgentes a serem discutidas no contexto de educação e contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Epistemologia. Conhecimento. Jogo de linguagem. Pós-modernidade.

## ABSTRACT

The actual dissertation deals above the raono amidst curriculum and knowledge at the post - modernity. The curriculum is refletido under the appearance epistemologic for it to in case that can embrace as such artefact from the school universe subsystem and or in case that relaciona with the elements from the crisis from the knowledge scientific and , consequently , from the modification from the bylaw of this , appointed by Lyotard. Is in this thought that if they pick contribution epistemologic for it to , as soon , in case that possa imagine the one curriculum , your feasible acquaintanceship with the fundamentals moderate , to the footstep than it is to they are he presents bids curricular than it is to they attempt breach with the epistemologia moderate , accompanying course to a perspective post - moderate. Once backed at the considerations lyotardianas , the one curriculum escolar , in a perspective post - moderate , he comes endure the incidences of the changes at the bylaw from the knowledge porém , from the of the approaches with the epistemologia as of Lyotard , can speak as of curriculum while I play as of linguagem and while game board - cement tile than it is to snug the clear-cut games in a battle agonístico and basic for the creation as of bond social. Well from the I play worthy amidst knowledge and knowledge , the search is as of nature academic - worthy , bringing such ones questions urgent the one he shall be discussing at the context as of education and contemporary.

**Key words:** Curriculum. Epistemology. Knowledge. Of language games. Post-modernity.

## 1 - DISPONDO AS PEÇAS NO TABULEIRO

*“Amar um tabuleiro de palavras-suvenirs...”*

*Apanhe e leve algumas palavras como souvenirs...*

*Faça você mesmo seu micro [macro] tabuleiro enquanto jogo lingüístico”*

*(Waly Salomão, voz de Adriana Calcanhoto).*



Armar o tabuleiro de palavras” é, neste momento, revisitar os lances que até aqui foram dados no meu jogo vital. É apresentar-me como jogador, apresentar as peças, as regras e o jogo que nos propusemos a participar.

A educação sempre fez parte de minha vida. Filho de educadora, que trabalhava três turnos para sustento da família, minha infância aconteceu em meio a lápis de cor e cadernos, provas para catalogar, informações a serem dadas a estudantes que procuravam minha casa para, além de se inteirarem dos assuntos escolares, receberem alentos e fazer desabafos sobre os problemas do cotidiano. Uma verdadeira aula de como o processo educativo transforma a vida das pessoas e vai além das paredes das salas de aula.

O contato com esse universo me possibilitou uma identificação com o mesmo, somando a isso, o ingresso nos movimentos populares, os quais, desde cedo, tornaram-se um atrativo especial para mim. Através dos trabalhos nas comunidades eclesiais de base, o fato de trabalhar com a catequese favoreceu o diálogo com valores e princípios, e o traquejo com o giz e recursos utilizados nas tardes de sábado, nas salas de um colégio cedidas para isto. Um tipo de educação construída com pré-adolescentes que eram vistos não como estudantes, mas como pessoas particulares, dotadas de capacidades e de limites que desafiavam a “prática docente” neste período.

O relacionamento com grupos de jovens através de encontros que exigiam preparação de símbolos, de roteiros, de atrativos para divulgar a mensagem desejada, tornou-se freqüente e nascia a necessidade de estar bem mais preparado para realização destes momentos. Ao mesmo tempo em que cursava o ensino fundamental, via-me, juntamente com vários colegas, como alguém que acreditava em algo que agora entendo ser *educação*.

No sentido formal, a educação se concretizou quando, na escolha do curso do ensino médio, ingressei no Magistério, em 1990, o qual habilitava para a docência da primeira à quarta série (antiga divisão do ensino fundamental). O contato com disciplinas específicas (como sociologia, filosofia, psicologia, as metodologias e didática) fazia-me continuar no mesmo percurso rumo à educação. A militância nos movimentos sociais crescia e a necessidade de sempre estar mais informado, de poder entender o que estava acontecendo com o mundo (principalmente a partir do *impeachment* de Collor) e o que isso implicava nas vidas da pequena cidade do interior da Bahia, fazia-me pensar que elementos como estes deveriam fazer parte dos “assuntos” (conteúdos) estudados pelos alunos que visitava nas fases de pré-estágio e de estágio do curso de Magistério. Envolvia-me em pensamentos acerca de como estes conteúdos eram agrupados, classificados, divididos em séries e como que os educandos se portavam diante destes, uma vez que, em muitas ocasiões, existia um prévio conhecimento do que estava proposto a ser “aprendido”, mas que, ao entrar em contato com uma nova linguagem que traduzia estes mesmos conhecimentos, a dificuldade aparecia. Via-me, desde este período, responsável em, de alguma forma, proporcionar a aproximação entre estes “saberes” distintos, na perspectiva de não acentuar o afastamento do educando com a educação formal. Assim, após ter concluído este ciclo educacional, em 1992, a

vinda para Salvador e o ingresso na Academia, representou outra fase importante para o meu entendimento acerca da educação.

As aulas de filosofia (curso de graduação na Universidade Católica do Salvador, iniciado em 1994) e o encontro com a própria Filosofia me proporcionaram exercício de disciplina pessoal, obrigando-me a rever hábitos pessoais a fim de poder me adequar às exigências acadêmicas. Tal exercício se deu, também, pela admiração pela arte de pesquisar, de penetrar e de experimentar o universo conceitual inerente a esta área do conhecimento, saboreando a possibilidade de vislumbrar novas visões de mundo. O contato com o caráter do curso – pensar a filosofia na contemporaneidade – colocou-me em contato com pensadores que refletiam as preocupações de pós-modernidade e cultura. Estando na faculdade, o ingresso no movimento estudantil, a participação nas manifestações e movimentos sociais, possibilitou-me um maior crescimento e o aumento de desejo de continuar engajado na educação como forma de instrumento para uma possível transformação social, a partir da tomada de consciência e de promoção humana daqueles que estavam ao meu redor. O contato com comunidades carentes, visitas a bairros da região da suburbana de Salvador, fazia com que esse desejo se tornasse mais evidente.

Nada foi tão significativo quanto o fato de vivenciar e alargar a liberdade pessoal, bem como a acadêmica, dentro deste mundo de saberes e conhecimentos, em consonância com pessoas distintas e de pensamentos singulares, o que me direcionou a, motivado pela vontade interior, produzir/construir/buscar conhecimentos, novas linguagens (filosófica, científica).

Saborear o conhecimento: esta experiência me causou ambivalência de sentimentos. Por um lado, o fato de que ele foi, sem dúvidas, o portal para transformações pessoais de diversos tipos e, por outro, a angústia causada por esta

descoberta, em relação à sua produção, transmissão, o poder que quem dele se apoderar, etc. Ou seja, a Filosofia me ofereceu instrumentos para aguçar o desejo e a preocupação por uma das mais fascinantes dimensões do ser humano: o conhecimento. E como este, permeou toda a minha vida, através da educação, encontrou terreno fértil para que pudesse ser refletido e experimentado. Perceber o fato de que as idéias, em sua maioria é que movem o mundo, aprender a riqueza de lidar e conviver com as adversidades, diversidades e diferenças também foram frutos da experiência acadêmica e filosófica que, sobretudo, ajudou-me a pensar no não-limite!

Passei a lecionar, ainda como estudante em 1997, em duas escolas públicas da capital e do interior, trabalhando disciplinas como filosofia e afins. Com uma clientela maior do noturno, trabalhadores (em sua maioria mulheres empregadas domésticas vindas do interior), negros, também desempregados, que moravam distante do colégio, questionava se suas necessidades, enquanto pessoas e estudantes, estavam sendo contempladas pela escola; ou seja, se esta, estava atenta às necessidades e interesses dos que a procuravam. O desejo de ser ouvido, de expor suas experiências do cotidiano, fazia nossas aulas de filosofia um espaço para falar de conceitos e temas a partir do próprio educando que, muitas vezes no cotidiano, vivia a experiência de opressão e exclusão social (sem condições dignas de moradia, sub-empregos, semi-analfabetos, afro-descendentes, conforme citamos acima). Ouvi-los era mergulhar num outro universo de ensinamentos, entender como conseguiam driblar, com bom humor e inteligência, as adversidades do cotidiano, como, por exemplo, utilizar terminais de banco ou enfrentar processos na justiça ou, simplesmente, conseguir vencer a concorrência informatizada vendendo cafezinho em seus carros multi-sonoros. Era defrontar com um abismo entre o que a escola propunha e as reais necessidades destes para sobreviver em uma cidade grande;

dar-se conta do hiato existente entre um currículo vigente e proposto e pessoas que sofriam por não deterem determinados conhecimentos que, de alguma forma, poderiam estar presentes no currículo, mas que não os atingiam, tornando-os *alunos* (aqueles que não têm luz e que dela precisam) ao invés de aprendizes, educandos e construtores de conhecimentos/saberes baseados em desejos e inquietudes reais.

Inquietações como estas eram reportadas para os encontros na universidade, de forma que minha prática docente e a filosofia estavam inteiramente imbricadas. Ambas tinham (e têm!) o conhecimento como um ponto central e comum, uma vez que é atividade humana e precisando continuar trabalhando, conciliava aulas no interior do estado da Bahia e na faculdade. Em sua maioria, alunos do ensino fundamental, de quinta à oitava série, passavam a fazer parte dos meus objetivos enquanto educador. Novidades, textos, recursos, atrativos que levava da capital para a sala, proporcionavam uma sensação de se sentirem integrados com o que acontecia em outros lugares. Concluído o curso em 1998, a itinerância da prática docente se expandiu em outros municípios vizinhos ao meu, onde, basicamente lecionando Filosofia e História, tentava tocar em conceitos de promoção humana, cidadania, militância estudantil, bem como, tentava fomentar o desejo de continuar os estudos, burlando, de certa forma, as propostas estabelecidas pelos currículos escolares e tentando inovar com temáticas referentes à contemporaneidade e, principalmente, à liberdade, autonomia enquanto ser humano capaz de construir conhecimentos e que estes poderiam, de certa forma, ser um portal para esta liberdade. Liberdade pessoal, mas, principalmente, liberdade em relação à ignorância, às diversas formas de poder (mais acentuadas, talvez, nas cidades do interior) e às noções de que não é possível vencer fronteiras – que sejam geográficas, quer sejam cognoscentes – para buscar e viver novos rumos.

No tocante à implementação de alternativas para tentar diminuir a distância entre o conhecimento que a escola propõe e àqueles trazidos pelos educandos, lancei-me, junto a outros professores que, de alguma forma, também acreditavam em novos rumos para a educação, na aventura de apostar nos aprendizes, nos seus desejos, nos seus sonhos e vontades para, a partir daí, mediante a proposta pedagógica da escola ( refiro-me ao Colégio Estadual Edvaldo Boaventura, localizado no povoado do Km 100, Bahia, minha terra natal, do qual fui aluno das primeiras turmas e que lecionei nos anos de 1996, 1998-2000 ) traçar ações que não contrariassem tais propostas, mas que contemplassem, em primeira instância, os educandos. O Colégio Estadual Edvaldo Boaventura – CEEB - funcionava como um espaço de encontro, cultura e discussões para toda a comunidade escolar, caracterizado, neste período, por problemas semelhantes aos demais da rede pública do estado ( como, por exemplo, falta de infra-estrutura para pesquisas, precariedade da biblioteca, de audiovisuais, falta de profissionais especializados, etc). Contudo, o investimento nas atividades<sup>1</sup> que envolviam a comunidade do povoado, idealizadas pelo corpo docente e direção, tomadas como instrumento de avaliação nas distintas disciplinas, foi uma experiência fundamental e

---

<sup>1</sup> *Gincana dos estudantes* (tendo como prova inicial um caça ao tesouro no território da comunidade, envolvendo aspectos históricos, culturais e políticos desta); *gincana dos educandos para os professores* (realizada pelos estudantes com o mesmo estilo da feita para estes, em comemoração do dia do mestre, com a temática dos 500 anos do Brasil); *olimpíadas* – com provas envolvendo as modalidades esportivas e conhecimentos gerais, principalmente acerca dos países participantes dos jogos olímpicos e da mitologia grega; *viagem a cidade histórica de Lençóis* - projeto envolvendo professores das diversas disciplinas, com metodologia própria e avaliação; *primavera no km 100* – concurso fotográfico que visou valorizar a fauna e flora da região; *A história em nosso quintal* - visita a um sítio arqueológico, onde há figuras rupestres; *estudo sobre/na feira-livre* (principal fonte de comércio e de cultura da população); *feira de saúde* com a temática “gravidez na adolescência”, montando stands explicativos e distribuição de material informativo produzido pelas turmas com orientação dos professores; *projeto pinceladas de arte*: construção de projetos de pintura e expressão na quadra de esportes, acerca da temática do Brasil 500 anos (participação e envolvimento de demais escolas, associações, igrejas, times de futebol, comunidade – proteção das pinturas, etc); *monografias* do 3º ano (projeto, execução e apresentação dos trabalhos sob a avaliação de professores convidados: uma experiência prévia de pesquisa), dentre outros.

enriquecedora, onde ajustes eram feitos nos conteúdos curriculares, não os desprezando, mas acrescentando aqueles mais urgentes à realidade vivida pela comunidade escolar e alterando a hierarquia destes, privilegiando, também, os que, de acordo com os educadores, poderiam corresponder melhor às exigências. Isto porque entendíamos que não se tratava de desprezar o currículo escolar, pois estaríamos desprezando a própria escola e seríamos desautorizados a qualquer prática, uma vez que ele é, como veremos, quem mantém uma relação direta o conhecimento escolar.

A flexibilização destas em relação ao público também acontecia: àqueles que estudavam no noturno eram designadas outras atividades com teores diferentes, mas que seguiam o mesmo caminho, apenas, priorizando as condições dos educandos, envolvendo-os e incentivando-os para que participassem e cumprissem suas tarefas – muitas delas propostas por eles mesmos. Exigência que também se personificava em preparação para concursos, vestibulares, provas, etc, mas que acabava sendo contemplada nas atividades propostas. A sala de aula não era o *lócus* privilegiado da educação: outros espaços eram utilizados para os encontros e aulas, como, por exemplo, a feira-livre do povoado, a quadra de esportes, a ruas, dentre outros.

Assim, mesmo num período curto de tempo, percebi, mediante estas ações, que o conhecimento pode ser um instrumento fundamental na vida de todos. Inclusive, na vida dos educandos, uma vez que muitos daqueles que vivenciaram este momento, estão trilhando caminhos acadêmicos em universidades públicas nacionais, bem como assumindo funções importantes em locais diferentes, vivenciando a realidade de que, mesmo saindo de um povoado pequeno do interior da Bahia, pode galgar espaços infinitos, através de meios como a aquisição de conhecimento.

Ao mesmo tempo, fazendo experiências em outras escolas neste mesmo período, percebia que práticas como a do CEEB não eram possíveis. A imposição de conteúdos homogêneos e fechados, com prazos a serem cumpridos, não permitia flexibilidades, levando-me a percorrer, quase que solitariamente, caminhos que valorizassem os desejos e interesses dos educandos. A angústia maior vinha no tratamento dispensado ao noturno: os mesmos conteúdos, com as mesmas exigências, dentre outros fatores, muitas vezes, afastavam o interesse para o conhecimento, levando ao desinteresse, desistência ou, simplesmente, o estar ausente para concluir o curso.

Estes dois tipos de experiência em relação à educação e ao conhecimento, impulsionaram-me a continuar a pesquisar. A pesquisa para tentar inovar e compreender o porquê do desinteresse, da evasão, da indiferença diante de tomada de atitudes, e a relação com as exigências do mundo contemporâneo foi sempre uma constante nestes anos em sala de aula, até 2002. O ingresso na Pós-Graduação em Filosofia Contemporânea neste mesmo ano na Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus, veio responder ao desejo de continuar na Academia. A pesquisa, o contato com o que se diz formal, crítico, enfim, o arcabouço universitário, fez-me retomar os estudos e auxiliar a prática docente, continuando, também, inserido em movimentos sociais, adentrando com mais afinco nas questões conceituais sobre o conhecimento da contemporaneidade, e, neste caso, a mídia e sua influência na formação político-cultural do povo brasileiro.

O afastamento da sala de aula nos anos de 2003 e 2004, colocaram-me diante de outras “práticas pedagógicas”, passando a atuar no curso de teologia para leigos já em 2005, encontrando no espaço de uma organização não-governamental a possibilidade de exercitar tais práticas, dedicando-me, como voluntário, ao trabalho na área de arte-educação do Grupo de Apoio à Prevenção à

Aids da Bahia (GAPA-BA), fazendo com que saísse das salas de aulas e fosse a outros ambientes tão (ou mais) fecundo quanto. Trabalhando com adolescentes e jovens em situação de risco social, pude auxiliar no processo de formação, principalmente por supor, que sua “qualificação” educacional estava centrada em aspectos técnico-científicos. Temas como direitos humanos, gênero, relações raciais, direitos sexuais e reprodutivos foram centro de discussões, uma vez que se pode constatar que a educação formal deve atender, para além da formação técnico-intelectual, à formação integral do educando enquanto indivíduo consciente do seu papel cidadão na construção e intervenção na sociedade.

Assim, percorri três caminhos interessantes:

- a) um currículo escolar proposto, mas com profissionais dispostos a criar alternativas, pois entendem que desprezá-lo é tarefa impossível, pois significa desprezar a própria escola;
- b) um currículo escolar proposto, sem brechas de flexibilização, estendendo a todos os públicos do mesmo ciclo os mesmos propósitos e práticas;
- c) um currículo não-formal ( não-escolar ) que contempla uma pedagogia própria de uma Ong atendendo às reais exigências do público-beneficiário.

Em todas elas, o binômio educação/conhecimento está extremamente implicado. Não há como dissociá-lo. Contudo, há que se perguntar: Qual conhecimento? Quem o determina? Quem o propõe?

Perguntar-se sobre o conhecimento não é deixar de lado as mesmas perguntas sobre a educação: contudo, educação aqui, no aspecto escolar. E se a escola, segundo Lopes (2007) é, *tradicionalmente* entendida como o lugar onde acontece o conhecimento, como é que este conhecimento, desdobrado nas questões acima, se dá neste espaço? Desejava, a partir daí, partir para estudo de campo e tentar investigar as respostas possíveis para estas perguntas, de forma que

as minhas inquietações encontrassem soluções. Contudo, percebi-me dentro de um conjunto de questionamentos preliminares que não me permitiriam ir à pesquisa empírica se não entendesse o arcabouço teórico desta problemática que, imaginava, ser simples e perceptível pelos educadores, mas que, na verdade não o é. Um problema apontado por Nagel, quando ao falar do papel dos historiadores em relação às pesquisas de teor parecido com a que me proponho aqui:

tal como os outros intelectuais, os historiadores profissionais possuem raramente a consciência dos conceitos que organizam os materiais de que se servem na sua disciplina, ou dos princípios segundo os quais os avaliam. Os historiadores escreveram muito a propósito de técnicas especializadas da sua profissão, assim como dos problemas gerais que são formulados em relação com a crítica interior ou exterior dos documentos e outros testemunhos do passado. No entanto, questões tão vastas como a estrutura da explicação na história, a lógica dos laços de causalidade nas investigações históricas – foram objeto de sérias discussões principalmente da parte dos filósofos profissionais ou de investigadores de um pensamento filosófico nas outras disciplinas das ciências sociais. ( NAGEL, apud SCHAFF, 1978, p. 70)

Diante desta necessidade, aguçada pelo aspecto filosófico, a pesquisa foi redirecionada para uma tentativa de investigar *conhecimento e currículo na contemporaneidade*, fruto do binômio educação/conhecimento, que se traduz como meu objeto de desejo e da minha história. Além disto, LIMA JR (2005) adverte a carência de reflexões sobre o currículo que contemplem seu aspecto fundante, a saber, a epistemologia de base na reflexão curricular. Assim, demonstrou a necessidade de novos estudos e pesquisas que se detenham nesta particularidade, de modo crítico e contextualizado.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é inerente ao ser humano e que com o advento da ciência moderna, o conhecimento científico

*moderno* se legitimou enquanto “O” conhecimento, baseado no modelo da racionalidade científica, o qual “totalitário (...) [que] nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, apud LIMA JR, 2003: 26), veio a se constituir como matriz de explicação e organização da existência, funcionamento e entendimento do ser humano, do mundo e das coisas como a única forma de se atingir a certeza da verdade, legitimando-se em si mesmo. Criando o sujeito como o agente deste, o próprio conhecimento acaba entrando em crise “interna” por não mais se auto-legitimar. Surgem, na contemporaneidade, novas perspectivas de valorizar outros conhecimentos e, dentre eles, o filósofo Lyotard, o qual afirma que a ciência “entra em crise por não corresponder, dentre outros aspectos, ao sujeito” (LYOTARD, 2004, p.99). Ela cria o sujeito e, paradoxalmente, oblitera-o tornando-o passivo diante do método e da formalização da ciência e da tecnologia considerada ideologia.

Neste contexto, a escola que, segundo Saviani (2003) é “lugar onde se aprende e se ensina algum tipo de saber, de conhecimento” (SAVIANI, 2003, p. 1), que se fundamenta epistemologicamente no conhecimento científico (LIMA JR, 2003, p. 29), como se encontra? Ora, falar de conhecimento na escola é estar falando, necessariamente, de *currículo*. Mas não o currículo pedagógico ou o de determinada série ou turma, mas do *currículo sob a perspectiva epistemológica*, o qual aparece aqui, enquanto aspecto específico (recorte-objeto) da escola que trata do conhecimento: aquele que

reproduz e assimila um modelo global, um paradigma de racionalidade, traduzindo, tanto teórica quanto praticamente, um modo de ser formal (...), exclusivamente dependente, subordinado, relativo a essa epistemologia científica, ignorando, excluindo e inferiorizando outras formas de

conhecimento e seus respectivos modos de produção (funcionamentos, convenções, métodos, estratégias, etc)” (LIMA JR, 2003, p. 79),

ou seja, aquilo que Doll denomina de “aspecto oculto” (DOLL, 1997, p. 52). Mas, se o currículo moderno se constrói sobre as bases epistemológicas da modernidade, como se encontra, atualmente, ou seja, sobre quais fundamentos está erigido o currículo e a epistemologia na contemporaneidade?

Lyotard, conforme apresentamos acima, ao tratar sobre o conhecimento na contemporaneidade ( pós-modernidade ), em sua obra *A Condição Pós-Moderna* oferece possibilidades para se refletir sobre um contexto onde ocorrem transformações nas sociedades, agora pós-industriais e na cultura, agora, “pós-moderna”. Como fica o conhecimento neste novo contexto? Ou melhor, como está o “estatuto do conhecimento”? O fato de ter se preocupado com esta problemática e ter se referido, diretamente, sobre o aspecto epistemológico do conhecimento, é que aparece como autor norteador desta pesquisa, que tem a seguinte questão de partida: **o currículo, no contexto epistemológico contemporâneo, contempla as mudanças no estatuto do conhecimento apontadas por Lyotard?**

Tendo-a como norte, foi estabelecido como objetivo geral: indicar, sistematicamente, as possíveis relações teórico-epistemológicas entre conhecimento e currículo escolar. Como específicos, os seguintes:

- Construir um panorama reflexivo sobre o conhecimento, conhecimento científico moderno e conhecimento na contemporaneidade;
- Discutir e analisar os fundamentos epistemológicos no currículo escolar moderno e na perspectiva pós-moderna;

- Sistematizar uma aproximação teórico-crítica do currículo escolar, em seus aspectos epistemológicos, numa perspectiva lyotardiana, a partir de suas reflexões acerca das mudanças no estatuto do conhecimento na contemporaneidade.

- Sistematizar e propor relações entre saber, conhecimento e currículo.

Como abordagem metodológica, a pesquisa tem natureza reflexivo-teórica. Trazer a temática do currículo na perspectiva epistemológica, é uma trazer uma questão importante, onde pretendo traçar aproximações conceituais que venham colaborar com a literatura existente e isto vem, também, justificar a natureza deste trabalho.

Propus-me a pesquisar e revisitar a literatura existente (sobre conhecimento e currículo) para poder reunir informações que viessem a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, procurando descobrir quais teriam mais relação com a epistemologia. Numa perspectiva pioneira, de seguir os primeiros passos dados por autores (como, por exemplo Lima Jr (2005) e Burnham (1998), dentre outros) e que inauguram uma abordagem epistemológica sobre o currículo e, portanto, caracterizando esta como uma pesquisa de cunho crítico, qualitativo.

Por se debruçar não só sobre o aspecto do objeto diretamente observável, mas por se realizar valorizando os aspectos que tem a ver com qualidade, com sujeito, com história, com outros elementos, pode ser assumida a abordagem qualitativa<sup>2</sup>. Ela é exploratória, porque está aproximando uma problemática que suscita novas reflexões. Indo a campo indiretamente, na medida em que quem está na literatura falando de epistemologia, não está falando de idéias puramente abstratas, mas, de fatos vivenciados, sobre estes processos sociais que

---

<sup>2</sup> A escolha da abordagem metodológica se deu através do direcionamento da pesquisa no processo de interlocução com o orientador Arnaud Limar Jr., nos encontros de orientação da dissertação.

surgem em função da realidade. Todo conhecimento visa à realidade e não o contrário; visa encontrar saber no real e formas operacionais de intervenção e, neste sentido, a pesquisa se configura por seu caráter exploratório.

Epistemologia, Conhecimento e Currículo foram as três categorias analíticas primordiais eleitas para fundamentar esta dissertação. De cada um delas, derivaram outras que aparecem durante todo o trabalho como, por exemplo, ciência, saber e conhecimento escolar.

Estruturalmente, esta pesquisa está dividida em quatro capítulos que seguem uma seqüência de reflexão, de maneira que a leitura aconteça de forma agradável e sistemática, oferecendo ao leitor ferramentas para que haja entendimento daquilo que nos propomos a realizar.

No Primeiro Lance, está uma característica deste trabalho, que é o destrinchamento de determinados conceitos-chave para que a categoria *conhecimento* seja entendida. Aqui, foi traçado um panorama sobre o conhecimento, optando por definições etimológicas: entendendo o conhecimento como inerente ao ser humano, distinguindo-o do saber e trabalhando conceitualmente elementos como sujeito e objeto. Aparece o conceito de ciência e de ciência moderna, bem como a definição do conhecimento científico, sujeito e objeto, as características e motivos que levaram a ciência a sua auto-legitimação. Um quadro contendo as bases epistemológicas da modernidade, seguido dos fatores que ocasionaram a crise da ciência e a epistemologia científica modernas, precedem o surgimento da ciência contemporânea. Por fim, as considerações sobre a ciência “pós-moderna” sob o ponto de vista de Boaventura Santos.

Constituirão o Segundo Lance as reflexões de Lyotard sobre a pós-modernidade, o conhecimento nesta e a reflexão epistemológica sobre estas

considerações, bem como as contribuições de Maffesoli e outros pensadores, como Macedo (2007) e Lima Jr., (2005).

No Terceiro Lance, são apresentadas considerações sobre o saber escolar, a definição do currículo epistemológico, bem como as bases epistemológicas modernas e as de perspectiva pós-moderna da reflexão curricular.

As contribuições em forma de aproximações acontecem no Quarto Lance, constituído pelas reflexões provenientes da investigação sobre as possibilidades de o currículo pós-moderno contemplar as mudanças no estatuto do conhecimento apontadas por Lyotard, considerando-o como um jogo de linguagem onde é, ao mesmo tempo, jogo, peça e tabuleiro.

Tomando as palavras de Camille Claudel, quando diz: “há sempre algo ausente que me atormenta” é que se conclui a pesquisa, em Xeque-mate!, onde as considerações finais serão apresentadas como fruto do trabalho, com o intuito de incentivar novas indagações acerca da apaixonante temática currículo e conhecimento na contemporaneidade.

O jogo que nos propomos a realizar apresenta uma singularidade, como todos os demais: uma certa densidade do objeto, por sua constituição e “novidade” – pois não existem muitos estudos a ele dirigido ainda - o que o faz, ainda mais, desejoso e urgente, tanto na dimensão pessoal quanto na que tange à epistemologia curricular. Optamos por seguir um caminho que pode nos ajudar na reflexão, quando lançamos mão do uso de metáforas as quais, segundo Macedo (2007),

nos ajudam a bifurcar, a compreender realidade relacionais de grande complexidade [e que] não significa um descarte e relação ao rigor conceitual. Não tendo o compromisso com a rigidez, as metáforas nunca devem perder o desejo do bem pensar (p.20).

Assim está estruturada a dissertação. Mais que um trabalho de conclusão de mestrado, almejo que se torne um instrumento de provocação para todos aqueles que entendem que a educação é mais do que os anunciados cotidianamente. Que possa ser acessível principalmente àqueles e àquelas que se encontram exercendo sua paixão sob as árvores, nas canoas, sob a sombra dos mandacarus, em palhoças, em salas com lousas multimídia, espaços com teleconferências, enfim, aos que entendem que o conhecimento, portal para a liberdade, pode acontecer e ser construído em qualquer lugar e que este é uma urgência neste mundo onde a ignorância impera e amedronta. E que o currículo, no aspecto epistemológico, é mais concreto que possamos imaginar, mais presente e fortemente decisivo para a educação escolar/formal. Contudo, como canta Mariene de Castro, com versos de Roque Ferreira,

*lá no meu interior,  
tem uma coisa que não tem nome  
quando eu dou nome à coisa,  
a coisa some!*

Fazendo uma pequena alteração, substituamos o verso “a coisa some” por “a coisa aparece”, pois é preciso dar nome, identificar, personificar, mostrar, indicar para que apareça, tome forma e assim, possam ser tomadas atitudes... Quiçá possamos estar começando esta tarefa!



## 2 - PRIMEIRO LANCE

### PERSCRUTANDO AS SENDAS DO CONHECIMENTO

Preparado o tabuleiro, daremos início ao primeiro dos lances deste jogo rumo às reflexões sobre conhecimento na pós-modernidade. As peças *conhecimento científico, saber, bases epistemológicas da modernidade, crise da ciência moderna e o conhecimento científico na contemporaneidade*, serão as principais a serem movidas durante esta primeira parte. Atentos aos movimentos e às novas posições que estas peças assumirão, sigamos na tarefa agonística em direção às novas descobertas.

#### 2.1 O conhecimento: inerente ao ser humano

*“Dindo... Eu não quero mais aprender palavras como ‘bola’, ‘casa’...  
quero aprender assim: ‘hipopótamo’, ‘elefante’...”*

*(Micaelen Cajaíba, cinco anos, sobre a escola que frequenta e as tarefinhas de casa).*

Quando nos dedicamos a fazer uma reflexão sobre o ser humano, descobrimos, principalmente no arcabouço teórico ocidental, uma vasta gama de estudos que apresentam as mais variadas características acerca deste *ser*. Sendo objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, o homem e a mulher despertam um constante interesse daqueles que, por serem humanos, também, dispensam tempo e esforço para compreendê-los em seus mais variados aspectos. Basta um pequeno passeio na vasta literatura destas diversas áreas, para destacarmos a singularidade e, ao mesmo tempo, a complexidade deste alvo de pesquisas e de interesse.

Visitando o dicionário de filosofia de Abbagnano (1992), encontramos “o homem” adjetivado como um animal simbólico, político, lúdico, religioso, do “fazer”, ecológico, criativo, dentre tantas outras classificações, encontra em Platão, a definição de ser um animal “capaz de ciência”, e, em seu discípulo Aristóteles, como o “único animal que possui a razão”, e que a razão serve para indicar-lhe o útil e nocivo, portanto, também o justo e o injusto” (ABBAGNANO, 1992, p. 487-491). Aqui, vale ressaltar que razão entendida enquanto capacidade de juízo e não como uma determinação necessária. Já em Descartes, a mudança do status de animal para ser “uma coisa que pensa” (ABBAGNANO, 1992, p. 487-491).

Estas considerações nos ajudam a perceber que a razão, mesmo sendo inerente ao humano, depende de esforço, exercício, de ser colocada em prática para ser, de forma marcante, uma característica. Isso porque, pressupondo que vivendo num mundo (realidade, espaço de relações e construções, etc) que, para não se transformar em caos depende de regras para se manter organizado (sejam estas de quais origens forem), é necessário que se descubra, entenda e, possivelmente, compreenda tais regras. Entender para ordenar o caos e não entrar em colapso: mesmo que haja sempre mudanças, supõe-se que existam certas regularidades neste caos e estas podem garantir o cosmos<sup>3</sup>. Por isso, é necessário aproximar-se e/ou apropriar-se destas regularidades e garantir a sobrevivência. Em outras palavras, é necessário adquirir conhecimento e sabedoria para manter-se vivo, produtivo, simbólico, político, etc. *Adquirir* aqui, pode significar, entender estas regras e regularidades fazendo o uso de vários meios e, dentre estes, o constante exercício da razão.

---

<sup>3</sup> Segundo Limar Jr, durante encontro orientação desta pesquisa realizado na Universidade do Estado da Bahia em 2008, aqui não se trata apenas de um problema de caos/não caos, mas de sentido da/para as coisas, condicionado pelo modo perceptivo humano, espaço-temporal (Kant), implicando limite, abrangência, portanto organização formal.

Em outras palavras, o ser humano, quer seja por prazer, pelo dever, por ser um receptáculo, por pressões diversas ou, simplesmente, para garantir a sobrevivência, está sempre em busca de conhecer, em busca do conhecimento. Assim,

Parece razoável admitir que o objetivo mais perseguido pelo ser humano seja o de “conhecer a realidade” / “conhecer a verdade”. Para tanto, ao longo de toda a sua vida, o homem utiliza-se de vários mecanismos para o cumprimento desse desafiador e apaixonante objeto (RUDIO, 2000, p. 13)”.

Ao passo que acrescentamos que o ser humano, por ser simbólico, é ser de sentido, de percepção, é ser cognoscente; daí a gênese dos diferentes processos históricos de produção de sentido, veiculados com a sistematização e produção de conhecimento.

Desta forma, podemos considerar que a atitude e/ou desejo de conhecer é uma das mais marcantes características do ser humano. Manifestando-se em graus diferentes, todos, de alguma maneira estão em busca de conhecer, de se conhecer, enfim, de procurar entender e se apropriar de tais regras que garantem a não manifestação por inteiro do caos. Interessante pensar desta maneira, porque, de fato, analisando quaisquer passagens da história da humanidade, poderemos perceber o exercício do conhecer para afastar o perigo, tornar a vida mais prática e útil, para lutar contra a morte, contra a ignorância, para adquirir o poder; para vários fins, sem a pretensão, aqui, de valorar tais objetivos e atitudes: usado para o bem ou o mal, o conhecimento está presente na vida de todas as pessoas.

Contudo, nem toda forma de atingir tais objetivos citados acima, pode advir, necessariamente, do conhecimento. Existem outras formas de se atingir determinados fins que não obedeçam às estruturas do conhecimento. Estamos

falando, dentre outras formas, do *saber*. Acreditamos que, antes de prosseguirmos nossa reflexão acerca do conhecimento, fazem-se necessárias breves considerações acerca do saber, uma vez que, muitas vezes, encontra-se como sinônimo do *conhecimento* e sendo formas distintas, não necessariamente antinômicas, porém, singulares<sup>4</sup>.

Quando falamos em saber estamos nos referindo, etimologicamente “à esfera própria das **atividades humanas**, [a qual] expressa a conduta racional do interior desta esfera, isto é, a **possibilidade** de **dirigi-la** melhor” - *grifo nosso* (ABBAGNANO, 1992, p. 831). Isto significa que não estamos tratando acerca de conhecimentos sobrenaturais, sublimes ou elevados, muitas vezes inalcançáveis pelo ser humano, como sendo uma espécie de dom ou mérito concedido aos escolhidos por quem quer que seja.

Apresenta a racionalidade, conforme dito acima, como uma de suas bases estruturais, no sentido de evidenciar que o saber não esteja ligado a questões místicas ou dessa ordem. Vale dizer que destacar o aspecto racional do saber é importante, uma vez que ele apresenta consistência àqueles que o buscam, ao mesmo tempo direcionar a este um melhor tratamento e atenção pois tem um papel fundamental na compreensão das atividades humanas – sejam elas quais forem: de diversas ordens e aspectos, não valorizando apenas as que se mostram mais plausíveis e/ou de interesse do intelecto, por exemplo.

Por se preocupar com ações do ser humano e por este estar determinado pelas respectivas dimensões vitais (social, cultural, política, etc), o

---

<sup>4</sup> Optamos, até aqui, pelas definições etimológicas e lexicográficas destes conceitos devido a certa confusão semântica encontrada nas literaturas (re)visitada, e por, também, nos pautarmos no objetivo de diferenciar estes temas, os quais terão papel fundamental nesta pesquisa. Na medida em que o texto avança, outras definições, oportunamente, serão apresentadas.

aspecto da virtude e da conduta de vida é um dos alvos do saber. Mais que se interessar sobre regras, técnicas e métodos de se atingir o domínio de determinadas circunstâncias e “saberes”, o interesse se volta para aspectos como, por exemplo, experiências vividas, a autonomia do “sujeito”, valores, dentre outros. Isso, mais uma vez ratificamos, não significa altruísmo ou regras para filantropia, mas, ao contrario, uma forma racional de conduzir e perceber a existência<sup>5</sup>.

### 2.1.1 Mas, o que é o conhecimento?

*“A vida é como um jogo de xadrez  
desde o começo da humanidade  
aqui, se nasce jogando  
perdendo ou ganhando  
em busca da felicidade”  
(Efeito Samba – J. M. Wisnkisk)*

Quando dirigimos nossa atenção para o *conhecimento*, encontraremos definições e considerações que nos levarão a confrontar com a reflexão realizada acima. Expressões como: função, ato, apropriação intelectual, o conhecido, ato de conhecer e o fato de conhecer, dentre outras, aparecem de forma semelhante na literatura especializada. Recorrendo a dois dicionários de filosofia, encontramos considerações análogas

a) “**apropriação intelectual** de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista **dominá-los e utilizá-los**. O termo ‘conhecimento’ designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer e o fato de conhecer” ( JAPIASSU e MARCONDES, 1996, p. 51) - (grifos nossos).

---

<sup>5</sup> Veremos, mais adiante, que Lyotard vem trazer contribuições importantes para esta contenda conceitual entre conhecimento e saber: apresentaremos, mais precisamente, no próximo Lance, juntamente com o conjunto de suas contribuições epistemológicas.

b) “**técnica para a verificação** de um objeto qualquer, ou a disponibilidade ou **a posse de uma técnica** semelhante. Por técnica de verificação, deve entender-se qualquer procedimento que torne possível a **discrição**, o **cálculo** ou a **previsão controlável** de um objeto” (ABBAGNANO, 1982, p. 161) - (grifos nossos).

Já para Lyotard, conforme veremos mais adiante, o conhecimento é “o conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos” (LYOTARD, 2004, p. 35).

Se compararmos as expressões encontradas nas definições escolhidas para a nossa reflexão, poderemos observar, de forma breve, algumas diferenças entre os conceitos saber e conhecimento. Se, em relação ao *saber* encontramos a expressão *atividades humanas* como espaço de descobertas e atuação deste mesmo saber, ao referimo-nos sobre o conhecimento, estas atividades são substituídas por *campo empírico ou campo ideal* (objetos concretos, empíricos e experimentáveis e/ou construções abstrato-teóricas). Mais que uma discussão semântica, a diferença entre *atividades* e *campo* merece atenção, porque, quando nos referimos a *atividades humanas*, poderemos constatar a existência de diversas *possibilidades de vivê-las*. Ao passo que, quando nos referimos a *campo* (empírico ou ideal), mudam-se a linguagem, as normas de interpretação e de compreensão deste lócus, porque não se trata mais de atividades, mas de um espaço de investigação, de observação para de possíveis *previsões controláveis* através do uso de cálculos e métodos para aquisição do *domínio* e da *utilização das técnicas de verificação*.

Trata-se de conceitos diferentes e importantes para a sobrevivência, o bem-viver e para a felicidade daqueles que deles fazem uso. Parece-nos importante

salientar que o saber se constitui enquanto uma prática de alcance maior que o conhecimento, uma vez que não se preocupa, com o domínio de técnicas para se alcançar a verdade, seja ela qual for. Instaura-se num âmbito maior, o da ordem do ser humano – talvez do sujeito, indivíduo ou cidadão (uma vez que, para o conhecimento, a primazia é do sujeito: aquele que conhece e que é capaz de produzi-lo e transmiti-lo). O saber não se encontra da ordem do conhecimento: este último é diferente porque encontra-se além, fora de quem se propõe a conhecer! Contudo, como veremos, Lyotard trará novidades conceituais sobre estas categorias, as quais, recorrentemente, fazem parte do arcabouço teórico desta pesquisa.

Feitas estas considerações, faremos, aqui, a opção pela reflexão acerca do conhecimento. Mais precisamente, a escolha pelo conhecimento científico, observando sua gênese, características, bases epistemológicas em dois momentos: a ciência moderna e aquela que a sucede.

### **2.1.2 Conhecimento e conhecimento científico**

*“Se toda estrela cadente  
cai pra fazer sentido  
e todo mito  
quer ter carne aqui  
a ciência não se ensina  
a ciência insemina  
a ciência em si”*

*(A Ciência em si - Gilberto Gil e Arnaldo Antunes)*

Diante das divergências dos epistemólogos em definir o que é conhecimento (pois alguns entendem que é possível haver uma posição consensual, enquanto outros acreditam no contrário), existe uma definição denominada aqui

como conhecimento propositivo humano (o conhecimento de que tal coisa é de tal jeito), o qual

tem três elementos individualmente necessários e conjuntamente suficientes: a justificação, a verdade e a crença. Segundo esse ponto de vista, o conhecimento propositivo humano é, por natureza, uma crença verdadeira e justificada (MOSER et all, 2004, p. 33).

Para uma melhor compreensão desta definição – que não tem a pretensão de ser a única ou a verdadeira, mas coerente e passível de nos ajudar no engrandecimento de nossa pesquisa – os autores apresentam uma ilustração interessante:

a condição de justificação exige que uma pessoa que saiba P (sendo “P” qualquer proposição) tenha uma justificação, justificativa, garantia ou corroboração de evidência suficiente para afirmar P. A condição de verdade exige que a proposição conhecida não seja falsa, mas verdadeira; não seja errônea, mas factual. A condição de crença exige que a pessoa que saiba P também creia em P, ou seja, tenha uma atitude psicológica de confiança em P. (MOSER et all, 2004, p. 33).

Alem de pressupor estes elementos, o conhecimento também se configura enquanto processo, pois em busca das certezas e verdades, e estas sendo mutáveis (basta olharmos a história para percebermos como, por exemplo, teorias verdadeiras se tornaram obsoletas), não se encontra estagnado. Um processo, pois a realidade estudada é sempre infinita (mesmo que sejam contingentes, objetos estabelecem relações infinitamente com outros, pois fazem parte de uma mesma realidade) e que envolve, segundo Schaff, outros três aspectos constituintes do conhecimento - os quais se encontram presentes na afirmação a seguir:

se, por processo do conhecimento entendemos uma interação específica do *sujeito* que conhece e do *objeto* do conhecimento, tendo como resultado os produtos mentais a que chamamos o *conhecimento*, a interpretação desta relação é concebível no enquadramento de alguns modelos teóricos (SCHAFF, 1978, p. 73).

O *sujeito*, a princípio, seria simplesmente aquele sobre o qual se fala, ao qual podem ser atribuídos predicados, determinações e qualidades. Contudo, com evolução do status do conhecimento, de seus estudos e do novo papel que este assume nas sociedades, o sujeito passa a ser aquele que conhece, que se dirige ao objeto para decifrá-lo e dominá-lo. Mesmo que, dependendo da posição que ocupe nas distintas formas de conhecimento, ele pode ser ativo ou passivo diante do que vai ser conhecido, porém, cabe a ele a tarefa de conduzir o processo do conhecer.

Já o *objeto*, no sentido etimológico, corresponde a lançar, jogar para frente; base para o conhecimento, o qual é diferente do ato de pensar e, conseqüentemente, do sujeito; aquilo que é pensado, podendo ser “qualquer entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade que possa ser submetido a um tal procedimento” (ABBAGNANO, 1982, p. 160). Constitui-se como o elemento que encerra o processo cognoscente, sem o qual não é possível o conhecimento.

Feitas estas considerações, passaremos a reflexão específica sobre o conhecimento científico. Porém, como ponto de partida, traçaremos um breve panorama sobre a *ciência*. Obviamente, este conceito aparecerá durante todo capítulo, contudo, entendemos ser necessário evidenciar algumas considerações, para que deixemos claro sobre qual *ciência* estamos falando, a qual virá adjetivar o tipo de conhecimento escolhido para nossa pesquisa.

Vindo do latim *scire*, *scientia*, *ciência* significa conhecer; saber fundamental e rigoroso resultante da indagação racional, oposto à opinião, que busca uma “garantia da própria validade”, com regras e leis próprias (Cf ABBAGNANO, 1982, p. 126). A sua prática esteve presente na vida dos seres humanos que sempre buscaram melhores condições de vida e soluções para suas dúvidas e problemas, na mesma medida em que se tentou compreender o cosmos, a existência, as coisas. Um meio de se apropriar das possíveis regularidades (o que é essencial e não muda, garantindo o princípio da ordem, investigado por muitos pensadores) as quais permitem existir o cosmos em detrimento do caos instaurado pela ignorância que, muitas vezes, estão centradas nas opiniões, no conjunto de pseudoconhecimentos.

Assim, pesquisando subsídios literários que tratam sobre este tema, podemos inferir que ciência pode ser considerada uma forma de conhecimento objetivo (independente dos caprichos do pesquisador), racional, obtido metodológica e sistematicamente, visando e/ou criando leis universais verificáveis e flexíveis sobre um objeto qualquer. Neste mesmo percurso, surgem algumas palavras, mas que apresentam uma relação com este conceito, como por exemplo: evolução, tecnologia, conforto, conhecimento, pesquisa, método, autoridade, experiência, descoberta, comodidade, observação, vida, investigação, pesquisa, guerra, espoliação, eficiência, precisão, quantidade, objeto de estudo, filosofia, gênese, ousadia, determinação, sistemática, frieza (enquanto isenção de convenções).

Segundo Popper (1974), ciência é o processo de evolução de idéias, hipóteses ou sistemas que devem ser testados pela experiência utilizando observação e experimento. Caracteriza-se por ser a-temporal, a-histórica e pelo funcionamento através de teorias que serão desconstruídas continuamente.

A ciência na Antiguidade, quer seja às práticas que os egípcios e outros povos das civilizações orientais utilizavam para construções arquitetônicas, leitura da influência dos astros na agricultura, incremento de meios para conviver com os fenômenos naturais (chuvas, seca, inundações, etc), quer seja os pensamentos lógico-matemáticos sobre os ângulos e os números ou, até mesmo à contemplação, vinculada à filosofia, sobre o *ser enquanto ser* (metafísica), é uma das responsáveis pela construção e manutenção da humanidade deste período. Um momento efervescente de descobertas e de criações, principalmente no que concerne, segundo Aranha e Martins (1993), no prevalecimento de questões cosmológicas, busca do princípio (*arché*) da natureza, bem como o esforço de racionalização e de desvinculamento do pensamento mítico (p. 135). Nota-se, também, a recorrente busca do equilíbrio, das formas e da harmonia, que procurava ressignificar os “pseudo-conhecimentos” advindos do meio popular, das crenças e dos adivinhos, baseando-se em referenciais universais que viriam a se constituir como leis (e leis científicas). Contudo, com o advento do período medieval, em detrimento do surgimento do antropocentrismo e de suas implicações na história ocidental, a ciência veio tomar outros rumos, que, com a chegada do Renascimento e da modernidade, veio se tornar senão o mais importante, um dos mais fundamentais conceitos construtores deste período decisivo para, dentre outras, a história do conhecimento.

Poderíamos nos questionar porque que, só a partir das hipóteses copernicanas e da Renascença do século XVI, é que houve a ebulição da Ciência e a primazia do conhecimento científico. Obviamente, as fontes e tipos de conhecimentos que caracterizaram a idade Média guiados pelo teocentrismo, poderiam nos oferecer esclarecimento e possíveis soluções. Não se trata de afirmar que neste período, caracterizado por um conjunto de conhecimento voltado para

explicações dogmáticas pela divindade, não houve avanços científicos. Contudo, até a primeira metade do século XVI, segundo Vesálio, com a invasão dos bárbaros, houve uma distinção de práticas científicas, no que diz respeito, por exemplo, à medicina. Segundo o autor, como faziam os poderosos romanos,

depois das invasões bárbaras, todas as ciências, que antes haviam gloriosamente florescido e sido praticadas a rigor, arruinaram-se. Naquele tempo, e, antes de mais nada na Itália, os doutores da moda, imitando os antigos romanos, começaram a desprezar a obra da mão. Confiavam aos escravos os cuidados manuais que julgavam necessários a seus pacientes e pessoalmente limitavam-se a supervisionar. (VESÁLIO, 1989).

Exemplos como este, podem ilustrar que, de alguma forma, o desinteresse pela prática científica acontecia, porém, por outro lado, a inquietude em relação à dominação exercida pelo teocentrismo que determinava *tudo estar descoberto*, organizado e que, fazer observações e investigações era, de certa maneira, apoderar-se de uma função divina que tudo criou e ordenou perfeito e bom, também fazia parte do ideal de pessoas interessadas em perscrutar os caminhos do conhecimento através da ciência. Ferir a este preceito era maior do que, por exemplo, estar exposto às pestes e pragas que assolaram e devastaram populações durante o medievo; era estar convivendo de forma agradável ao supremo que se institucionalizou na política e na sociedade e que determinava normas e padrões de comportamentos e conhecimentos. Porém, não faltaram pessoas dispostas a, diante destas verdades estabelecidas, observar, investigar, calcular e se preocupar com o que, de fato, faz surgir a natureza, o ser humano, a vida. Aqui, vale ressaltar, por exemplo, as idas noturnas, às escondidas, às necrópoles para dissecar cadáveres realizadas por Leonardo Da Vinci; as teses contra a igreja católica afixadas na catedral alemã por Martinho Lutero, bem como o fato de, depois de comprovado,

Galileu ter que desmentir, em praça pública, a teoria heliocêntrica. Enfim, avanços significativos para a compreensão do ser humano e da *physis*, em distintos aspectos, que vieram, pouco tempo depois, se confirmar como novas verdades de um novo período marcado pelo advento da modernidade.

### 2.1.3 Ciência e conhecimento científico moderno

*“Se o que se pode ver, ouvir, pegar, medir, pesar  
do avião a jato ao jaboti  
desperta o que ainda não, não se pôde pensar  
do sono do eterno ao eterno devir  
como a órbita da terra abraça o vácuo devagar  
para alcançar o que já estava aqui  
se a crença quer se materializar  
tanto quanto a experiência quer se abstrair  
a ciência não avança  
a ciência alcança  
a ciência em si”*  
*(A ciência em si – Gilberto Gil e Arnaldo Antunes).*

Pelo conceito *modernidade* entende-se o conjunto de idéias e ações inspiradas em princípios filosóficos e científicos que caracterizaram a vida e o modo de agir e pensar do ocidental, inaugurado com o advento dos avanços da idade moderna e que, para algumas correntes de pensadores ainda não teve fim<sup>6</sup>, não se confundindo com a modernização empírica de nenhuma sociedade. Nasce como um *projeto* para uma nova humanidade, o qual, segundo Luc Ferry, se baseia na “dominação, no controle da Terra, controle total do mundo pela espécie humana”

---

<sup>6</sup> O consenso sobre o final ou permanência da modernidade é inexistente; ao contrario, muitas contendas intelectuais são travadas a respeito disto, onde termos como *pós-modernidade*, por exemplo, são utilizados por aqueles que acreditam que o fim já aconteceu.

(FERRY, 2007, p. 234). Ao passo que Rouanet (1985), acrescenta a este projeto o *Iluminismo* que, no século XVIII, se apresenta como uma corrente de pensamento filosófica que propunha uma saída da obscuridade à claridade, através da razão: a tentativa de transições à liberdade (econômica, social, política, etc.) rompendo com padrões que determinaram o destino da humanidade ocidental em séculos anteriores<sup>7</sup> Contudo, como estamos falando da gênese da modernidade, deter-nos-emos nas suas idéias genitoras, dos seus princípios epistemológicos.

A modernidade surge e, com ela (e com o seu projeto), não só uma nova etapa da história, mas o revolucionário modo de pensar e agir. Revolucionário no sentido de que muitas revoluções, em vários campos do conhecimento (e, por que não do saber) ocorreram passando a inaugurar uma singular maneira de buscar entendimentos acerca da realidade. Conceitos como *natureza*, *razão*, *ciência* passaram a fazer parte da ordem do dia, proporcionando descobertas que mudariam o destino do ocidente.

Segundo Doll (1997), ao conceber a natureza ordenada por Deus como um grande livro, escrito em linguagem matemática, Galileu instaura a noção de *ordem*; Newton, por sua vez, com a descoberta da gravidade (e de suas implicações para as concepções sobre as leis da *physis*), transformou a natureza em algo *simples*, passível de ser experimentada, explicada e dominada; já Descartes descobre o *cogito* e estabelece o *método* para que se possa garantir que o

---

<sup>7</sup> Segundo Rouanet (1985), por se tratar de um projeto pretensioso, a modernidade iluminista repousa em grandes tendências inauguradas por pensadores, baseada em três elementos estruturantes: a) **Universalismo**: considera-se que todos os homens são iguais, no sentido de que a sua essência universal o faz identificar enquanto ser desta espécie, contudo, portadores de particularidades reais; b) **Personalismo** ou **Individualismo**: o indivíduo se sobressai diante do coletivo, enquanto pessoa singular; c) **Emancipação**: do próprio indivíduo nos aspectos do *pensamento* (quebrar com a herança da religião através da razão que permite criticar por ele mesmo, num mundo desencantado), *do político* (tanto nas tendências democrata e liberal, romper com a tirania e o despotismo) e *do econômico* (tanto a partir do pensamento liberal ou filosófico, fazer com que o indivíduo pudesse adquirir condições reais de subsistência, através do produzir.

conhecimento chegue sempre à verdade (pp.36-38). Acrescentando a este conjunto, as leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas e as de Galileu sobre a queda dos corpos , podemos encontrar os pilares que vieram originar a forma instituída como uma das maneiras mais eficientes de se conhecer: a ciência moderna.

Desencantando a natureza, em detrimento das concepções medievais, o sujeito moderno (sobre o qual trataremos logo em seguida), deu-se conta de que não é possuidor da Verdade sobre esta, contudo, só ele, através da razão, poderá atingi-la. A verdade sobre a realidade repousa na natureza, não mais sob a forma mágica ou mítica, mas passível de ser conhecida por quem desejar. Para isto é necessário seguir um caminho, um método que ofereça rigor e sistematicidade, seguindo teorias e fórmulas que se constituam como instrumentos para explorar e dominar o mundo. Só a ciência pode oferecer estes meios e, só ela, por si, possibilitará desvendar os segredos da *physis*.

A necessidade de calcular os movimentos das coisas (astros, espaços, luz, etc), descrever, minuciosamente, como estas coisas se movem, dividi-las em partes até chegar ao resultado desejado, privilegiar estas partes enquanto unidades separadas para análise, mensuração, investigação e observação foram algumas das inquietações geradas pela nova concepção de mundo: uma “cosmologia matemática, mecanicista (...) e científica” (DOLL, 1997, p. 36) Também estes, exemplos dos motivos que levaram os modernos a buscarem na ciência o suporte para tentar amenizar tais inquietações. Por inquietações, podemos entender *necessidade*: era necessário aprender a decifrar a nova linguagem que codificava a realidade; até então, repousava na mais perfeita ordem.

Neste contexto, a ciência se propõe a universalizar o conhecimento, de maneira a evitar qualquer forma de controle individual sobre a verdade: partindo da evidência da experiência, estabelece um hiato entre o senso comum e o científico,

tornando este último acessível apenas a especialistas.

Para Boaventura Santos, a ciência moderna está baseada num princípio de racionalidade. Este princípio corresponde ao *modelo de racionalidade científica*, que “admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimentos perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades” (SANTOS 1998, p. 53). A racionalidade que caracterizou o ser humano desde os primeiros estudos que o envolvia, agora se torna mola-mestra da cientificidade moderna e, por isso, passa a ser sinônimo de *científica*. Encontra-se, aqui, a racionalidade científica que embasa, epistemologicamente, o *modus* do conhecer moderno, sobre o qual constrói o seu paradigma.

Por *paradigma*, entende-se “realizações científicas, universalmente conhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” ( KUHN, 1998, p. 13 ). Um modelo que tem sua eficácia quando há frutos verificados em sua aplicação, atuando, porem, em campo restrito. Força o cientista a investigar alguma parcela da natureza com uma profundidade e de uma maneira tão detalhada sem a qual, de outro modo, seria impossível.

Há de se convir que, nestes termos, reaprender a ler a (nova) realidade através da ciência passou a ser uma atividade característica da modernidade. Ora, se colocando como sendo a maneira única e viável, a ciência se configurou, de fato como uma nova linguagem e “quando se considera a Ciência uma linguagem, pode-se já antecipar que, deter alfabetização científica é saber ler esta linguagem” (CHASSOT, 2006, p.166).

Dessa maneira, colocando as regras do jogo do conhecimento, a ciência se instaura enquanto o arauto moderno que possibilitará ao sujeito o pleno

conhecimento e a dominação da realidade. Dominar para “melhorá-la”; “domá-la” para estar a serviço do humano e não o seu contrário: o ser pensante e conhecedor não pode estar sob os caprichos da natureza; não pode se encontrar preso aos enigmas e “vontades” que esta realidade, agora entendível e explorável, pode oferecer. Com métodos próprios e singulares, ela faz surgir aquele que veio fundamentar uma nova etapa na história do conhecimento ocidental: o *conhecimento científico*.

Para Lima Jr., a proposta de reduzir e simplificar a realidade a estruturas abstratas ( fragmentação, quantidade, conceitos, etc. ) e a instituição de leis que expliquem esta realidade, configuram o conceito tradicional de conhecimento científico. Ele assim o define:

o conhecimento consiste em leis exteriores ao ser humano, pertencente à realidade natural fora do homem, pretensamente captadas através de abstrações lógico-matemáticas, expressas em conceitos e ou sentenças matemáticas, supondo-se sempre uma identidade entre tais leis e a realidade, conferindo a esta última uma estrutura lógico-formal, isto é, como sendo algo regular, estático, organizado coerentemente, plenamente apreensível e exprimível através de linguagem matemática, analisável a partir de divisões ou fragmentos e, por conseguinte, plenamente manipulável e controlável (LIMA JR., 2003, p. 25).

Assim, esta definição de Lima Jr. vem contemplar, de maneira sintética, a compreensão que obtivemos neste momento da pesquisa sobre o conhecimento científico.

Outro aspecto a se considerar sobre o conhecimento científico moderno é apontado por Santos (2004): partindo do entendimento sobre a fundamentação cartesiana chegando à pretensa posição que ele se auto-conferiu. A autora parte do pressuposto que, para se conhecer, é necessário ordenar a maneira de pensar,

seguir uma linearidade das partes, chegando à totalidade do que se diz ter sido conhecido. Desta forma, não há falhas, não há como não atingir o conhecimento seguindo passos como estes, uma vez que o que se tem para atingir reside fora do que vai conhecer; uma metodologia que se encontra fundamentada na ciência. Se a ciência veio se “configurar como conhecimento hegemônico da modernidade” ( SANTOS, 2004, p. 421 ), o conhecimento válido só pode vir dela, através do privilégio concedido à razão, às normas lógicas, ao que é objetivo e universal em detrimento ao que se traduz como subjetivo, particular; ao indivíduo. A partir disto, dimensões, como, por exemplo, a sociedade a cultura, afirma a autora, são submetidas às normas científicas da objetividade, secundarizando aspectos como temporalidade, espacialidade, singularidade, historicidade, dentre outros, porque o crivo científico do conhecer não se ocupa destes elementos tangíveis e contingentes. Uma ordenação foi estabelecida, onde nada se passava incólume às ferramentas científicas, promovendo não apenas uma simples maneira de se conhecer, mas difundindo bases ideológicas fundantes que determinavam as vidas das pessoas, dos sistemas, das instituições, das relações.

Tornara-se excludente em relação àqueles desprovidos de instrumentos para se apoderar dos seus métodos. Incapazes de ler esta natureza, o ignorante científico é denominado por Chassot como *analfabeto científico*, ou seja “aquele que não sabe ler a linguagem que está escrita a natureza” (CHASSOT, 2006, p.166). Ao mesmo tempo em que privilegiava e concedia status aos que conseguissem tal façanha. A ciência, e os seus meios de contemplá-la, trouxe, dessa maneira, distinção entre os seres humanos, conferindo aos *sujeitos*, naturalmente, o poder de sobressair-se sobre os demais, criando a elite dos inteligentes e pensantes.

Mais que um tipo de conhecimento, o científico veio se constituir como o único e capaz de proporcionar ao sujeito o domínio da natureza. Através dele,

alcançar a certeza da verdade e afastar os fantasmas da ignorância acerca da *simples realidade* era plenamente possível. Ele, o portal para afastar o erro, continha, em sua própria estrutura, as bases de sustentação para se comportar desta maneira, ou seja, por si mesmo, o conhecimento científico se *legitimara*. O fato de auto-legitimar em si conferiu-lhe a hegemonia ( conforme citamos acima ) de secundarizar todos as demais formas de conhecer, atribuindo-lhe papéis insignificantes ou menos importantes no cenário cognoscente. Se conhecer, em termos breves, significava saber decifrar a realidade através de métodos embasados em um modelo da racionalidade científica que, por sua vez, se originara sob o alicerce abstrato da lógica, como isso poderia ser possível pela via de conhecimento que tinha a ontologia, o divino, os tabus populares, crenças, por exemplo, como objetos? Afinal, estes, talvez, nem o status de *conhecimento* tivesse, pois este é uma atividade do sujeito da cientificidade e, sobre os campos acima citados, este não poderia exercer sua função cognoscente.

Um dos motivos da auto-legitimação do conhecimento científico pode residir no seu fundamento: o modelo da racionalidade científica. Além dos motivos, Lopes (2007), chama atenção para o fato de que a legitimação do conhecimento científico se dá sob algumas formas. A autora se debruça neste aspecto, pois considera importante, como nós, entender como se deu este processo. Afirma:

Uma das principais formas de legitimação do conhecimento científico é a consideração de que esse conhecimento se fundamenta na natureza. A própria adjetivação de uma dada ciência como *natural* é uma das formas de enunciar tal forma de legitimação. Nessa perspectiva, a natureza é considerada uma entidade transcendente capaz de fundamentar a ciência e garantir-lhe objetividade, além de ser capaz de construir as ciências como um saber distinto das chamadas ciências sociais e do saber cotidiano (LOPES, 2007, p.189).

Atrelado ao papel exercido pela natureza, acima ressaltado, gostaríamos de acrescentar a idéia de *progresso*. Isso se dá na medida em que a relação com a natureza não se pautava, como em outros momentos da história (como a Antiga, por exemplo), na noção de tê-la como coadjuvante à existência, provendo os bens necessários inerentes a ela, e, conseqüentemente, também, a fúria dos seus fenômenos. O respeito para com ela, justificado, em alguns momentos pela ignorância sobre suas leis e, até mesmo, a submissão ao seu funcionamento, obrigava o ser humano a estar numa relação de dependência, trabalhando de forma moderada com e nela. Postulando que ela possui leis e que conhecê-las é mais que possível (é necessário!), trata-se de buscar os meios para isto, na pretensão de, como afirmamos anteriormente, “domá-la”, “civilizá-la” e não se submeter mais aos seus devaneios. Colocar a natureza para servir aquele que outrora sofria com os seus humores é estabelecer novas práticas eficazes e perfeitas e, portanto, estabelecer o progresso. Assim, segundo Doll, “o progresso e a perfeição pareciam possíveis, inclusive inevitáveis” (DOLL, 1997, p. 37 ).

Com estas considerações podemos compreender como a cientificidade veio, pretensamente, se instaurar como lastro de formação da modernidade no Ocidente. Mais que uma via de conhecimento, configurou-se, como veremos mais adiante, como um modelo de vida e de conduta para o ser humano moderno que ultrapassou tempo e espaço e ainda reside nos dias da contemporaneidade. E falando em ser humano, vejamos como se encontra, neste contexto, o sujeito e a sua relação com o objeto na produção do conhecimento. Embora, no início, fizemos uma oportuna distinção destes conceitos, continuaremos a fazê-lo, porém, agora, estamos tratando especificamente do sujeito e objeto como elementos imprescindíveis para a constituição do conhecimento científico.

#### 2.1.4 O lugar do sujeito e do objeto no conhecimento

*“Os cavalheiros sabem jogar damas  
os prisioneiros podem jogar xadrez”  
(Racio Símio – Titãs)*

Com o advento da ciência moderna, o ser humano, o sujeito, ficou cheio de certezas, devido, dentre outros fatores, à primazia do método científico. Sendo assim, qual o seu papel neste novo cenário? Que atribuições lhe cabem nesta ordem estabelecida pela ciência? Como se portar e/ou assumir funções mediante a desconhecida realidade que pode se auto-reger?

Luc Ferry (2007), nos ajuda a pensar como se encontra, agora, o sujeito moderno:

em lugar de se contentar em descobrir a ordem do mundo pela contemplação, o sábio “moderno” vai tentar introduzir (...) coerência e sentido no caos dos fenômenos naturais. É *ativamente* que ele vai estabelecer laços “lógicos” entre alguns deles, que vai se considerar como efeitos; em alguns outros, ele vai tentar descobrir causas. De outro modo, o pensamento não é mais um “ver” (...), mas um agir *um trabalho que consiste em ligar fenômenos naturais entre si de modo a que eles se encadeiem e se expliquem uns pelos outros*” (FERRY, 2007, p. 123).

Pois bem, este é o sujeito; aquilo (aquele) que podemos considerar como uma noção basilar para compreensão e existência do conhecimento científico. Cabe uma reflexão sobre este conceito devido à sua importância na razão científica e suas conseqüências sociais.

A ciência moderna instituiu esta noção: o sujeito é aquele que dá sentido às coisas, ao mundo, e, também, a si mesmo; uma função constitutiva do ser humano, mas através de um método capaz de estabelecer ordem lógica às coisas e à compreensão da realidade. A sua presença redimensiona toda a questão do conhecimento, sobretudo no que se refere ao estatuto do ato de conhecer. O estatuto se fundamenta, a princípio, no próprio sujeito que tem a responsabilidade de fazer com que este conhecimento aconteça, buscando meios para se chegar à verdade (ou verdades) que o grande livro da natureza, parafraseando Newton, encerra.

Descartes criou esta noção: o sujeito se dá na relação direta do pensar e do existir. Segundo Lima Jr, na acepção de Descartes, o ser se articula junto a um saber, que para ser válido, verdadeiro, indubitável, depende constitutivamente de um método. Neste método, repousando toda engenhosidade da ciência na sua proposição metodológica – a coisa científica é o método e o modelo como metáfora da realidade – a razão científica se torna condição *sine qua non* da existência do sujeito e, em consequência, da sociedade por ele organizada e mantida. Logo, com tal pretensão, a ciência moderna se torna uma ideologia dominante no campo da epistemologia e da cultura ocidental, assumindo a crença na sua auto-suficiência.<sup>8</sup>

Luc Ferry, com suas contribuições, também corrobora com nosso pensamento:

é Descartes quem 'inventa' esse **princípio** (...). é ele quem vai fazer da fraqueza, que *a priori*, parece ser a terrível dúvida ligada ao sentimento do desaparecimento dos mundos antigos, uma força, uma meio de reconstruir

---

<sup>8</sup> Considerações feitas por Lima Jr em 09.05.2008, durante o encontro de orientação na Universidade do Estado da Bahia.

com novas apostas todo o edifício do pensamento”. (FERRY, 2007, p. 158) - (primeiro grifo nosso)<sup>9</sup>.

Filósofo e matemático, Descartes, antes de qualquer atitude, dicotomizou o corpo (suporte físico) da mente (responsável pela tarefa de chegar à certeza, como veremos adiante) acreditava que “tudo podia ser medido, e havia uma sólida razão mecânica para tudo o que acontecia” (PSKITT, 2001, p.36). Descobrir esta razão, apoderar-se das leis que regem o “tudo” que pode ser experimentado é uma função de que se dirige ao próprio existir, seja do universo, seja do ser humano. Em outras palavras, é uma tarefa constitutiva da *consciência* de *si* e da realidade e, portanto, uma função destinada ao ser *cognoscente* que se dá conta, pelo pensamento, que existe e tem consciência de sua existência. Eis o *sujeito cognoscente* que toma para si a própria consciência (através da mente) de sua existência e nele reside o papel central e princípio do conhecimento. Refletindo sobre o conhecimento, Descartes legitima a questão do método inaugurada pelas descobertas científicas de então.

Para Descartes, a existência é entendida como um pensar que gera uma compreensão, que gera um sentido: *cogito ergo sum* (penso, logo existo!). O fato de ter consciência do próprio pensar e, conseqüentemente, do existir, faz do saber o princípio da própria existência e, por conseguinte, do sujeito. Contudo, a questão que ele levanta é a seguinte: eu, que penso, preciso ter garantia de que esta compreensão que autoriza a minha existência (e a existência humana) não seja incoerente ou não seja errada. Porque isto teria, como conseqüência, o prejuízo da

---

<sup>9</sup> *Fraqueza* aqui se refere ao sentimento de dúvida que o ser humano começa a sentir diante de toda uma reformulação de explicações sobre a realidade. Ferry fala, também, da necessidade de reconstrução da teoria do conhecimento e da ética e, que, para isto, tornava-se necessário um novo princípio (arché), que não mais poderia ser o *cosmos* nem Deus ( ou os deuses), mas o ser pensante, ou seja, o sujeito.

própria existência. Pondo tudo à dúvida, como única forma de garantir a certeza da existência, ele entende que é preciso criar um método para garantir que o conhecimento chegue sempre à verdade. Por alcançar a verdade, entendemos aqui, encontrar um critério confiável para esta verdade: a certeza e, esta, segundo Luc Ferry (2007), é “um estado de nossa consciência subjetiva que vai se tornar o novo critério de verdade” (p. 160), ou seja, a consciência do sujeito, munida de um método científico está instrumentalizada na sua busca fundamental pela verdade de si e do mundo, da validade de si na realidade.

Mesmo tendo o *logos* (a razão) como fundamento de suas teorias – como o racionalismo cartesiano, por exemplo – Descartes parte de um pressuposto metafísico<sup>10</sup>: certo de que Deus é perfeito e deu ao homem a capacidade de conhecer, esta capacidade não pode ser ignorada<sup>11</sup>. O curioso é que ele não parte de uma demonstração, no sentido literal da palavra, comprovada através de experimento, mas de um dado de fé e entra num nível de argumentação lógica. Dessa maneira, é possível ao sujeito conhecer-se chegando à certeza da verdade e, para chegar a esta certeza, é preciso escolher um método e, neste caso, criar o *método*. Descartes cria, então o “método para bem guiar sua razão e buscar a verdade nas ciências” (DESCARTES apud WOLF e TUGENDHAT, 1996, p. 14 ): a existência do sujeito se dá na articulação de um pensar organizado por um método! Ele precisa organizar o pensar e a compreensão, e se essa organização é

---

<sup>10</sup> Por metafísica entende-se, aqui, o que se coloca, na conjuntura científica, como o *não-científico*, apresentando enunciados que não são possíveis de serem testados pela observação e experimento.:

<sup>11</sup> Sobre a relação Deus-sujeito, Doll (1997) apresenta um fragmento de Descartes que gostaria de destacar aqui: “Das profundezas da dúvida, de mais mínima de todas as posições mínimas, ele recruta a ajuda de um outro jogador, de um jogador todo-poderoso: o Próprio Deus. Agora o ‘Eu mínimo torna-se invencível’ – Eu e Deus passam a ser um. ‘Eu sempre vence’. ‘Deus é um ponto em que não existe nenhum rio acima’. ‘Não há como Eu perder... tudo passa a ser possível’. ‘No jogo da verdade, o erro sofreu um xeque-mate’ ” (p. 49)

exclusivamente prescrita pela ciência, aplicando-o chega-se à certeza da verdade.

Segundo Silas Monteiro,

esse preceito metodológico só é possível se for instituído aquilo que se chama de *dúvida metodológica*, isto é, apenas levando a dúvida às últimas conseqüências, se pode, com mais garantia, chegar ao cerne da certeza. Exacerbando a dúvida, Descartes põe em cheque a objetividade do conhecimento científico. Contudo, resta uma certeza diante de dúvida: *se duvido, penso*. Essa é a certeza subjetiva: *eu penso*. E se penso, por conseqüência da cadeia de razões, conluo que existo. Existo, porque penso. Surge, então, a primeira certeza sobre um existente: *penso, logo existo*. “Se deixasse de pensar, deixaria totalmente de existir”, afirma Descartes. (MONTEIRO, 2008).

Tendo, através deste processo metódico, a certeza de si o sujeito dirige-se ao *objeto*, que tem um modo de expressão próprio; essa expressão é uma linguagem, que pode ser compreendida e transformada num/pelo método. Tanto as leis que governam a natureza como o próprio ser humano, dentre outros, são objeto do conhecimento científico e podem, naturalmente, ser investigados, observados e experimentados. Nesta perspectiva da ciência moderna, todo o objeto está fora do sujeito, são partícipes opostos, porém, podemos questionar que estão em contínua relação, pois, como o sujeito é aquele que cria a existência, ele também o faz em relação ao objeto: “o objeto do conhecimento (científico) é uma criação do sujeito, ou melhor, é uma criação na qual a subjetividade está totalmente implicada” (LIMA JR., 2002, p. 30).

Sujeito-objeto-conhecimento científico são, necessariamente, uma tríade: sem uma destas partes, não se dá por completo o processo congnovente. Esta relação é ressaltada por Adam Schaff quando afirma que

o conhecimento científico e as suas produções são, portanto, sempre objetivo-subjetivos: objetivos em relação ao objeto a que se referem e do qual são o “reflexo” específico, bem como atendendo ao seu valor universal relativo à eliminação relativa da sua coloração emotiva; subjetivos, no sentido mais geral, por causa do papel ativo do sujeito que conhece” (SCHAFF, 1978, p. 89).

### 2.1.5 Bases epistemológicas da modernidade

*“É regra do jogo  
é regra do jogo  
é ferro e é fogo  
a regra do jogo”*

*(Regra do jogo – Sá & Guarabira).*

O conhecimento científico moderno como qualquer outro, não existe por si, independente da história e do jogo social. As definições, características e considerações até agora apresentadas nos oferecem um panorama para refletirmos que esta condição inerente a todo ser humano - o conhecer é constituído, criado e transformado sobre determinadas estruturas. Estas estruturas nem sempre são explícitas ou visíveis e, em sua maioria, estão fundamentando as ações que levam aos objetivos propostos. Para estas estruturas, denominamos de *bases*, pois funcionam como alicerces sobre os quais são erigidas as etapas do ato de conhecer. Tais bases, conforme caracterizamos acima, estão presentes, porém, quase que despercebidas durante o ato cognoscente que, muitas vezes, concentra a atenção à grandeza do objeto ou aos caprichos do sujeito. O fato de se apresentarem de forma quase invisível, se dá pelo fato de que fazem parte do campo das abstrações, da contemplação, ou seja, da *theoria* e necessitam de exercício de reflexão: provavelmente, única maneira de percebê-las e compreendê-las.

Transpondo estas considerações para o campo estrito da ciência, tanto o esforço de percepção como as próprias bases fazem parte do bojo da *epistemologia*, ou seja, da área do conhecimento (filosófico por primazia) que “toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar (...) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões (...))” ( JAPIASSU e MARCONDES, 1996, p. 84). Assim, estamos nos referindo às *bases epistemológicas* sobre as quais o conhecimento científico moderno foi construído, ou seja, o que, de fato, proporcionou-lhe esta instituição.

Ao nos referimos às bases epistemológicas da modernidade, encontramos, em vários autores, conteúdos semelhantes com direcionamentos reflexivos distintos. E, diante das diversas alternativas, tomamos Boaventura Santos (1998) e Lima Jr (2003) como norteadores, recorrendo a outros, como Silas Monteiro (2008) e William Doll (1997), por exemplo, para construirmos uma reflexão, a qual não se apresenta como completa ou mais bem trabalhada, porém, como uma possibilidade de repensar, epistemologicamente, a cientificidade moderna.

Tomamos como pressuposto a seguinte proposição: a racionalidade científica, anteriormente caracterizada, coloca-se como modelo totalitário e eficaz para o conhecimento científico na modernidade. Deste modelo, segundo Boaventura Santos, (apud Lima Jr 2003), três são os seus aspectos principais:

a) supremacia do conhecimento científico sobre o senso comum, bem como do ser humano sobre a natureza, instituindo, conseqüentemente, a dicotomia entre si;

b) a observação rigorosa dos fenômenos naturais e o seu experimento asseguram o avanço do conhecimento científico;

c) as ferramentas, regras (lógica de), o modelo para a investigação e para a formulação de leis são fornecidas pela matemática.

A matemática, única linguagem de escrita e decifração da natureza, passa a ocupar uma posição central neste contexto. Isso porque, conhecer passa a se igualar a quantificar: dividir, ordenar e classificar as partes, para, depois, identificar as leis naturais, as quais são simples, regulares, mensuráveis. Estas leis, uma vez identificadas, são separadas dos aspectos acidentais (contingentes, complexos, irrelevantes à observação) e, neste processo, reside o ato necessário para se criar as leis abstratas (físicas e matemáticas), capazes de decifrar e controlar a natureza.

A natureza que, segundo Newton, é o **mundo-máquina** (ordenada e sistêmica), estático e, pelo domínio de suas partes fragmentadas, faz-se perfeitamente controlável e previsível. Aqui, surge a idéia de *mecanicismo*, onde, com estas propriedades, o ato de conhecer passa a ser utilitário, funcional com finalidades de dominar e transformar o real para assegurar, assim, o progresso. Como o conhecimento passou a ser uma ferramenta para se conquistar o progresso, ele se tornou perfeitamente adequado aos interesses da burguesia em ascensão. Para Lima Jr, “esta forma de conhecimento está na base da idéia de progresso da sociedade capitalista, vendo, portanto, na ordem e na estabilidade a pré-condição da transformação tecnológica do real” (LIMA JR., 2003, p. 29).

Neste estágio do panorama sobre a racionalidade científica, ainda uma consideração feita à natureza: concedeu-se a ela, por ser a base do conhecimento, abrigando em si “as leis de seu funcionamento e existência”, o status de privilégio e primazia, transportando o sujeito, que, como vimos anteriormente, seria o seu próprio criador, para uma posição secundarizada. De fato, observamos que houve inversão de papéis da *tríade perfeita* para o conhecimento: respectivamente, sujeito-objeto-conhecimento. A ênfase desta tríade está no objeto e, em conseqüência, o conhecimento é algo externo do sujeito e que o método científico é capaz de

apreendê-lo plenamente, ao modo de uma simetria entre *a coisa em si* e a sua representação formal.

Assim, o conhecimento que se caracteriza como o único responsável para se atingir a verdade, parece receber um novo aspecto: o de ser mágico, aquele que funciona como portal para o real e para o qual todos devem recorrer. Um adjetivo interessante, aqui atribuído por Lima Jr (2003), pois, de tão racional e contra-metafísico, a cientificidade acabou se tornando, ironicamente, uma espécie de delírio, vez que idealiza algo inatingível em termos absolutos e que merece contemplação e sacrifícios.... “em nome da ciência” (configurando uma irrealidade, já que a-histórica e independente do contexto social).

Este breve panorama sobre a racionalidade científica e suas conseqüências para a estrutura da ciência moderna e de seu conhecimento, repousa em bases epistemológicas que a sustentou. A seguir, apresentaremos nosso esforço em sistematizar estas bases, quando nos propomos a refletir, epistemologicamente, o conhecimento científico na modernidade. Optamos em trazê-las num quadro explicativo, estabelecendo uma relação direta com os aspectos apresentados acima.

### Bases epistemológicas da Modernidade

LASTRO EPISTEMOLÓGICO	CONHECIMENTO CIENTÍFICO MODERNO
<p>1. Racionalidade Científica</p> <p>a) Valorativamente, o conhecimento científico está para o ser humano como a natureza para o senso comum.</p> <p>b) Dicotomia entre razão especulativa e certeza da experiência ordenada.</p> <p>c) A matemática é o marco-zero, o ponto de partida incontestável para o conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilégio do quantitativo sobre o qualitativo do/no objeto;</li> <li>- Simplificação/ complexidade.</li> <li>- Idéia de ordem, estabilidade e previsibilidade. Mecanicismo.</li> <li>- Verbos da ordem do dia: utilizar, funcionar, dominar e transformar – o mecanicismo anuncia a idéia de progresso.</li> </ul>	<p>a) Supremacia do conhecimento científico sobre o senso comum, bem como da natureza sobre o ser humano.</p> <p>b) A observação rigorosa dos fenômenos naturais e o seu experimento asseguram o avanço do conhecimento científico.</p> <p>c) As ferramentas, regras (lógica de), o modelo para a investigação e para a formulação de leis são fornecidas pela matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer é o quantificar aferido pelo rigor da mensuração ;</li> <li>- Conhecer é dividir, ordenar e classificar para, depois, identificar as leis naturais (simples, regulares, mensuráveis) dos aspectos acidentais ( contingentes, complexos, irrelevantes à observação): ato necessário para se criar as leis abstratas (físicas e matemáticas);</li> <li>- A natureza é concebida, segundo Newton, o <b>mundo-máquina</b> (ordenada, sistêmica), estático e, pelo conhecimento de suas partes fragmentadas, perfeitamente controlável e previsível.</li> <li>- O conhecimento utilitário, funcional com finalidades de dominar e transformar o real para assegurar o progresso, tornou-se adequado aos interesses da burguesia</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Virada epistemológica: o sujeito subalterniza-se ao objeto.</li>   <li>- Conhecimento é mágico (encantado, irreal): via de plenitude cognoscente.</li> </ul>	<p>em ascensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A valorização exacerbada da realidade exterior – lugar do conhecimento – começa a descuidar-se tanto do sujeito quanto o processo de articulação e relação sujeito-objeto-conhecimento.</li>   <li>- Caracterizado como plenamente eficaz, como portal para manipulação e dominação do real, coloca-se acima do humano: não muda, é definitivo e plenamente verdadeiro.</li> </ul>
---	---

*Fonte: elaboração própria a partir de Lima Jr (2005) e Doll (1997).*

Sobre estas bases repousam não só o conhecimento científico, mas a própria dinâmica da modernidade, atingindo os seres humanos em, provavelmente, todas as suas dimensões. Isso porque fundamentara o modo de vida, padrões, comportamentos, enfim, ultrapassando as barreiras dos laboratórios e chegando aos segmentos da sociedade, como por exemplo, à economia e à política como citamos acima quando nos referimos à crescente classe burguesa e o seu modelo liberal de capitalismo. Ou influenciando o aspecto cultural do ser humano, como por exemplo, Hall (1999), que reflete acerca da *identidade*, afirma que a pretensão da ciência (que gera seu próprio mal-estar) foi decisiva para gerar a crise da noção de identidade e de sujeito constituída na modernidade – que se baseia na concepção de um sujeito, unificado, centrado e definido; ou, ainda, em novos adjetivos criados para categorizar pessoas, como na afirmação de Berman (1999), quando diz: “a modernidade é construída por suas máquinas, das quais os homens e mulheres modernos não passam de **reproduções mecânicas**” (BERMAN, 1986, p. 31) – grifo nosso.

Se nos concentrarmos especificamente sobre o conhecimento e o processo de sua produção, disseminação e aplicabilidade nas sociedades e por seu status alcançado, conforme refletimos até aqui, não há como duvidar que o interesse em obtê-lo passou a ser uma condição para um desejo do ser humano moderno. Este, por sua vez, necessitava de ferramentas e de especialistas que pudessem oferecer meios adequados para tal conquista, ou seja, precisavam de um espaço específico de aprendizagem. É neste contexto que apresentamos o personagem que se constitui como o segundo conceito fundamental de nossa pesquisa o *currículo escolar*. Segundo Saviani (2003), é consenso dentre teóricos e populares que a escola é sempre o lugar onde se aprende e se ensina algum tipo de conhecimento.

A escola, qualquer que seja o seu nível de ensino, é sempre um dos lugares privilegiados para se conceber o conhecimento. Ele, o conhecimento, tem papel fundamental e elementar na constituição deste *lócus* e, por isso, cabe-nos uma pergunta: a escola gira em torno do conhecimento ou o conhecimento gira em torno da escola? Como trataremos sobre a escola no terceiro capítulo, sem necessariamente sabermos se haverá uma resposta para tal pergunta, apenas a trouxemos neste momento para demonstrarmos que, ela, enquanto lugar onde se lida com o conhecimento e ser uma instituição moderna está fundamentada nestas mesmas bases epistemológicas. Passaremos a investigar sobre como ficam, então, a partir deste panorama, o sujeito, o objeto e o próprio conhecimento.

### **2.1.6 – Crise da ciência moderna**

*“A rua acaba e meus sonhos vão” (Zeca Baleiro)*

A trajetória do sujeito no processo da ciência é interessante, podendo ser associada à crônica *O médico e o monstro*. Nesta, o médico, atribuindo-se

poderes que a ciência lhe confere, cria sua criatura, certo de suas propriedades e do seu controle; a criatura, depois, mesmo totalmente previsível, torna-se o monstro: não por um desejo próprio, consciente e planejado e rebela-se contra o seu criador. Seria rebeldia do monstro ou ele essencialmente, já o era e o médico, através de seus rigorosos experimentos e certezas, houvera se equivocado?

Saindo da ficção pro campo epistemológico, a história se repete, com mais ou menos identificação ou verdade, mas o fato é que o sujeito, criado, divinizado pela ciência, conforme vimos acima, tornou-se um participante secundário em detrimento do objeto. Se este raciocínio procede, como podemos compreender este processo de troca de papéis?

Se o sujeito precisa de um método, para organizar o pensamento e a compreensão, e se essa organização é exclusivamente prescrita pela ciência ( pois, se aplicar torna-se verdadeiro e eficaz, sem incorrer ao erro ), só o cientista quem pode conhecer e ser sujeito! A natureza simples e mensurável tem suas leis próprias e a ela todos devem se voltar, pois sempre mais observada, analisada, medida, quantificada, etc., ganhou proporções valorativas de tamanha grandeza, onde o sujeito, ofuscado, lutava para especializar na aquisição de técnicas para a apropriação deste objeto. O sujeito é, essencialmente o sujeito da ciência e, em conseqüência, “razão” é o pensamento ordenado pelos princípios e métodos da ciência<sup>12</sup>. O que dizer daqueles seres que, por não fazerem jus à apropriação do método e da concepção de mundo trazido pela ciência, não se constituíam como sujeito? Mesmo não o sendo, continuavam vivendo, através de outras práticas e exercícios cognoscentes não validados pela ciência. Para Vitkowsiki,

---

<sup>12</sup> Considerações de Lima Jr provenientes dos encontros de orientação desta dissertação em 05.06.2008.

a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica entre sujeito/objeto (VITKOWISKI, 2004, p. 14).

Condenou o resto dos seres humanos, que não são cientistas, a serem subservientes à ciência ou a estarem num patamar inferior. Com o seu método, criou a noção de sujeito e, ao mesmo tempo, ela a negou aos humanos, visto que, como dissemos, para ser sujeito tem que ser científico.

Esse mal-estar vem se configurar como uma crise e crise da ciência moderna; conseqüentemente, do conhecimento científico. A ciência que se colocou como garantia da razão humana e única via de acesso ao verdadeiro conhecimento, passa a não poder dar conta de tudo: nem todos se apropriam disto ou conseguem se apropriar, porque não possuem os meios e oportunidades para tal, mas, também, para existir, eles criaram outros “métodos”, mas são formas de lidar com distintos aspectos da compreensão, do sentido, e de continuarem existindo: de qualquer forma conseguem sobreviver, percebendo que a vida correta ou duradoura não está apenas naquilo que a ciência determinou. A matemática, única forma de ler e decifrar a realidade, não já o é, mas uma das várias possibilidades que se apresentam como instrumentos, pois, segundo Lima Jr (2003), ela deixa de se identificar com a lógica formal, reduzindo-se a uma criação do ser humano, por sua vez, limitada e, por isso, não pode se configurar como verdade universal.

Acontece o processo de subversão cognoscente: a garantia de que o conhecimento, no sentido de que o sujeito se autoriza por um método seja feito exclusivamente pela ciência, caiu por terra; e que ela consegue, exclusivamente,

fazer isto de forma inequívoca, como propuseram Descartes e Newton, também é desconstruído, pois

embora ele [o conhecimento científico] tenha realizado quase milagres nos campos da Medicina e da microbiologia, foi bastante ineficiente ao lidar com o crescimento, o desenvolvimento e as interações pessoais ou físicas consideradas de um ponto de vista sistêmico ou de rede. Em resumo, o pensamento moderno não proporcionou um bom modelo para a educação dos seres humanos. Sua metodologia cartesiana pretendeu a obtenção e a certeza, e sua predizibilidade newtoniana supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização (DOLL, 1997, p.42).

Epistemologicamente, a crise da ciência é uma crise do seu próprio paradigma. Uma vez que “a crise do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço do conhecimento que o próprio paradigma científico propiciou, isto é, trata-se uma crise gerada por dentro da própria ciência” (VITKOWSKI, 2004, p. 11). O modelo proposto a si, por si mesmo, já não corresponde mais às exigências do cognoscente, por não mais se contentar (ou não conseguir) em ser o sujeito conhecimento. Quando isto acontece, mudam-se as estruturas internas, pois o referencial sai de foco, surgindo, talvez, um outro que venha assumir a função de referencial para as atividades científicas. Isso implica transformações internas, a princípio, mas que se expandem para o seu exterior, provocando novas maneiras de atuar sobre os seres humanos. Instaurada a crise, como fica a ciência? Como fica a tríade sujeito-objeto-conhecimento? Como se configura o cenário epistemológico a partir de então?

Antes de começarmos o caminho para as possíveis respostas, gostaríamos de salientar que, apesar de se auto-legitimar em si mesma e possibilitar realizações e/ou conquistas, por isto, a ciência teve uma participação fundamental para o crescimento, em muitos aspectos, da humanidade ocidental. Assim,

é preciso reconhecer que se a ciência moderna deixou como herança um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as perspectivas de sobrevivência, hoje já não se trata dessa luta pela sobrevivência, pois já se avançou muito! Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver! (VITKOWSKI, 2004, p. 15).

Contudo, faz-se necessário também salientar que a exacerbada confiança no potencial da razão de conhecer, controlar e prover, que prometia assegurar, segundo Monteiro (2008) melhores condições de vida humana, bem expressa pelo movimento Iluminista, foi abalada diante de episódios históricos tais como as guerras mundiais, o surgimento das doenças inimagináveis, a ganância excessiva por acúmulo de capital, gerando processos perversos de exclusão e alienação, instalação de regimes autoritários etc. Acontecimentos inesquecíveis que, em nome de motivos lógicos racionalmente justificados, milhares de populações foram dizimadas, sempre “em nome de...” Há sempre como justificar o extermínio<sup>13</sup>, a censura, a escravidão, torturas e destruições, uma vez que não foram feitas de forma aleatória, mas com propósitos racionais, no sentido de observar como uma ação planejada a partir de um método logicamente organizado pode gerar o oposto da pretensão racional; pode-se matar em nome do que foi proposto, seguindo critérios lógicos de ação minuciosamente planejado. Parece que a razão, que concede a existência ao ser humano, também a proíbe e/ou a finda! Recorramos a Ribeiro (2002), quando recorre à figura do herói grego Prometeu para ilustrar:

Prometeu poderia ser patrono da pesquisa científica: ele fornece ao homem o primeiro grande equipamento tecnológico - o fogo -, enxerga longe, e sofre por isso, tendo todo dia o fígado perfurado por um abutre, até que

---

<sup>13</sup> Veremos que Lyotard assinala, historicamente, o fim da modernidade com o acontecimento do holocausto nazista no período entre-guerras.

Hércules finalmente o liberta dessa punição. Temos aqui tudo o que compõe o difícil ethos científico: primeiro, a inovação; segundo, a ambição de ser como Deus (ambição que está na agenda da ciência moderna desde seus primórdios); terceiro, a aplicação prática, tecnológica, do conhecimento; e, finalmente, a dor, a culpa de romper a fronteira entre o humano e o divino, entre a ignorância e o conhecimento, entre a submissão e o poder (RIBEIRO, 2002).

Assim, panoramicamente, apresentamos a ciência moderna e algumas aproximações acerca de sua epistemologia. Passemos, então, a verificar, seguindo os mesmos critérios, como esta forma de conhecer se dá na contemporaneidade.

## **2.2. A ciência contemporânea**

*“e o futuro se anuncia num outdoor luminoso” (Zeca Baleiro)*

Com a crise da ciência moderna pela ineficácia de seu paradigma, entra em crise, também o conhecimento. As formas, os métodos, os que conhecem, o que pode ser reconhecido, dentre outros, também passam a ter papéis reconfigurados, permitindo o avanço e criação de novas teorias, novos rumos. Um novo paradigma passa a ser construído para nortear os passos da ciência, a qual, mesmo em crise, não acaba.

Para Mourão,

a história da ciência é uma sucessão de paradigmas. O primeiro paradigma surgiu com a revolução copernicana, que permitia o homem libertar-se do geocentrismo em que vivia. O homem deixou de ser o centro do Universo. O segundo foi a revolução cartesiana, que tornou o cosmo acessível à razão. A capacidade de análise lógica, fez com que o homem assumisse o domínio da ciência e da técnica e se transformasse

no arquiteto de idéias do mundo futuro. (MOURÃO apud MONTEIRO, 2008).

A ciência não se encerra, ainda que, com novas formas, pois consegue continuar apontando caminhos para o conhecimento. Essas novas formas podem ser percebida, quando novos pensadores e cientistas questionam o funcionamento do próprio paradigma, colocando-o à prova e realizando sua troca ou mantendo-o. Porém o nosso objetivo é nos concentrarmos na questão do conhecimento e de seu estatuto e estrutura, agora, na contemporaneidade.

Quando recorremos a pensadores e epistemólogos que analisam a ciência na modernidade, observamos que, ao detectarem os elementos que geraram a crise científica e, por consequência, do conhecimento, apontam para vários avanços, nesta área, que o período que sucede o moderno presencia. A epistemóloga Barbosa<sup>14</sup> (1997) que trabalha com estas questões é contundente quando tece suas considerações. Pensadora da modernidade, com pesquisas e obras que sistematizam seu pensamento, a autora recorre a determinados aspectos fundamentais que caracterizam esta nova era do conhecimento. Observemos:

O pensamento nietzscheano, a questão da “diferença”, apontada por Heidegger e as revoluções na física ( teoria da relatividade e física quântica) começam a exercer influência em pensadores franceses como Bachelard , Derrida e Foucault. Heidegger passa a ser lido como um crítico da modernidade através da idéia de “esquecimento do ser”. (...) P. Bordieu

---

<sup>14</sup> Professora e pesquisadora, Dra. Elyana Barbosa representa uma vertente de pensadoras e pensadores brasileiros que se dedicam à epistemologia, sobretudo na Bahia. Desempenha um papel importante para a história do nosso pensamento, uma vez que traduz, através de seus escritos, as reflexões que são fruto de uma larga experiência no campo da filosofia.

surge, trabalhando com a idéia de “campo” da mesma maneira que Nietzsche trabalha com a idéia de “força” da física (...). É o projeto da “Alfklärung” que passa a ser questionado. Há confronto com os pensamentos kantiano e hegeliano (BARBOSA, 1997, p.24).

Nota-se que estes “avanços” não são apenas da ordem da ciência, no sentido que até aqui enfatizamos, mas, também, de outra área do conhecimento, como, por exemplo, a filosofia. Ao mesmo tempo em que ciência não está restrita ao *natural*, mas a outras dimensões, como, por exemplo, a sociologia – Bordieu - que tenta dar conta de outros elementos constitutivos da realidade.

Contudo, a ciência ainda assume um papel importante neste momento contemporâneo. Denominada de *pós-moderna* ou *contemporânea*, que com um *paradigma emergente* ou *aberto*, oferece ao conhecimento científico uma oportunidade de continuar presente na vida dos seres humanos, mesmo que, de forma mais específica, uma vez que se apresenta sob várias denominações, facetas, especialidades. Para refletir sobre a ciência e, conseqüentemente, sobre o conhecimento, recorramos a Boaventura Santos, um pensador que a tem como objeto de estudo, que poderá nos ajudar a entender como está constituído, então, o conhecimento na contemporaneidade. Também o faremos a Lyotard, que, por ter sido escolhido como pensador central desta pesquisa, terá, no segundo Lance, uma seção dedicada às suas contribuições epistemológicas.

### **2.2.1 Boaventura Santos<sup>15</sup> e suas considerações acerca do conhecimento na contemporaneidade.**

---

<sup>15</sup> Optamos em apresentar Boaventura Santos como um representante do grupo de pensadores que refletem sobre a ciência na contemporaneidade. Esta estratégia é porque, conforme anunciamos, temos Lyotard como escolhido para trazer os elementos epistemológicos da pós-modernidade e, antes de apresentá-lo, gostaríamos de evidenciar outra concepção sobre o conhecimento na contemporaneidade.

“A vida dá volta e virada  
 quem entra despreza quem sai  
 o tempo embaralha a jogada  
 quem sobe não olha quem cai”  
 (Regra do Jogo – Sá & Guarabira).

Denominando-a como *pós-moderna*, Boaventura Santos (1988) traça um panorama sobre a ciência. Parte do pressuposto de que ela se constitui sobre o *paradigma emergente*. Apresentando aspectos distintos do moderno, ele indica características como:

- a) admite a identidade à oposição; permite a sincronia à dicotomia entre as, até então, opostas relações entre, por exemplo, natura/artificial/, coletivo/individual, subjetivo/objetivo;
- b) é aberto e não fechado, como o anterior, permitindo a convivência de distintos conhecimentos;
- c) não separa sujeito do objeto, mas entende-os como continuidade;

Tendo-o como modelo e norte (se é que se pode chamar assim), o conhecimento pauta-se em elementos que, até então, não faziam parte das atividades científicas. Como exemplo destes elementos, podemos citar as definições e os conceitos, dentre estes, um, que marcou profundamente o conhecimento na modernidade, e que agora ganha outra noção: a racionalidade.

Para Santos, a racionalidade neste contexto passa a significar a condição de toda forma de conhecimento e não uma propriedade do conhecimento científico, diferentemente de ser, simplesmente, “objetividade atingida através de leis abstratas universais”<sup>16</sup>. Afirma que “(...) a ciência pós-moderna sabe que nenhuma

---

<sup>16</sup> Cf. LIMA Jr. 2003, p. 43

forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional” (SANTOS, 1998, p. 55), toda e qualquer maneira de atividade cognoscente, inclusive às provenientes do senso comum. Desta forma, podemos inferir o quanto de revolucionário traz em si esta nova ciência; pois, é questionar uma primazia atribuída a si mesma durante vários séculos, condenando e salvando mortais, mantendo-o sobre os seus limites e normatizações.

A relação sujeito-objeto no conhecimento científico, estendendo-se para o conhecimento em geral, está assim estabelecida:

(...) podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento é auto-conhecimento. A ciência não descobre, cria e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação ( SANTOS, apud LIMA Jr. 2003, p. 30).

O sujeito, por sua vez não está acima do objeto, mas se constitui como continuidade deste, no sentido de que possuem semelhante importância, uma vez que, sem eles não há conhecimento. Deixa de portar as características modernas e passa a agir com o objeto na constituição do conhecimento, que já se não se pauta mais na racionalidade científica.

O conhecimento, então passa a ter novas características que alteram o jogo epistemológico. Tais como:

- a) a necessidade de dominar as leis que permitem o funcionamento da natureza é substituída por outra necessidade: a de compreendê-lo bem para melhor viver;
- b) a certeza, o controle e a verdade sobre as coisas e o mundo, dão lugar à incerteza; ela passa a ser a “chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser compreendido” (Cf LIMA JR., 2003 p. 35);
- c) não é uma “entidade” externa, mas por ser construído pelo novo sujeito ( em suas atividades, necessidades e construções ) está extremamente ligado a ele, portanto, interno;
- d) permitir e possibilitar a existência de outras formas de conhecimento;
- e) aponta a dimensão estética como “substituta” da racionalidade científica e da lógica formal; porque “à semelhança, pretende que a dimensão ativa da transformação do real ( o escultor trabalha a pedra ) seja subordinada à contemplação do resultado ( a obra de arte)” (Cf LIMA JR., 2003 p. 36).

Assim, o conhecimento científico na contemporaneidade, ganha nova configuração mediante às transformações ocorridas no bojo da ciência e nas conjunturas sociais e políticas ocidentais. Há uma nova proposta epistemológica para uma nova compreensão de conhecimento que, leva em consideração aspectos como a subjetividade (singularidade), a sensibilidade, a história e cultura daqueles que se lançam na aventura do conhecimento. A gama de opções de conhecimento é uma característica deste novo tempo “pós”-moderno que sustenta uma humanidade entremeada de inovações e inventos, sujeitos às conseqüências destes. Não faremos, aqui, uma reflexão sobre a contemporaneidade, o que gostaríamos, pois podemos fugir de nosso foco: a epistemologia que investiga o estatuto do conhecimento. E, sobre este aspecto, conclui Santos afirmando que na ciência moderna o rompimento epistemológico

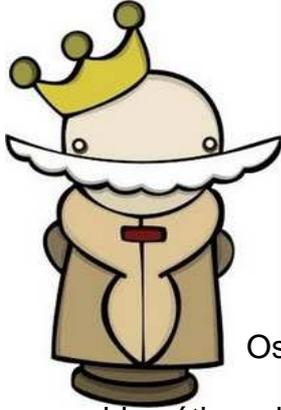
o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum (SANTOS, 1998, p. 57)

Esta nova epistemologia contemporânea apontada por Santos leva-nos a um questionamento: as bases epistemológicas que fundamentaram uma nova forma de conhecimento no ocidente foram, de fato rompidas? Elas deram lugar às que Santos aponta em suas pesquisas? Para tais respostas, muitos são os pensadores e pensadoras que dispensam atenção e trabalho árduo, bem como divergem em opiniões e conclusões. Contudo, conforme acima dissemos, subsidiaremos-nos no filósofo Jean François Lyotard para compreender esta problemática, partindo do que ele traz acerca do conhecimento na contemporaneidade.

Até aqui, nos esforçamos em apresentar um panorama conceitual acerca do conhecimento especificamente, do conhecimento científico. De agora em diante, cabe-nos apresentar, no próximo capítulo, as considerações sobre o conhecimento na/da escola e, mais precisamente, numa perspectiva epistemológica, sobre o *currículo*.

### 3 - SEGUNDO LANCE

#### MOVENDO AS PEÇAS NO TABULEIRO COM A EPISTEMOLOGIA QUE REMEXE AS PANEIAS DO FUTURO:



#### *A epistemologia pós-moderna de Lyotard e a pós-modernidade de Maffesoli*

Os lances que acompanharemos a seguir pretendem abordar a problemática do conhecimento na pós-modernidade, escolhendo um caminho epistemológico à luz da reflexão de Jean-François Lyotard (2004), é um dos objetivos deste segundo Lance. Antes, porém, optamos em caracterizar mais precisamente qual pós-modernidade estamos vivendo, recorrendo a Michel Maffesoli (2004)<sup>17</sup> e, a partir daí, obter considerações reflexivas para, no Lance seguinte, poder se debruçar, especificamente, sobre o currículo e este, como já dito anteriormente, numa especificidade epistemológica. Na tentativa de continuar a sistematizar relações entre saber, conhecimento e currículo, observemos atentamente as estratégias utilizadas neste momento do jogo.

#### 3.1 Maffesoli: “remexendo as panelas do futuro”

*“O rei, a rainha, o cavalo, o peão!*

*Grande livro de xadrez!”*

*(Do céu, do mar, do campo – Belchior)*

---

<sup>17</sup> Ambos, pensadores não são exclusivos do campo (ou das ciências) da Educação, mas não deixaram de abordá-la, mesmo que indiretamente, pois esta, em seus desdobramentos, é um fenômeno social historicamente relevante para a constituição quer seja do indivíduo, do sujeito ou do ser humano. Ambos comungam com semelhantes concepções sobre a pós-modernidade e indica-nos mais questões que respostas sobre este período instigante e desafiador.

Pensador e crítico da pós-modernidade, Michel Maffesoli<sup>18</sup> além de exercer tais funções, deixou registradas (e ainda o faz) suas reflexões em obras que foram traduzidas para muitos países. Dentre tantas, a que escolhemos para auxílio em nossa pesquisa foi “*O lugar faz o elo: notas sobre a pós-modernidade*”<sup>19</sup>. Composto por artigos curtos, o autor faz a caracterização da pós-modernidade, a contraposição entre a razão sensível e a sociabilidade, o mundo como jogo e a questão da duplicidade, trazendo críticas aos "grandes relatos de referência" que determinaram a modernidade - temática apresentado por Lyotard – e outras implicações do conturbado advento da pós-modernidade. Contudo, fizemos a opção de concentrar nossa atenção para o panorama apresentado por ele sobre o período pós-moderno, restringindo-nos às suas características e bases epistemológicas.

A “realidade é puramente relativa”. Com esta máxima de Schopenhauer, Maffesoli convida a uma breve caracterização do que se entenda por este período que a humanidade atravessa. Período com todos os seus desdobramentos possíveis (sociais, culturais, filosóficos, etc) que porta um conjunto de elementos singulares advindos de uma época anterior que se chamou “modernidade”. Dando crédito ao filósofo citado, a relatividade da estrutura de uma realidade dita moderna aconteceu de tal forma que chegou ao seu apogeu e, portanto, agora vivemos um momento em que valores, características, idéias, pensamentos e atitudes – que se tornaram relativos à nossa realidade – deixaram

---

<sup>18</sup> Professor de Sociologia, pensador sobre a Pós-Modernidade, com a publicação de obras como *À Sombra de Dionísio* (1985), *Entre o Bem e o Mal: compêndio de subversão pós-moderna* (2002), *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas* (2003), dentre outros. A maioria de sua produção foi traduzida para o Brasil.

<sup>19</sup> Optamos por esta obra para determinarmos, tão somente, para apresentarmos o conceito de *pós-modernidade* em Maffesoli, sem nos determos a maiores reflexões, pois nosso objetivo maior neste capítulo é apresentar as contribuições epistemológicas de Lyotard e não cairmos nos perigos polissêmicos que as discussões contemporâneas sobre este conceito possam apresentar.

de ser “modernos”. Isto é dito para que o breve panorama sobre o contexto atual não se torne uma contenda conceitual, mas que seja uma reflexão sobre a compreensão do construto estrutural da sociedade que, segundo Maffesoli, por existir depois da modernidade, está sendo denominada, aqui, de pós-modernidade (MAFFESOLI, 2004, p. 9-14).

O seu advento não se deu de forma estanque, pois, mesmo que se possa indicar um marco cronológico, o processo de aquisição de novos valores e de transformações epistemológicas e políticas não aconteceram de um dia para o outro. A realidade pós-moderna ainda é muito recente, sobre a qual se debruçam pesquisadores e pensadores para procurar compreender que sociedade é esta e quem são estes e esta que nela habitam; lançam-se na aventura de “remexer as ‘panelas do futuro’” (MAFFESOLI, 2004, p. 21)

Maffesoli concebe a pós-modernidade como sendo “a sinergia de fenômenos arcaicos com o desenvolvimento tecnológico” (MAFFESOLI, 2004, p. 21). O contexto pós-moderno é caracterizado por aspectos que se distanciam daqueles que compunham o moderno. Não antagônicos, mas novos, simplesmente, nascidos como consequência de práticas e fundamentos epistemológicos da modernidade e que Maffesoli os expõem. Apresentaremos, a seguir, as características mais relevantes da pós-modernidade, contendo, neste primeiro bloco, as que justificam a expressão “fenômenos arcaicos” da definição acima descrita.

- “*heterogenização*” da sociedade: de um desejo dos modernos de conquistar o *novo mundo*, os territórios e rotas comerciais, vive-se o retorno ao “*localismo*” em busca de vínculo, de aconchego e busca de valores presentes em elementos cotidianos e concretos como a nossa culinária, o futebol do nosso país, a língua do nosso território, mas que possuem, em si, um lastro espiritual (comungável, comunitário). Ressaltando que a vivência destes se dá localmente,

vindo a configurar-se como um modo político novo, o qual vem substituindo os convencionais;

- *exigência de proximidade*: a necessidade de laços fraternos e solidários, comuns aos grupos sociais, fazem surgir “micro-entidades” que se firmam pela livre escolha e identificação. Estas são as “minorias” que resgatam os valores presentes nas sociedades tribais – partilha, cumplicidade, acolhida, etc – e que estão em grande numero em todo o mundo, sem haver supremacia de uma sobre as demais<sup>20</sup>. É o “neotribalismo”, que traduz uma fragmentação social, sem centro nem periferia definidos, “alicerçada na marginalidade” (MAFFESOLI, 2004,p. 24);

- *ideologia transfigurada*: ao contrário das ideologias universais e legitimadoras da modernidade, aqui, ganham dimensões locais e territorializadas, resultando em práticas como o retorno ao uso de dialetos locais, somando-se à noção de que, ao invés de “A Verdade”, prefere-se verdades particulares para serem postas em prática, como auxílio ao exercício do bem viver, como era ensinado pelas narrações míticas. Temos, portanto, retorno à “montagem mitológica”.

Temos um contexto que pode ser resumido na afirmação: um local tribal que gera pequenas mitologias (MAFFESOLI, 2004, p. 26), a qual se ergue sobre bases epistemológicas distintas das que regeram as regras da modernidade. Maffesoli toma como princípio destas bases as “imagens comunais”, que se disseminam em aspectos como os que aparecem a seguir.

a) *identidades múltiplas*: em detrimento do conceito “indivíduo”<sup>21</sup> surge o de “pessoa” que assume vários papéis – nas tribos, nas sociedades – fragilizando

---

<sup>20</sup> É válido salientar que, em se tratando da realidade brasileira, esta “minorias” constituem a maioria, visto que crescem o número de organizações que se organizam e defendem suas causas e ideais. Basta, por exemplo, acompanharmos os noticiários televisivos ou impressos ou, simplesmente, uma breve observação nos bairros e cidades do país.

<sup>21</sup> Segundo Maffesoli, a modernidade se originou a partir da noção de “indivíduo”, a qual assumiu o lugar dos mitos e sobre e a partir do qual tudo poderia se articular.

a sua própria identidade, “perdendo-se” no outro que passa a ser condição para sua existência. O outro é sua imagem de referência e de identidade (s);

b) *heteronomia*: minhas ações valem por advirem do outro, ao qual imito neste conjunto de “fusão e confusão” e do qual sigo as leis determinadas por ele (moda, comportamento, músicas, consumismo, etc). A autonomia (onde o indivíduo criava suas próprias leis) dá lugar à heteronomia;

c) “*presentismo*”: os possíveis acontecimentos ocorridos na prática dos dois aspectos acima têm lugar num tipo de registro que são as histórias humanas. Estas, compostas por narrativas pessoais e populares, ganham destaque em relação à história linear (a científica) e prima por um tempo presente, onde o que importa é o que a “pessoa” vive com os terceiros, guiados por gozo do agora. Isso porque “ a vida (...) não passa de uma sucessão de instantes eternos que convém viver aqui e agora, da melhor maneira possível” (MAFFESOLI, 2004, p. 28 );

d) *tragédia x drama*: o drama, característico da modernidade, traz uma solução possível, uma síntese-objeto de mensuração e de solução; a tragédia pós-moderna é aporística (um problema insolúvel) e porta contradições sem a preocupação de resolução dos grandes problemas da humanidade. Há uma descrença nas grandes narrativas científicas dramáticas modernas (faz referência a Lyotard), buscando o sentido (e não a solução) no próprio ato e não nos ideais ou nos objetivos distantes, buscando a realização dos que a procuram nos momentos vividos intensamente;

e) *reencanto do mundo*: a imagem, como instrumento para constituição da sociedade e do sujeito, torna-se um aspecto indissociável da pós-modernidade, transformando sua linguagem (televisiva, musical, religiosa) em “espetáculo” através da tecnologia. Esta última é que vem proporcionar o “reencanto do mundo”

(MAFFESOLI, 2004,30 ). Um mundo “imaginal” que permeia o modo de “ser e de pensar”, efetivando o vínculo social.

Esta é, panoramicamente, a contemporaneidade entendida por Maffesoli como pós-moderna. Um retorno aos valores arcaicos como ato essencial para assegurar a vida que não deixa de existir; ou seja, ela, condição para que haja sujeitos, ciências, saberes, modos de vida, etc, ganhou, em todos os períodos da história da humanidade, novos contornos, cores e definições, mas é vida por si. Esses “acidentes” aplicados à vida, antes, medievais, modernos, agora são considerados pós-modernos. E sobre estes (e sobre a vida dos que asseguram estes acidentes) é que nossa pesquisa toma o seu rumo, com o convite deixado por Maffesoli: mergulhar na pós-modernidade é

não termos medo da pós-modernidade, desde que nos contentemos em identificar nela uma nova fase do inelutável processo que repousa na saturação, num dado momento, dos valores que regeram, durante um período mais ou menos longo, o estar-juntos social” (MAFFESOLI, 2004, p. 11).

Entendemos que pós-modernidade não corresponde estritamente ao aspecto cronológico, histórico, mas, sobretudo àquilo que diz respeito às emergências e condições culturais, filosóficas, epistemológicas que vem configurando a mudança do pretense projeto moderno, que segundo Lyotard, é o da “realização da universalidade”. Ainda afirma que este projeto “não foi abandonado e esquecido, mas destruído, liquidado” (LYOTARD, 1987, p. 32). Isso implica em dizer que, também assumimos uma ruptura com a modernidade e, mais precisamente, no que tangem, sobretudo ao aspecto epistemológico. Desapegar-se às metanarrativas (discursos totalizadores, referenciais e pretensos modelos a serem

seguidos) a uma modalidade de conhecimento que se arvora em ser a forma mais confiável para se atingir a verdade das coisas, do mundo, do sujeito.

Fruto disto, temos um cenário convidativo à “desordem”, à convivência de diferentes estilos (como, por exemplo, na arquitetura e na arte), ao dissentimento em relação ao “gosto”, ao repúdio à homogeneidade que prima, como veremos, em “formar iguais”. Corroboramos com Macedo (2007) quando este afirma que a pós-modernidade é

um conjunto de perspectivas que abrange os campos estético, político e epistemológico que começa nos meados do século XX e tem sua configuração no questionamento dos princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos a partir do iluminismo (p. 63).

Salientamos que, quando nos referimos, aqui, à contemporaneidade, estamos nos direcionando à concepção de período histórico, portanto cronológico, o qual vem, segundo os historiadores, após a idade moderna, com a Revolução francesa, o qual vivemos atualmente. E, no que tange ainda à pós-modernidade, para Lyotard, em “Auschwitz, foi fisicamente destruído um soberano moderno, o povo. (...) É o crime que inaugura a pós-modernidade, crime de lesa-soberania, já não regicídio, mas populicídio (distinto de etnocídio)” (LYOTARD, 1987, p. 33). A razão, em seu nível elevado, a nosso ver, voltou-se contra os racionais: uma espécie de traição, pois a supremacia de um modo de ser centrado num modelo moderno veio trazer destruição em massa, por princípios que, contextualmente, pareciam ser logicamente justificados.

Ainda segundo o mesmo, a pós-modernidade “designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da

literatura e das artes a partir do final do século XIX” ( LYOTARD, 2004, p. XV da introdução). Compreenderemo-na melhor, à medida que expusermos o pensamento lyotardiano, o qual tem como lócus, a pós-modernidade.

As conseqüências dos aspectos característicos mereceriam maior atenção e reflexão se fosse este um dos nossos objetivos. Peguemos, então, nossas peças e montemos nossas estratégias, pois o jogo lyotardiano pós-moderno vai começar: foi dado o primeiro lance!

### 3.2 Lyotard: o filósofo da pós-modernidade

*“Vem me seduzir  
com seu jogo de olhar  
é um jogo de prazer  
sem medo de perder  
o gosto de arriscar”*

*(Mocidade – 1993 - Antônio Andrade, Serafim Adriano e Edu Ferreira)*

Jean-François Lyotard (1924 -1998)<sup>22</sup>, pensador da pós-modernidade, deixou suas contribuições acerca da contemporaneidade, tratando do conceito pós-modernidade e de como o saber se encontra nela, tornando-o um autor muito lido, porém, odiado por muitos (que, talvez, não entenda) e considerado importantíssimo por muitos outros. Um filósofo, pesquisador contemporâneo que trata, com respeito e seriedade, acerca do terreno movediço dos tempos idos da modernidade e seus resquícios e implicações na contemporaneidade.

---

<sup>22</sup> Lyotard tem nacionalidade francesa e exerceu, dentre outras, as seguintes atividades: professor de filosofia em escolas secundárias, integrou o grupo "Socialisme ou barbarie" centrado em debate sobre o marxismo, professor e pesquisador nas seguintes universidades: Sorbonne, Nanterre, Vincennes, University of Paris – VIII, University of Califórnia, Ivine e Emory University (Atlanta). Algumas outras obras são Les transformateurs Duchamp (1977), Heidegger e os judeus (1988), Lições sobre a analítica do sublime (1991) e Assinado Malraux (1996).

A obra que tomamos como fundamento desta pesquisa intitula-se “*A Condição Pós-Moderna*”, lançado em 1979 na França e trata-se, a princípio de um “escrito de circunstância. É uma exposição sobre o saber nas sociedades mais desenvolvidas” (LYOTARD, 2004, p.XVII da introdução), mas que se tornou um marco nos estudos contemporâneos acerca da problemática do saber e do conhecimento. Por possuir um rigor filosófico, este livro traz um arcabouço conceitual extenso, ao mesmo tempo que envolvente, porque proporciona ao leitor uma espécie de trama reflexiva que exige esforço intelectual e uma necessidade de realizar associações com outros conhecimentos, supostamente já adquiridos, que se tornam imprescindíveis para uma aproximação de compreensão do que o autor quer expressar.

Dividido em quatorze capítulos (seções) breves, porém muito complexos pelo rigor acima descrito, os quais trazem títulos semelhantes aos de um trabalho acadêmico, Lyotard levanta sua tese, caracterizando o contexto histórico recortado (campo), o método e o problema donde provêm as conseqüentes outras partes que compõem o seu escrito. Contudo, não se faz uma leitura facilmente executável, mas, audaciosa e prazerosa à medida que tenta averiguar os “jogos” presentes neste imenso jogo conceitual à procura de aproximações e/ou reflexões epistemológicas acerca de um dos maiores bens da contemporaneidade: o saber.

A escolha por Lyotard se deu pelo fato deste ter se debruçado sobre o saber sob a perspectiva de refletir o seu estatuto. Falar em estatuto, segundo Abbagnano (1982) é se referir a “um conjunto de normas que definem o estado, isto é, a condição ou o modo de ser de um grupo social” (p. 348). Ora, o saber não é um grupo social ou um conjunto sociologizante, porém, surpreendentemente, ele pode fundamentar estes grupos e conjuntos: pensar o saber nesta perspectiva, diríamos epistemológica, não se traduz uma tarefa fácil, tampouco comum àqueles que estão

imersos na sua prática, construção ou transmissão, ou até mesmo, àqueles que se preocupam em descobrir medidas de aplicabilidade deste para a melhoria de vida de um grupo de pessoas, de uma nação, de uma empresa – questão que discutiremos mais adiante.

Alem de professor, Lyotard era filósofo. Salientamos esta condição, porque a sua obra não trata de um escrito pedagógico, mas filosófico que possui, um estilo próprio de escrita e de leitura. Isso não a restringe ou particulariza a esta área do conhecimento, ao contrário, mostra-se como uma possível maneira de “desparticularizar” o saber, mas, colocando-o como ele mesmo e não como posse ou objeto de determinados pensadores, “*experts*”, professores ou afins. Lyotard esclarece:

(... )o expositor é um filósofo, e não um expert. Este sabe o que sabe e o que não sabe, aquele não. Um conclui, o outro interroga; são dois jogos de linguagem. Aqui eles se encontram misturados, de modo que nenhum dos dois prevalece. O filósofo ao menos pode se consolar dizendo que a análise formal e pragmática de certos discursos de legitimação, filosóficos e ético-políticos, que sustenta nossa Exposição, verá a luz depois desta. Ela a terá introduzido, por um atalho um pouco sociologizante, que, embora a reduzindo, a situa (LYOTARD, 2004, p. XVIII da introdução).

Sigamos, então, rumo ao universo lyotardiano: um universo de “jogos”, de enunciados, “terror” e “performances” para o qual, somos convidados a ser jogadores estratégicos e atentos, capazes de “deslocamentos” e novos rumos... para, quiçá, darmos nossos “lances”!

### 3.2.1 O tabuleiro de Lyotard: o xadrez da linguagem rumo ao estatuto do saber.

*“É o peão que sai na frente  
canta o jogo e manda ver  
abre caminho pro bispo  
faz a torre se mexer  
mas é só no tabuleiro  
que é chegada a minha vez  
eu queria que tudo fosse  
como um jogo de xadrez!”  
(Jogo de Xadrez – Paulinho Nogueira).*

Como se encontra o estatuto do saber nestes tempos de contemporaneidade? Esta pergunta poderia ser a questão de partida (a qual não aparece explicitamente) de Lyotard. Contudo, quando procuramos nos deter nas leituras e nas possíveis compreensões, ela o é, uma vez que ele parte da seguinte hipótese: “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” (LYOTARD, 2004, p. 3). Esta hipótese se direciona para, a partir do contexto das sociedades pós-moderna, refletir “certos aspectos da formação do saber e seus efeitos sobre o poder público e as instituições civis, efeitos que permaneceriam pouco perceptíveis noutras perspectivas” (LYOTARD, 2004, p.11). Mais que examinar os possíveis impactos na realidade, é valorizar a questão apresentada e, por isto, um estudo de cunho epistemológico.

Assim sendo, gostaríamos de apresentar o conceito de saber apresentado por Lyotard, para, assim, seguirmos na explanação. Para ele,

O saber, em geral, não se reduz à ciência nem mesmo ao conhecimento. (...) não se entende, [por ele], apenas um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se as idéias *de saber-fazer, de saber-viver, de saber escutar*, etc. Trata-se então de uma competência que excede a

determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. Assim, compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir “bons” enunciados denotativos, mas, também, “bons” enunciados prescritivos, avaliativos... não consiste numa competência que abranja determinada espécie de enunciados, por exemplo, os cognitivos, à exclusão de outros. Ao contrário, permite “boas” performances a respeito de vários objetos de discursos: a se conhecer, decidir, avaliar, transformar... Daí resulta uma de suas principais características: coincide com uma “formação” considerável de competências, é a forma única encarnada em um sujeito constituído pelas diversas espécies de competências que o compõem- grifos nossos (LYOTARD, 2004, p.pp. 35-36).

Lyotard vem apresentar, sistematicamente, a distinção entre saber e conhecimento. Acreditamos que esta seja uma estratégia sua para que venha propor, conforme veremos uma ressignificação destes, pois os coloca sob a perspectiva da linguagem.

Tendo apresentado sua hipótese, Lyotard delimita o campo de estudo: o saber. Estamos falando dos meados dos anos 50, onde o mundo acompanhava transformações substanciais em varias dimensões da sociedade (como, por exemplo, o fim da reconstrução da Europa). Estas transformações se deram de forma desordenada, no sentido de que cada país teve seu ritmo próprio de passagem às mudanças e também, do tipo e processo de produções que cada um desenvolveu. Estas transformações são importantes para justificar, por exemplo, os motivos pelos quais países se tornaram mais ou menos desenvolvidos, contudo, nosso objetivo, aqui, é dirigirmos-nos ao saber.

Tais transformações não vieram por acaso, mas foram conseqüências de progressos e retrocessos das sociedades, as quais, herdeiras da modernidade e inventos, passam a conviver com estigmas de uma das formas de conhecimento, anteriormente exposta no primeiro lance, a ciência. Ela, segundo Lyotard, é

(...) um subconjunto do conhecimento. Feita, também, de enunciados denotativos, ela imporia duas condições suplementares à sua aceitabilidade: que os objetos aos quais eles se referem sejam acessíveis recursivamente, portanto, nas condições de observação explícitas; que se possa decidir se cada um destes enunciados pertence ou não pertence à linguagem considerada como pertinente pelos *experts* (LYOTARD, 2004, p. 35).

A ciência, com suas características e objetivos, imprimiu durante toda a modernidade e ainda nestes primórdios da contemporaneidade, sua supremacia sobre a forma de conhecer, ou seja, sobre o saber. No contexto atual ela ainda prevalece, porém com algumas considerações (que serão tecidas adiante), por enquanto, levemos em consideração que Lyotard começa considerando-a como “discurso”. Acrescenta, para justificar, que as novas ciências (surgidas nestes últimos quarenta anos) na linguagem, sua temática principal (podemos citar a cibernética, informática, fonologia, etc.), as quais produzem e/ou são traduzidas pelas linguagens próprias, ou seja, as informações tecnológicas. Tais informações incidem sobre a natureza do saber. Por quê? O conhecimento é, pois, uma questão de linguagem, em conseqüência, implica, necessariamente, entre outros, incompletude e relatividade, de modo que condicionada a um jogo (convenção)

social e um momento social e histórico, um fluxo dinâmico. Logo, a questão da ciência é uma questão ideológica<sup>23</sup>.

Assim, temos, conhecimento e saber, separadamente definidos por Lyotard, os quais, em suas configurações são diferentes. Para o saber, a atribuição do *saber-ser*, *saber-ouvir*, *saber-dizer*, mostra, claramente, o caráter subjetivo que este possui: cada um, cada uma, a seu modo, imprimem suas marcas, suas singularidades, seu modo particular de entender, de ver, de questionar o mundo, as coisas, a si próprio. Quando fala em conhecimento, Lyotard, destaca o aspecto deste, conferir ao objeto o caráter de falsidade ou veracidade, transitando, assim, entre o certo e o errado, buscando atingir o que é correto, corrigindo, através da aquisição de técnicas e métodos, os erros. Contudo, o aspecto relevante nesta perspectiva epistemológica é o fato de que, mesmo sendo um jogo objetivo, com enunciados assim, o conhecimento ele é feito, também, por sujeitos que também imprimem o seu *saber-ser*: estão em constante atribuição de sentido e de significado mesmo que tenha que, em último caso, seguir as regras, seguir o método. Cada seguidor é singular; cada jogador tem que conhecer as regras, mas precisa jogar – e o faz – a seu modo, singular e contextualmente.

O que Lyotard nos chama a atenção é que nesta condição, o aspecto subjetivo que fora esquecido pelo conhecimento científico (e o conhecimento no sentido tradicional do termo) é evidentemente presente e relevante no processo cognoscente: desta maneira, o conhecimento, por causa da linguagem que cria laços, imprime singularidade, está, também colocado ao nível do saber. Falar, portanto, em saber e em conhecimento na pós-modernidade, nesta perspectiva

---

<sup>23</sup> Segundo sessão de orientação e LIMA JR, Arnaud S. de. Educação, Tecnologia, Inovação e Ciência: lugares do sujeito. IN LIMA JR, Arnaud S. de (Org.). Educação, Tecnologia, Inovação, Ciência e Contemporaneidade. Salvador, BA: EDUFBA, 2008. (No prelo).

lyotardiana, é falar de termos equivalentes. Antes de residir no método universalizante, o conhecimento se apóia na linguagem que é subjetiva e contextual. Acreditamos que, com o movimento das peças neste jogo, estas considerações sejam mais evidenciadas, possibilitando, assim, uma melhor compreensão das contribuições epistemológicas de Lyotard. A diferenciação feita por Lyotard consiste em colocar o conhecimento no estatuto da linguagem, enquanto a racionalidade científica o coloca no estatuto metodológico e na onipotência da formalização (LIMA JR, 2008).

Constatamos que o saber sofre modificações em suas duas funções essenciais: a *pesquisa* (por exemplo, a genética, que tem origem na cibernética, portanto, nasce da linguagem e avança em suas descobertas e inventos) e o *ensino* (uma vez que o conhecimento passa a ser disseminado através de máquinas informacionais com códigos específicos que só poderão ser decifrados por quem tiver domínio sobre ele; como exemplo, os aparelhos menores, acessíveis à população permitem acessar, explorar e adquirir os conhecimentos que circularão numa velocidade tal como se desenvolveram os meios de transportes, de comunicação, etc). Desta forma, o saber precisa ser transformado para ser traduzido para estas linguagens (informacionais), em quantidades de informação para poder não ser desprezado: “tudo o que no saber constituído não é traduzível será abandonado” (LYOTARD, 2004, p.4).

À idéia de que a aquisição ou constituição do saber advinha de uma formação interna, onde o sujeito cognoscente cartesiano buscava dominar a realidade naturalmente observável, passa a ser substituída pelo aspecto da exteriorização do saber, o qual passa a ser manipulado por “consumidores de mercadorias” que compram, adquirem, apossam-se, pagam... Ganha o “valor de troca” em detrimento do “valor de uso”. O domínio passa a ser das informações

(pelas indústrias, comércio, forças armadas, política, etc), onde ocorre, de fato, a máxima de que, quem tem informação tem poder. Ao tempo em que o saber, nestes moldes, passa a ser condição para existência e progresso da sociedade: o Estado precisa traduzir as “mensagens” para garantir seu desenvolvimento e sucesso; nele se comercializam os saberes. Contudo, o poder privado pode sair na frente neste processo em relação ao público, pois com a mudança da natureza do saber, o poder público sente-se obrigado a rever seu papel neste contexto em relação ao privado e à sociedade civil.

Assim, temos um conhecimento (ou saber) constituído neste contexto pós-moderno, o qual está circulando seguindo os mesmos padrões de moeda, como conhecimentos de pagamentos, de investimentos; ao invés de conhecimentos a serem trocados, compartilhados para melhoria e garantia da vida; surgem conhecimentos como “créditos” para o bom desempenho de um programa. Isto já poderia render motivos para que a hipótese de Lyotard fosse comprovada, senão fosse o surgimento de um entrave.

É certo, para Lyotard, que a mudança no estatuto do saber já vem estudado pelos experts, de forma que pesquisas têm guiado ações nas telecomunicações, por exemplo. Vendo assim esta hipótese não parece ser original, porque já se tem certeza do avanço do saber científico, que ele é acumulativo, é regular, determinante, também, descontínuo e conflituoso. Estas evidências são denominadas por Lyotard como “evidências falaciosas”. Isso porque não têm se pensado esta problemática sobre o prisma do “paradigma geral das ciências e das técnicas” (LYOTARD, 2004, p. 12), pois dele é que vem o crescimento econômico e político, por exemplo. Aqui, encontramos uma vertente filosófica do autor, que é, de fato, um convite ao estudo epistemológico, o qual pretende ir às raízes das teorias do conhecimento que poderão estar ocasionando tais mudanças. Sobre paradigma,

como tratamos no capítulo anterior, entendemos um modelo que se faz referencial para que determinada teoria científica vigore: este, por sua vez, não é perceptível aos sentidos, mas corresponde aos processos de reflexão rigorosa, porém, de suma importância, pois, uma vez entrando em crise, pode por em risco toda a teoria sustentada, ocasionando mudanças substanciais nas práticas das atividades científicas. Quando Lyotard se refere ao aspecto das ciências e das técnicas, propositalmente, este já o foi anteriormente apresentado, pois tem importância na produção dos conhecimentos na modernidade e, conseqüentemente, na contemporaneidade.

Partindo do princípio de que é consenso que o saber científico é tido como essencial e decisivo para a vida na sociedade, soma-se a certeza de que ele não é o único, nem supremo ou total. Existem outras formas de conhecimento que estão postos nas relações sociais, políticas, epistemológicas, como, por exemplo, o narrativo. Acentua o fato de que pesquisadores e professores (porta-vozes do saber escolar – como veremos mais adiante) vêm perdendo espaço nesta sociedade pós-industrial: os professores desmoralizados acompanham o retardamento dos laboratórios e das universidades; aos cientistas cabe a dúvida sobre como avaliar o estatuto do saber científico.

Se a pesquisa e o ensino encontram-se modificados, os seus executores, também sofrem com tais modificações. Se o cientista, o *expert*, é, por excelência o que produz e/ou ajuda a produzir este saber, encontra-se neste estado de dúvida, de incerteza e da proximidade do erro, pergunta-se quem o legitimará agora? Este é o entrave que nos referimos antes, para o qual Lyotard aponta como questão central (problema): a legitimação.

Legitimar é, em breves palavras, conferir caráter de veracidade a algo. Já em outras, esta pode ser de forma dupla:

a) O legitimador é o sujeito comum autorizado para promulgar normas e leis na sociedade, atuando no contexto político, lidando com a noção de poder;

b) O legitimador é o cientista autorizado para avaliar um “experimento”, colocando-o à aprovação da comunidade científica, lidando com a instância do saber.

Encontramos, neste panorama, um entrosamento entre política e ciência, ambas filhas do ocidente, remetendo-nos ao fato de que a legitimação do saber científico atual, e, portanto, do seu estatuto, se dá de forma dupla. Não mais o cientista, junto à sua comunidade e suas propriedades de conferir veracidade às teorias e ao conhecimento, mas outro sujeito que, pelo poder atribuído, passa a legitimar o saber. Contudo,

a questão da dupla legitimação está longe de se diluir e não pode deixar, por isso, de ser considerada com mais cuidado. Pois ela se apresenta em sua forma mais completa, a da reversão, que vem evidenciar serem saber e poder as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir? (LYOTARD, 2004, p. 14).

A legitimação do conhecimento pós-moderno é uma problemática necessária para seguir na reflexão acerca do estatuto deste saber. Como pensador, Lyotard, elege um *método* para investigação. Partindo do princípio de que o conhecimento científico é um discurso e que este é um dos vários tipos de linguagem existentes entre os seres humanos, e que em todos estes, existem participantes que exercem funções importantes para efetivar a comunicação e, mais que isto, como veremos, assegurar o “vínculo social”, sofrendo possíveis trocas de

papéis nesta relação que é a mesma de um jogo, estamos falando, portanto, de distintos jogos de linguagem. Estes configuram, assim, o método lyotardiano

Enfatizar os fatos e/ou jogos de linguagem em seu aspecto pragmático, para ser mais exato, é o método. Por pragmática, entende-se o “conjunto das investigações que tem por objeto a relação dos sinais com os intérpretes, isto é, a situação em que o sinal é usado” (ABBAGNANO, 1984, p. 752), os quais são considerados como o “mínimo de relação exigido para que haja sociedade”, pois, dentre outras funções, geram deslocamentos entre os intérpretes, conflitos, criam regras, estabelecem novos enunciados. (LYOTARD, 2004, p. 29). Cada deslocamento ou conflito, por exemplo, interfere na relação até então estabelecida pelos participantes que precisam conhecer as normas, funções dos oponentes, o terreno do jogo e isto envolvem conhecimentos prévios ou que precisam ser adquiridos, diálogos, visitas a outras instâncias dos saberes.

Esta concepção foi um legado de Wittgenstein<sup>24</sup>, “jogos de linguagem” que obedecem a pragmáticas diferentes, de acordo com sua função e seus enunciados (quer sejam narrativos, denotativos, prescritivos, etc). Segundo Lyotard, para Wittgenstein, tornam-se jogos pois

cada uma destas diversas categorias de enunciados deve poder ser determinada por regras que especifiquem suas propriedades e o uso que delas se pode fazer, exatamente como o jogo de xadrez se define como um conjunto de regras que determinam as propriedades das peças, ou o modo conveniente de deslocá-las (LYOTARD, 2004, p.17).

---

<sup>24</sup> Filósofo da linguagem, autor de *Tratado Lógico-Filosófico*, o qual exerceu influência sobre o Círculo de Viena (mesmo nunca a este pertencendo) e o neopositivismo e sobre a filosofia analítica.

Temos, assim os participantes (ou “postos pragmáticos”): remetente, destinatário e referente, sofrendo modificações a depender dos enunciados, que podem ser do tipo denotativo, prescritivo, interrogativo, descritivo, etc.

Segundo LIMA JR<sup>25</sup>, importa entender, já que se recorreu a Wittgenstein, que, no jogo de linguagem, na comunicação e na informação, nem tudo se consegue dizer, traduzir demonstrativamente, logo, este jogo encerra uma lacuna necessária, e o sujeito do conhecimento, apesar do método, é dividido, já que permanece na dúvida, sendo esta divisão basilar para sua produção. O método, por si só não garante completude, pois ele mesmo não escapa ao jogo de linguagem quando é tomado como objeto de reflexão/análise. Nesta base, tem-se a recursividade ao infinito, sendo o processo de produção de conhecimento relativo.

Por se tratar de jogos, Lyotard pontua três observações sobre o seu método: as regras não possuem legitimação nelas próprias, sem regras não há jogo e todo enunciado deve ser considerado como um “lance” feito num jogo. Também completa a caracterização deste, salientando que o mesmo se baseia em dois princípios: o primeiro é “falar é combater” agonisticamente (nem sempre para ganhar, mas também, por prazer, por sucesso, por criação, inovação) e o segundo é que o “vínculo social” é feito de lances, de enunciados. Sobre este último, afirma que “a questão do vínculo social (...) é um jogo de linguagem (...) que posiciona imediatamente aquele que a apresenta, aquele a quem e a ela se dirige, e o referente que ela interroga: esta questão já é, assim, o vínculo social” (LYOTARD, 2003, p.29). O vínculo social não se traduz numa questão exclusivamente

---

<sup>25</sup> LIMA JR, Arnaud S. de. Educação, Tecnologia, Inovação e Ciência: lugares do sujeito. IN LIMA JR, Arnaud S. de (Org.). Educação, Tecnologia, Inovação, Ciência e Contemporaneidade. Salvador, BA: EDUFBA, 2008. (No prelo).

econômica, mas, simbólica, onde o jogo de linguagem se encarrega de promover a sua efetivação.

Sem a linguagem com seus jogos não há laços sociais, relações e interações, pois é neste embate agonístico que este “vínculo social” é efetivado. Portanto, o conhecimento, nestes termos, passa a ser refletido por um viés inaugurado por Wittgenstein, mas focado de forma ímpar por Lyotard; maneira esta que convida a mais um passo na reflexão: averiguar, a natureza deste vínculo social sob a perspectiva moderna, o que ele denomina de “alternativa” e, logo em seguida, sob o prisma da pós-modernidade, enquanto “perspectiva”.

Se um dos componentes determinantes dos jogos de linguagens são os enunciados, precisa-se entender quais são aqueles que compõem as “representações metódicas”, ou os grandes discursos sobre a sociedade moderna, provenientes do século XIX. Isto, porque

não se pode entender o estado atual do saber, isto é, que problemas seu desenvolvimento e difusão encontram hoje, se não se conhece nada da sociedade na qual ele se insere (...) Conhecer qualquer coisa daquela [da sociedade] é primeiro escolher a maneira de interrogá-la, que é também a maneira pela qual ela pode fornecer respostas (LYOTARD, 2004, p.23).

Lyotard apresenta dois modelos de conjunto de enunciados, portanto, dois modelos de discursos que caracterizaram as sociedades modernas. O primeiro é aquele que parte do princípio de que a sociedade é um “todo funcional” e segundo, corresponde à sociedade dividida em partes. Maffesoli (2004), fazendo referência a ao próprio Lyotard, afirma, que estes modelos são

sistemas de explicação do mundo elaborados na segunda metade do século XIX, como o marxismo, o freudismo ou o funcionalismo, [os quais]

repousam todos numa visão positivista, acabada e material da evolução humana. São sistemas monistas, igualmente, por se apoiarem num causalismo exclusivo e excludente ( MAFFESOLI, 2004, p. 16).

O primeiro grande discurso parte das concepções advindas do funcionalismo (todo orgânico) a idéia de sistema auto-regulável onde o desempenho proporciona o bem-estar, esperança e bom funcionamento da sociedade que entende que as disfunções (greve, desemprego, desigualdades, etc) são reajustes internos e servem como alavanca para o bom desenvolvimento e “melhoria de vida do sistema” (LYOTARD, 2004, p.21) que se auto-regula, encontrando na entropia a única alternativa para o aperfeiçoamento deste desempenho<sup>26</sup>.

Cada problema deve ser verificado tendo como parâmetro o *todo* do sistema, sabendo assim, o que é bom ou disfuncional para o próprio sistema: como os tecnocratas (aqueles que acreditam na supremacia da técnica sobre os aspectos sociais), tomando as realidades, ganham-se os meios de “administrar suas provas”, tornando a razão, a inteligência, tão exaltada até então, *paranóica*, assumindo uma postura de delírio, de auto-suficiência e tecnicizada. Assim, este modelo de discurso cujo saber visa “um todo social (...) otimizado pelas performances (...), com desejo de uma verdade unitária e totalizante dos gerentes do sistema” (LYOTARD, 2004, p. 22 ), corresponde a um discurso que exerceu influência na constituição do saber – e saber científico – instituindo ciências com pragmáticas específicas, colaborando para a correspondência de princípios postos à humanidade, como, por exemplo, os ideais iluministas. Outro exemplo é a psicologia científica, a qual tendo o funcionalismo como um de seus lastros epistemológicos, pretendeu, a princípio, o estudo do ser

---

<sup>26</sup> Por *desempenho* entende-se a verdadeira finalidade do sistema, aquilo que o faz programar-se a si mesmo como uma máquina inteligente, ou seja, é a otimização da relação global entre os esforços e as recompensas para se atingir os objetivos determinados.

humano como aquele a quem deveria se aplicar testes para medir inteligência, mensurar os atos e comportamentos, partindo do pressuposto que a constituição psíquica deste é sempre a mesma, independente dos distintos atributos (subjetivos) portados por este (Cf. ANTHIKAD, 2005, p. 20).

Um outro modelo de discurso moderno é o que prega ser a sociedade dividida em duas partes. Esta concepção nasce do fato de que as lutas empreendidas pelas sociedades civis contra o capitalismo têm, de formas diferenciadas, participado em distintas sociedades do modelo de sistema (países liberais, absorção pelos reguladores dos sistemas; países comunistas, volta de aspectos totalitários, com as lutas privadas de existência; de modo geral, aspectos como crítica da economia política, da sociedade alienada, etc, são utilizadas para organização e/ou criação do sistema).

Esta luta não é outra senão a que se denominou enquanto “luta de classe” a qual se tornou um conceito determinante deste discurso, passando a fundamentar atitudes em busca de melhores condições de vida para a população das classes menos favorecidas, implicando, necessariamente, na luta pela justiça, direitos iguais, dentre outros, proporcionando pensamentos, instituindo idéias e formando opiniões e modos de vida em todo o mundo. Com o passar do tempo, a diluição do “ pilar social” do seu princípio – a luta de classes – foi perdendo sua radicalidade e sua “base teórica” passando a ser “utopia”, “esperança”, “a um protesto pela honra feito em nome do homem, ou da razão, ou da criatividade(...)” (LYOTARD, 2004, p. 23 ). Este modelo, com bases epistemológicas diferentes do anterior enfrenta um desgaste e certo descrédito por parte da sociedade, isto porque as demandas desta sociedade tornam-se maiores que as promessas das lutas implementadas podem oferecer.

O que fazer? Optar pela homogeneidade ou pela dualidade intrínsecas do social, formalismo ou criticismo do saber? Lyotard aponta uma saída quando afirma que tentou, para isto, distinguir duas espécies de saberes: a) positivista: facilmente aplicável para as técnicas humanas e materiais, servindo de força produtiva e necessária ao sistema; b) reflexivo ou crítico ou hermenêutico: preocupando-se com os valores e fins em detrimento a qualquer tipo de “recuperação”.

A sociedade, e seus desdobramentos (o cultural, o político, o educacional, etc), a partir destes dois discursos vive sob diferentes tipos de saberes, ou melhor, sobre um saber que tem estatutos modificados a partir destas perspectivas. Vigorando o saber de enunciados denotativos, o científico, passa, neste contexto, por nuances, onde a perspectiva do ser humano parece ser perdida de vista em detrimento do funcionamento de tais “relatos”<sup>27</sup>. A ciência, sendo um discurso, quando recorre a um desses dois grandes relatos passa a se chamar “ciência moderna” pois nestes relatos estão o referencial para a legitimação (LYOTARD, 2004, p. XV da introdução). Recorrendo a estes relatos/metarrelatos (ou a outros demais que existiram na modernidade, como, por exemplo, a física newtoniana, o discurso cartesiano, etc) o saber científico é edificado e, conseqüentemente, todos os postos pragmáticos (remetente, destinatário e referente) podem ser afetados.

---

<sup>27</sup> Relatos são partes da pragmática do saber (por excelência do saber narrativo, mas apropriado, como veremos, por outros, como o saber científico, por exemplo), pelas quais, semelhante às epopéias dos grandes heróis e feitos da humanidade, os discursos - ou metadiscursos - passam a exercer função de uma retórica que transcende à retórica comum nos jogos comunicacionais: contribuem, substancialmente, para os jogos de linguagem, interferido na natureza do saber e, com isto, ajudando a mudar as regras e o desempenho de tais jogos)

Já na pós-modernidade, também caracterizada por Lyotard como “incredulidade em relação aos metarrelatos” os jogos de linguagem ganham outros formatos e, conseqüentemente, o vínculo social, também sofre alterações.

Com as novas facetas da economia atual (mundo globalizado, nascimento das multinacionais, informatização de empresas, etc ), quem passa a regular e reproduzir as respectivas funções são os especialistas e pesquisadores formados especificamente para desenvolver tais tarefas como autoridade (experts), bem como, a classe dos dirigentes e decisores (dirigentes de empresas, altos funcionários, políticos, sindicais, etc). Surge como novidade neste contexto, o fato de que os antigos atrativos (grandes nomes, partidos, instituições, etc) não são mais referência para identificação pelos cidadãos, porque eles e seus feitos, não são mais tão responsáveis pelo destino da humanidade<sup>28</sup>. Agora, o cidadão “por si” é quem deve determinar sua finalidade de vida (mesmo sabendo que este “si mesmo” é pouco ou insuficiente para tal). Característicos da pós-modernidades, os “ismos” passam a vigorar por conta disto: hedonismo, narcisismo, individualismo, *competitismo*, consumismo, etc.(Cf. MAFFESOLI, 2004). Aqui, encontra-se a “dissolução do vínculo social” tradicional, pois se passa de uma coletividade social a um “ estado de massa composta de átomos individuais” (LYOTARD, 2004, p. 28 ).

Um aspecto interessante é o fato de que, mesmo sendo “si”, este não está isolado: ele está envolvido numa complexa relação no circuito de comunicação, (pois é por aí que passam as diversas mensagens), mudando de posição (remetente-destinatário-referente ) à medida em que é solicitado. Este deslocamento é essencial, tolerável em certos limites, e sempre regulável para garantir a

---

<sup>28</sup> Podemos encontrar como exemplo, os regimes totalitaristas, que ao legitimarem seu discurso numa racionalidade da exclusão, passou do progresso ao extermínio de populações; se isto ocorre num sentido negativo, o mesmo se aplica àqueles que se arvoram a serem heróis ou coisa assim, porque o processo pragmático deste jogo é o mesmo: o metarrelato.

performance<sup>29</sup> (desempenho) do sistema. O sistema, por sua vez, encoraja o deslocamento através de novos “lances”: a cada lance, novo deslocamento (de grupo ou de parceiros) o qual pode “fornecer ao sistema este suplemento de desempenho que não cessa de requisitar e de consumir” (LYOTARD, 2004, p. 29 ). Quem decide sobre o saber? Quem pode saber? Qual saber deve-se saber? A cada interrogação um lance, um deslocamento e uma nova regra levando-nos a constatar que, neste sentido,

a questão do vínculo social, enquanto questão, é um jogo de linguagem, o da interrogação, que posiciona imediatamente aquele que a apresenta, aquele a quem ela se dirige, e o referente que ela interroga: esta questão já é assim o vínculo social (LYOTARD, 2004, p. 29).

Isto é, a questão social e do conhecimento tem uma dinâmica acontecimental e nunca está pronta, acabada em definitivo, tratando-se de um fluxo constante, transitório, mas legítimo enquanto decorrente de negociação (LIMA JR, 2003).

Na sociedade pós-moderna, onde a linguagem aparece mais evidente suscitando problemas ou soluções, há de se ponderar sua importância mais que considerá-la, simplesmente como “transmissão de mensagem” ou “livre expressão ou diálogo”; ela, dentre outros fatores, garante o vínculo social. Aqui, duas observações, partindo de que não estamos falando de “teoria da comunicação”:

a) se a considerarmos como “comunica informações”, estaremos fazendo valer o objetivo do sistema, porque é este seu fim, como por exemplo, a utilização da cibernética para obter desempenhos, “maximizando as performances”.

Mas como ter certeza de que isto é o “melhor para o sistema social?”

---

<sup>29</sup> Aspecto do jogo de linguagem que implica a “idéia de sistema com estabilidade firme, porque repousa sobre o princípio de uma relação, a relação sempre calculável em princípio entre calor e trabalho, entre fonte quente e fria, entre input e output” (LYOTARD, 2004, p. 101).

b) agir assim é desprezar o aspecto agonístico, indispensável para a constituição dos jogos e vínculo social: observando um jogo de linguagem, vemos que a sua constituição se dá para objetivar a comunicação da mensagem. Porém, não podemos esquecer que existe o deslocamento dos participantes, os quais sofrem, com este deslocamento, “golpes”, os quais suscitam “contragolpes” bons ou ruins... Não é apenas transmitir ou codificar sinais e entender a mensagem, mas garantir vínculo social, produzir saber, construir sociedade (LYOTARD, 2004 p. 30). Ou seja, a relação social se constitui enquanto laço social que se efetiva como discurso, posicionamento subjetivo, dentro de uma dinâmica de troca simbólica cujo instrumento primordial é a linguagem. Essa dinâmica simbólica marca o processo humano em geral, na economia, na política, no social, na cultura<sup>30</sup>.

Neste sentido, estamos tratando de uma “teoria dos jogos de linguagem” que tem a agonística<sup>31</sup> como um dos seus pressupostos e uma pragmática diferente da que possuem teorias da comunicação. Passamos, então, a ter uma perspectiva de compreensão do saber pós-moderno pela flexibilidade dos jogos de linguagem em detrimento do moderno e seu modelo bloqueado pela “artrose burocrática”. As instituições, com bases nos modelos modernos, procuram impor limites ao potencial da linguagem construída por “lances” e outros discursos que não seja o delas próprias. E hoje? É possível inserir nestas instituições a teoria dos jogos de linguagem?

Lyotard é categórico quando responde: “sim, se os limites da antiga instituição forem ultrapassados” (LYOTARD, 2004, p. 32). As instituições

---

<sup>30</sup> LIMA JR, Arnaud S. de. Educação, Tecnologia, Inovação e Ciência: lugares do sujeito. IN LIMA JR, Arnaud S. de (Org.). Educação, Tecnologia, Inovação, Ciência e Contemporaneidade. Salvador, BA: EDUFBA, 2008. (No prelo).

<sup>31</sup> Conceito básico heraclítico, necessário à arte de combater, à guerra, ao *polemos*, onde se joga para significar e garantir a subsistência desta significação e não, necessariamente, para vencer Cf. ABBAGNANNO, 1984, p. 741.

personificam o vínculo social, o qual é possibilitado pelos jogos de linguagem e que existem sob um determinado saber; estas, na pós-modernidade, conforme estamos percebendo, assumem novas configurações, mas parecem repousar sobre alicerces de um saber cujas bases ainda parecem ter raízes na modernidade. Contudo, Lyotard afirma que estas bases estão sendo modificadas, porém, a “artrose burocrática” moderna ainda insiste em ditar suas condições para existência, ou seja, as bases epistemológicas da modernidade, apontadas no capítulo anterior, ainda permanecem fortes no que diz respeito ao saber científico que encontra, na contemporaneidade, saberes distintos para seu confronto e não exerce, assim, a supremacia no campo do conhecimento e/ou saber como vinha fazendo durante o período pós-medieval. A tentativa, acreditamos, lyotardiana, quando afirma que é preciso ultrapassar os “limites” é precedida por esta: antes de ultrapassar, conhecer quais são estes limites, para, posteriormente, poder serem ultrapassados. Essa relevância, dentre outras, é fundamental em Lyotard e para nosso trabalho nesta pesquisa, também.

Por se tratar de uma teoria dos jogos de linguagem e não de teoria da comunicação, a ênfase ao aspecto pragmático desta primeira é importante, pois assim se configura o método lyotardiano. Como o saber científico não é o único, conforme se propunha na modernidade, o saber narrativo, por ter o relato como fundamento e método, também merecerá atenção neste processo de reflexão sobre o estatuto do saber: ambos serão refletidos a seguir, tendo como aspecto determinante, a pragmática que os define.

O saber narrativo é aquele que recorre à narração de feitos (de contos, fábulas, ideologias, etc) para se constituir como tal, tendo primazia na formulação do saber tradicional (àquele anterior ao científico) e tem, no relato, a sua forma expressiva por excelência. Possui as seguintes características: a) os heróis

legitimam as instituições sociais, representam modelos e definem os critérios de competências; b) admite a pluralidade de jogos de linguagem; c) obedece a regras que fixam a pragmática a qual não é “universalizável”, mas indica que os “postos” neste jogo são atribuídos na dinâmica que consiste em que um narrador (remetente) o é agora, por outrora, ter sido ouvinte (destinatário):

O saber que estas narrações veiculam, longe de se ater exclusivamente às funções de enunciação, determina assim, ao mesmo tempo, o que é preciso dizer para ser entendido, o que é preciso escutar para poder falar e o que é preciso representar (sobre a cena da realidade diegética) para poder se construir no objeto de um relato (LYOTARD, 2004, p. 39).

Neste saber o saber-dizer, saber-ouvir, saber-fazer configuram-se como competência do mesmo, tendo nas regras da pragmática, transmitidas pelos relatos, possibilitando, assim, a constituição do vínculo social.

Acompanhando a reflexão de Lyotard, podemos concluir que a legitimação deste saber acontece assim: o saber narrativo encontra-se legitimado pelo povo, que não precisa de “procedimentos especiais para autorizar seus relatos”. Esta legitimação se dá assim: ao ouvir a narrativa, questiona-se, depois e automaticamente, sobre o direito que tem o narrador de narrar e, nisto, está analisando a sua própria legitimidade, podendo atribuir ao narrador a autoridade.

A pragmática do saber narrativo vislumbra a legitimação deste saber nos relatos que, como “já o vimos, determina os critérios de competência e/ou ilustram a sua aplicação. Eles definem assim o que se tem o direito de dizer e de

fazer na cultura e, como também eles são uma parte desta, encontram-se desta forma legitimados” (LYOTARD, 2004, p. 42).

O saber científico prima pela veracidade de suas teorias, a qual, necessita de estabilidade e não comporta erros e ameaças. Para isto, verificar os argumentos (e suas mudanças) e administrar as provas é tarefa para os cientistas ou *experts* que não cessam de trabalhar em prol da ciência. Esta é composta por enunciados denotativos, os quais determinam a posição de cada posto pragmático: o *remetente* é aquele que reúne provas e refuta outro enunciado contrário; o *destinatário* torna-se remetente, também, porque também precisa provar ou refutar dito pelo remetente; o *referente* deve coincidir com o que o enunciado afirma.

Argumentos e provas são aplicados sobre tais enunciados por um remetente, sobre um referente para um destinatário. Questiona-se: o que digo (argumento) é verdadeiro porque provo, mas o que prova a minha prova? Para responder, a ciência recorre a duas alternativas, a duas regras que permite ao remetente e destinatário vislumbrar o consenso (este não oferece, necessariamente, a verdade, mas a verdade de um enunciado suscita um consenso):

- a) a dialética: provo, porque a realidade é como eu digo e, mais ainda, quando posso provar, permite-se pensar que a realidade “é” como eu digo;
- b) metafísica: o mesmo referente não pode comportar duas provas diferentes, “Deus não é falacioso”; só há uma verdade.

A formação do saber científico, com sua respectiva pragmática, exige que a investigação necessite do ensino. O cientista precisa de um parceiro (estudante), um destinatário, para viabilizar o debate e, não, necessariamente, para adquirir a verdade, porque o que está em jogo é a “competência” do cientista. A competência consiste na aceitação de um determinado enunciado ser tido como “discutível” em vias de argumentações e refutações e, quem pode fazer isto é

alguém igual, em propriedades, ao remetente. Enunciado e competência do remetente são submetidas ao crivo da coletividade, da comunidade científica: isto, a dialética assegura.

Tem como pressupostos o fato de que o estudante não sabe o que o cientista sabe e que precisa aprender; e que o estudante pode aprender, adquirir competência e tornar-se um cientista (*expert*) e verdades indiscutíveis podem originar desta dialética. Dessa forma, o estudante está incluído na constituição do saber científico, a princípio como aquele que não sabe, depois, melhorando sua competência, pode-se tornar um *expert*. Saltou de destinatário a remetente, mudando, assim o jogo de linguagem e, conseqüentemente, o vínculo social. O destinatário passa a ser *expert*, pois passa a dominar a linguagem científica, passando a fazer parte da comunidade e a compartilhar com os lances e regras deste saber, vinculando-se socialmente ao grupo específico deste saber.

Lyotard enumera as propriedades da pragmática do saber científico em relação à do narrativo. São elas:

- 1) o enunciado denotativo é o único aceitável e que prevalece;
- 2) está isolado dos demais jogos de linguagem, exteriorizando-se nas instituições científicas dirigidas pelos profissionais que portam competência científica;
- 3) o remetente é o único que possui a competência: os demais, não;
- 4) argumentação e prova são critérios para este saber, não admitindo nenhuma participação do “que é relatado”, mas o que pode ser verificado, testado;
- 5) temporalidade diacrônica: variável, supondo memória e projeto; cumulativa.

Contudo, mesmo tendo esta configuração (metódica, universal, fechada), é o conhecimento científico é, para Lyotard, um discurso e, portanto

proferida por sujeitos. Sendo assim, conforme afirmamos anteriormente, mesmo com as regras quem profere tal discurso o faz de sua forma, com suas nuances, suas metrificações. Aí, a subjetividade, o caráter pessoal e singular. Portanto é um saber. O deslocamento do método para a linguagem permite isto e faz, para Lyotard, do conhecimento um tipo de saber, de discurso: e isto, em nosso entendimento, é trazer uma subversão para a concepção epistemológica.

Percebemos que, apesar de conhecidas, estas propriedades, em relação às do narrativo, são necessárias de serem colocadas porque: a) ambos são necessários, sem valorar um e outro, mas porque são “lances” específicos e característicos de cada jogo; afirmar que o esquecimento do narrativo na pós-modernidade é sinônimo de “perda do sentido” ou que o científico tem o narrativo como embrionário, seria uma incoseqüência; b) o narrativo, por suas características, considera o saber científico como “uma variedade na família das culturas narrativas” (como exemplo, o fato dos aborígenes interpretarem os antropólogos e vice-versa, as crianças nas primeiras aulas de matemática), ao passo que o científico o considera como portadores de enunciados que não são submetidos à argumentação e provas (portanto, selvagem, ideológico) sendo necessário “educar”, “desenvolver” estes enunciados. Contudo, mesmo se sabendo estes aspectos, a questão que “comanda” esta relação, é a da *legitimação*; mesmo assim, cria vínculo, faz relação, cria laços.

Se bem observarmos, a ciência recorreu, de alguma forma, ao narrativo para se legitimar, quando não o conseguiu fazer por e em si própria, pois até mesmo quando descreve os seus fatos, o estilo desta descrição é narrativa. Por outro lado, ela se torna, para a humanidade, uma espécie de epopéia e, mais uma vez, desprezando o narrativo, o saber científico parece estar sempre recorrendo a ele (como o fato de estar fazendo um panorama histórico para se falar sobre o

estatuto do saber, por exemplo). Este é um jogo de linguagem interessante, porém, ainda persegue o antigo problema, o da legitimação.

Como, desde Platão, o jogo do diálogo o resume e indica dupla função: a da pesquisa e do ensino, ambos em busca do consenso, de estabelecer o referente como garantia do acordo, de possibilitar a paridade dos participantes, etc. Lyotard afirma que “o discurso platônico que inaugura a ciência não é científico e isto à medida que o pretende legitimar”, é um jogo de linguagem que não se caracteriza como saber científico, mas que o fundamenta e continua:

O saber científico não pode saber e fazer saber que ele é o verdadeiro saber sem recorrer a outro saber, o relato, que é para o não-saber, sem o que é obrigado a se pressupor a si mesmo e cai assim o que ele condena, a petição de princípio, o preconceito ( LYOTARD, 2004, p. 53).

Portanto, a legitimação é tratado, atualmente, como instrumento heurístico: mais que um problema!

Para LIMA JR (2008), esta questão do jogo de linguagem não é apenas uma questão heurística<sup>32</sup>, mas resposta ao problema da subjetividade. Por mais que se queira negar, o referente será sempre um valor para o sujeito, de forma que seu sentido não está contido no significado, mas articula-se como uma cadeia de significante já que remeterá sempre ao sentido-valor para cada sujeito. Este ponto revela o limite da ciência, mesmo partindo do mesmo lugar, a saber, o sujeito, como propôs a psicanálise ao subverter o sujeito da ciência. Este ponto, também revela o

---

<sup>32</sup> Conjunto de regras e métodos que visam à descoberta, à invenção ou à resolução de problemas ( FERREIRA, 2001, p. 363.

limite da reflexão lyotardiana, já que este toma o jogo de linguagem sem considerar a subjetividade, o saber-ser preside o saber prático, ou os saberes decorrentes de práticas sociais, inclusive a lingüística, pois em todas o sujeito se expressa conforme sue modo de ser, ainda que nem sempre isto seja explicitado à sua consciência<sup>33</sup>.

A ciência moderna traz duas novas componentes neste problema da legitimação:

a) quem está com a verdade? Está imanente à própria ciência, pelo debate científico e o consenso dos experts (contra a qualquer vertente metafísica, a qualquer herói).

b) por outro lado, o restabelecimento da dignidade das culturas narrativas populares (proposta pela filosofia alemã, pelo humanismo, iluminismo, etc) traz o relato para legitimar as novas autoridades (quem deve dirigir a sociedade? Quem é o sujeito?), interrogando a legitimidade sociopolítica. Esta interrogação combina com nova atitude científica: o povo (a humanidade, nação) diferente dos povos do saber narrativo tradicional (porque não tinham atuação e consciência acerca da universalidade, instituição, etc) é o novo legitimador do saber científico! Lá como aqui, trata-se de modos de formalização, o mito narrado era uma maneira de expressar uma compreensão da realidade, o mesmo valendo para a ciência, um e outra com seus limites e possibilidades, não cabendo hierarquização vez que são contextos e parâmetros distintos, mas expressando em comum a aventura humana de compreender a si, seu mundo e a realidade da qual participa de modo integrante e integrado. Logo, o que muda nesta perspectiva é o estatuto do conhecimento como um processo dinâmico, plural, acontecimental, transitório, inconcluso<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Contribuição do orientador em sessão de estudo de 25.08.08, na Universidade do Estado da Bahia.

<sup>34</sup> Conforme orientação em 25.08.08, na Universidade do Estado da Bahia.

Está presente a idéia de progresso:

movimento pelo qual se supõe que o saber se acumula, mas este movimento se estende ao novo sujeito sociopolítico. O povo está em debate consigo mesmo sobre o que é justo e injusto, da mesma maneira que a comunidade dos cientistas sobre o que é verdadeiro e falso (LYOTARD, 2004, p. 55).

Salientando que este “povo” que legitima o saber científico é o mesmo que destrói os saberes tradicionais dos povos e de seus relatos populares, é um sujeito abstrato (pois é formado sobre o paradigma do único conhecedor: remetente-destinatário com enunciados denotativos e que exclui os demais jogos de linguagem) não só conhece (denotativo), mas também, cria normas e determina leis (prescritivo): ou herói do conhecimento ou herói da liberdade. Dessa forma, o relato torna-se insuficiente para resolver a problemática da legitimação.

Sendo, como dito acima, um instrumento heurístico mais que um problema, Lyotard faz referência a dois relatos de legitimação do saber, para tornar sua reflexão acerca do estatuto do saber mais apurada.

O primeiro relato é o que denomina como político: o Estado forma legitima o saber através das universidades e pesquisas que este mesmo financia, elegendo a humanidade como herói da liberdade; o segundo, filosófico: numa tentativa de entender a relação Estado, nação e ciência, Humboldt parte do princípio de que o saber científico (que tem regras próprias, vive em e para si sem finalidades) deve ser usado para “formar” a nação. Como algo tão desinteressado e neutro, como a ciência, pode formar? Ele afirma que o que interessa é o “caráter da ação” e não o conhecimento: uma encruzilhada conhecida antes, ou seja em contraponto estão os enunciados denotativos e prescritivos.

Os dois relatos são indispensáveis para a formação do sujeito e do saber. Esta concepção se baseia no fato de acreditar na constituição de um sujeito legitimado do saber e da sociedade e não apenas na aquisição de conhecimentos pelos indivíduos. Quem poderá “formá-los”? Os locais onde estes saberes são legitimados e transmitidos (universidades, instituições de ensino, por exemplo) que se valem da atividade especulativa. Schleiermacher, hermenêutico, confere à noção de “espírito especulativo” (conceito filosófico do idealismo alemão, o qual se caracterizava como fundamento ontológico) como o novo legitimador do saber, atribuindo aos espaços oficiais onde este acontece a função de

expor o conjunto dos conhecimentos e evidenciar os princípios ao mesmo tempo que os fundamentos de todo o saber”, pois, “não existe capacidade científica criadora sem espírito especulativo<sup>35</sup> LYOTARD, 2004, p. 67 ).

Através desta filosofia, deve, pelo jogo de linguagem, ser restituída a unidade dos conhecimentos espalhados em várias áreas científicas e nos laboratórios, recorrendo ao relato da especulação, a uma narração ou, como diz, a uma “meta-narração racional.

Legitima, assim, o discurso científico e popular, também; e “o verdadeiro saber é sempre um saber indireto, feito de enunciados recolhidos e incorporados ao metarelato de um sujeito que assegura-lhe a legitimidade” (LYOTARD, 2004, p. 63). Contudo, esta legitimação perde seu vigor hoje, uma vez que a condição do saber encontra-se desajustado e sua “unidade especulativa” fracionada, estilhaçada.

---

<sup>35</sup> Citação atribuída a Schleiermacher por Lyotard, pertencente à obra “Pensees de circonstance sur lês universités de conception allemande” (1808, p. 270-271).

Outra versão de legitimação é a que se dá pela autonomia da vontade: é aquela que se baseia na nova idéia de sujeito:

O sujeito é um sujeito concreto ou suposto como tal, sua epopéia é a de sua emancipação em relação a tudo aquilo que o impede de governar a si mesmo. Supõe-se que as leis que para si mesmo estabelecem sejam justas, não porque elas estarão ajustadas a determinada natureza exterior e sim pelo fato de que, por constituição, os legisladores não são outros senão submetidos às leis e que, em conseqüência, coincide com a vontade do legislador que é a de que a justiça seja a lei [legitimação da vontade]. (...) O saber não é mais o sujeito, ele está a seu serviço; sua única legitimidade (mas ela é considerável), é permitir que a moralidade venha a ser realidade ( LYOTARD, 2004, p. 64).

Assim, o legitimador, o sujeito, é aquele que estabelece as leis para a legitimação, acreditando que estas sejam não só as mais justas e não por terem, necessariamente, correspondência com o referente, conforme acontecia com o sujeito moderno, mas, por acreditarem que, por serem justas, sejam, assim as leis. Legitimar o saber científico se dá pela autonomia atribuída a si próprio pelo sujeito para que, segundo sua *vontade* seja estabelecida a legitimação do saber.

Respeitando os outros jogos de linguagem, o saber passa a estar a serviço do sujeito no sentido de que sua legitimação (única, segundo Lyotard) é que a moralidade passe a se constituir como realidade: aqui, reencontra-se a função crítica do saber. E este jogo de linguagem, passa a conceder aos enunciados prescritivos – os que este sujeito cria – um lugar de destaque, à medida que os denotativos perdem o privilégio que, até então, era-lhe dado, passando a ser um enunciado cuja função é transmitir informações aos postos pragmáticos dos demais jogos.

Se a pós-modernidade se caracteriza por portar uma “incredulidade em relação aos meta-relatos”, o grande relato, como vimos, perdeu seu poder de legitimação. Vive-se, portanto, uma era de deslegitimação do saber pelos meta-discursos. Acompanhem os argumentos lyotardianos rumo ao entendimento deste processo deslegitimador do saber na pós-modernidade.

Com os avanços tecnológicos pós-guerra, percebe-se que foi dada mais ênfase aos fins que aos meios, eliminou a narrativa comunista em detrimento do individual de bens e de serviço e a prosperidade capitalista impactaram sobre o estatuto do saber. Observa-se que o discurso especulativo (a filosofia) se opõe à ciência positiva, além do que, também é cética em relação a este, pois seus enunciados e estrutura funcional operam entre os experts primando pela otimização da performance do sistema. Curiosamente, esta ciência (positiva) encontra sua legitimação no poder ou em saberes pré-científicos, fazendo com que as regras dos jogos da ciência se voltem contra ela: pois, por negar o relato como legitimador, recorre-se a ele. Porém, este discurso legitima o saber na medida em que instaura um pressuposto de relato (*vida do espírito*, por exemplo), estabelecendo as regras do jogo especulativo. Presume-se que se aceite a linguagem positiva como linguagem geral da ciência e que esta mesma possa explicar as pressuposições que apareçam (formais e axiomáticas), ou seja, a verdade da ciência aplicada a ela mesma! Aqui, a necessidade da legitimação ocasiona, paradoxalmente, a deslegitimação: uma espécie de erosão interna do princípio de legitimação do saber que acontece no/pelo jogo.

As delimitações clássicas dos diversos campos científicos passam ao mesmo tempo por um questionamento: disciplinas desaparecem, invasões se produzem nas fronteiras das ciências, de onde nascem novos campos. A hierarquia especulativa dos conhecimentos dá lugar a uma rede

imane e, por assim dizer 'rasa', de investigações cujas respectivas fronteiras não cessam de se deslocar ( LYOTARD,2004, p. 71).

Tais considerações incidem sobre os espaços de saber, como as universidades, que passam a ser transmissoras de conhecimentos ditos estabelecidos e, pela didática, exercitam a reprodução dos professores. Esta nova configuração universitária se dá na pós-modernidade, quando o conhecimento passa a ser, também, ressignificado e alvo de poder. Contudo, se este conhecimento fundamenta tal espaço de educação (conforme veremos no terceiro Lance mais especificamente), esta sofre influências desta configuração e participa do novo estatuto do conhecimento. Sobre esta consideração, veremos mais detalhadamente, nos próximos lances. Contudo, não podemos deixar de salientar que a escola, agindo sobre estas bases fragmentadas, funciona como um espaço de reprodução do saber e transmissão de conhecimentos, recebendo e devolvendo à sociedade “alunos” “formados” com estes critérios para atuarem, como profissionais e cidadãos, em seus postos de vivência.

Outro aspecto é que o discurso de emancipação prima pela legitimação da ciência sobre os alicerces da ética, do social e da política; tal legitimação apresenta um problema: transitando entre enunciados narrativos e práticos, tem regras próprias, porém não regulamenta o jogo prático. Daí, a inferência pós-moderna: “a ciência joga o seu próprio jogo,ela não pode legitimar os outros jogos de linguagem” ( LYOTARD, 2004, p. 73 ) – ou seja, cada jogo é compreendido no seu próprio âmbito e peculiaridade, nenhum pode se sobrepor aos demais, deste modo a ciência não pode ter tal presunção.

Quem sofre com isso é o sujeito social: “ele parece dissolver-se” neste emaranhado de deslegitimação, tornou-se esquecido, pois os jogos de linguagem

garantem o vínculo social, mas eles não têm apenas uma “fibra”, eles são complexos e plurais, justamente por serem constituídos por sujeitos complexos e plurais, com características, anseios e desejos distintos e necessários para a formação da sociedade. A ciência, ao se colocar como “o” saber determinante, acaba por privilegiar o aspecto que lhe compete, desprezando os demais. Este aspecto parece ainda permanecer semelhante à função que esta lhe imbuíu no início e durante toda a modernidade, explicitada no capítulo anterior: a de ser o único e possível caminho para se chegar à verdade sobre o ser humano, o cosmos, sobre o todo.

Desse conjunto de fibras, nascem ramificações novas, outros “lances”, como, por exemplo, simbolismo químico, notação infinitesimal, os quanta, denotações de lógicas não denotativas (do tempo, deônticas, modais), código genético. Novas linguagens, novos rumos cognoscentes, novas questões e dúvidas, também. O sujeito pós-moderno, herdeiro de uma história do saber que é dinâmica e parece estar num movimento dialético à procura de entendimentos e compreensões sobre este mesmo ser humano agora, na pós-modernidade, parece meio perdido em meio às fragmentações e discontinuidades de um fenômeno que, até então, se propunha estável, possível de ser apreendido por ter um método, uma lógica, por se constituir como uma linguagem universal. E agora? Como ficam estes postos pragmáticos, uma vez que

ninguém fala todas estas línguas, elas não possuem uma metalíngua-universal, o projeto do sistema-sujeito é um fracasso, o da emancipação nada tem a ver com a ciência, está-se mergulhando no positivismo de tal ou qual conhecimento particular, os sábios tornaram-se cientistas, as reduzidas tarefas de pesquisa tornaram-se fragmentarias que ninguém domina; (...) a filosofia especulativa ou humanista nada mais tem a fazer senão romper com suas funções de legitimação, o que explica a crise que ela sofre ainda

pretende assumi-las, ou sua redução ao estudo das lógicas ou das histórias das idéias, quando conformando-se com a realidade, renunciou àquelas funções ( LYOTARD, 2004, p. 74).

Enquanto científico, o saber instaura normas, leis, teorias e padrões universais a serem seguidos. Como nem todos portam estas habilidades e conhecimentos, acabam por ficarem de fora do que este mesmo saber denomina de verdade ou de correto: instaura-se um aspecto *moral* de conduta, de caminho a ser seguido. Por outro lado, enquanto *saber do sujeito*, encontra-se inscrito numa linguagem diferente, e, como linguagem, possui uma relação com a ética (e estética) e não com a moral<sup>36</sup>.

Novas línguas, novos campos, novas notas... E por que não notas musicais que cantam esta perplexidade da realidade pós-moderna? O cantor e compositor Gilberto Gil, em seu cd (compact disc) *Quanta* aborda a temática da ineficácia da ciência, que outrora se autorizara enquanto o caminho possível para as explicações de tudo o que possa existir, diante, por exemplo, de outros “caminhos”. A canção que leva o título do cd ilustra esta reflexão, apontado a incapacidade da ciência de exercer seus propósitos diante de um objeto que esta mesma tem descoberto que já não é o mesmo de antes, sendo forçada a rever seus princípios sobre esta descoberta e sobre todas as teorias e inferências que desta resultaram. Ao mesmo tempo é feita uma referência ao transcendente como um aspecto, cada vez mais presente, no cotidiano pós-moderno, como vimos em Maffesoli, sobre o qual o conhecimento científico é convidado a não desprezar.

Quanta do latim

---

<sup>36</sup> Lima Jr. conforme orientação em 25.08.08.

Plural de quantum  
Quando quase não há  
Quantidade que se medir  
Qualidade que se expressar  
Fragmento infinitésimo  
Quase que apenas mental  
Quantum granulado no mel  
Quantum ondulado no sal  
Mel de urânio, sal de rádio.  
Qualquer coisa quase ideal

Cântico dos cânticos  
Quântico dos quânticos

Canto de louvor  
De amor ao vento  
Vento arte do ar  
Balançando o corpo da flor  
Levando o veleiro pro mar  
Vento de calor

De pensamento em chamas  
Inspiração  
Arte de criar o saber  
Arte, descoberta, invenção  
Teoria em grego quer dizer  
O ser em contemplação

Sei que a arte é irmã da ciência  
Ambas filhas de um Deus fugaz  
Que faz num momento  
E no mesmo momento desfaz  
Esse vago Deus por trás do mundo  
Por detrás do detrás

Diante deste panorama, surgem alguns questionamentos: como ficam o sujeito e conhecimento com a crise da racionalidade científica? Não há mais

possibilidade racional para o sujeito? Não há mais sujeito? De que sujeito pode-se falar hoje? O que significa dizer que o que chamamos de objeto do conhecimento nada mais é do que uma tendência, uma probabilidade de ser do objeto, uma possibilidade de manifestação, de aparecimento, de acontecimento intenso do objeto?

Lyotard infere que descartar o critério “desempenho” como legitimador do saber e fazer a investigação dos jogos de linguagem sob outro tipo de legitimação, pois com este, o mundo pós-moderno não mantém mais relação e propõe que uma prática de linguagem (com sua pragmática e estrutura de teoria dos jogos) somada à “interação comunicacional” é a combinação propícia para originar a legitimação. E conclui: “a ciência que ironiza ensinou-lhes a dura sobriedade do realismo”.

O *desempenho* mesmo não prevalecendo fortemente, como antes, como critério de legitimação, ainda continua exercendo influência no estatuto do saber. Se o saber tem como funções principais a pesquisa e o ensino estas foram, também, já legitimadas pelo desempenho. Como, na pós-modernidade, estas funções se apresentam na relação com este critério?

A *pesquisa* atualmente encontra-se afetada em suas regulações pelas implicações do crescimento das argumentações e pela administração das provas. Vejamos como Lyotard discorre sobre estes dois aspectos.

No que concerne às *argumentações*, percebe-se que a linguagem científica, enquanto pragmática, se constitui na formulação de regras e na observação se os destinatários as aceitam, caminhando pelo viés axiomático, o qual compreende os símbolos, a forma e as operações dos enunciados deste discurso o qual tem a lógica como a “metalíngua” que garante o sucesso das condições formais da axiomática desta linguagem. Sendo assim, quais critérios devem ser utilizados

para definir as propriedades<sup>37</sup> (formais) exigidas por uma axiomática? Todo saber implica um jogo de linguagem, a ciência tem seu próprio jogo, mas o problema é impô-lo como exclusivo da/na ordem do saber.

Para a aceitação de um enunciado científico é necessária uma “primeira” aceitação das regras que determinam os meios de argumentação, com duas propriedades: a flexibilidade das regras e os novos lances; isto diferencia dois tipos de progresso: a criação de novas regras e a mudança do jogo. Aqui, os jogos de linguagem, o método lyotardiano, sofrem incremento: com a razão mais deslocada, a necessidade de se recorrer a uma metalinguagem universal dá lugar à pluralidade de sistemas (formais e axiomáticos), que passam a argumentar enunciados denotativos diferentes, (sob uma metalíngua não consistente).

O saber pós-moderno com o desempenho na pesquisa traz novidade: “o que se passava por paradoxo e mesmo por paralogismo<sup>38</sup> no saber da ciência clássica e moderna pode encontrar em algum desses sistemas uma força de convicção nova e obter o assentimento da comunidade dos experts” (LYOTARD, 2004, p. 80).

Quanto à *administração de provas*, esta se torna mais urgente e necessária, porque a pragmática do científico toma lugar dos demais saberes. A prova é uma parte da argumentação destinada a fazer aceitar um novo enunciado como o testemunho ou a prova material, no caso da retórica judiciária. Mas ela suscita um problema especial: é com ela que o referente (a “realidade”) é convocado e citado no debate entre os cientistas” (LYOTARD, 2004, p 80). O problema da

---

<sup>37</sup> Tais propriedades são a consistência, completude sintática, decidibilidade e a independência dos axiomas em relação aos outros.

<sup>38</sup> Paralogia é a forma que toma o retorno do relato nos discursos de legitimação tais que: o sistema aberto, a localidade, o antimodelo p.120, nota 211.

prova é prová-la; administrá-la é constatá-la? Constatá-la é função dos sentidos que enganam e são limitados? Aí entra a técnica<sup>39</sup> como coadjuvante para a exatidão e comprovação do que se quer.

Temos uma linguagem que prima não pelo verdadeiro (denotativo) ou justo (prescritivo), mas pela eficiência que, por sua vez, para ser eficaz precisa de dinheiro, ou seja, os jogos de linguagem da ciência passam a se constituir como jogos daqueles que possuem aporte financeiro e, por ter dinheiro têm maiores chances de “ter a razão”. A tríade que garante o êxito da pesquisa: riqueza-eficiência (desempenho)–verdade. A ciência está para a força de produção como o saber narrativo para o relato. Mais enriquecimento que saber, onde as técnicas são importantes para o desempenho generalizado e o capitalismo, para manter a ciência.

Este último soluciona o problema de financiamento de forma direta (apoio de pesquisas nas empresas) e indireta (fundações de apoio à pesquisa em entidades estatais, organizações não governamentais - ongs, grupos ou indivíduos, com expectativa de bons resultados a longo prazo: inovações e rentabilidades com o tempo), da mesma forma que os Estado-nações (agências de cooperação não governamental internacional, por exemplo<sup>40</sup>). Os centros de pesquisas “puras” (teóricas, especulativas) recebem menos apoio, bem como àqueles que se destinam a atender públicos beneficiários como gênero, mulher, projetos de educação.

---

<sup>39</sup> Segundo Lyotard, técnicas são “próteses de órgãos ou de sistemas fisiológicos humanos que têm por função receber dados ou agir sobre o contexto” (80), e que obedecem ao princípio da otimização da *performance*: output e input).

<sup>40</sup> São agências internacionais (do norte) que disponibilizam aporte financeiro e programas de capacitação para as organizações da sociedade civil (OSCs) do hemisfério sul e continentes onde se concentram pobreza, miséria e subdesenvolvimento, investindo em projetos de educação, saúde, cultura, reforma agrária, etc. Como exemplo, temos a Fundação Ford (EUA) ( Cf. Koshima, 2006).

A administração das provas se dá assim: por um jogo de linguagem que não tem na verdade a sua questão, mas nas no desempenho (relação in-output<sup>41</sup> ).

E quanto ao poder com seu discurso? Pode legitimar? Ao instaurar o “terror”<sup>42</sup> ele, inicialmente, está impossibilitado. Porém com o critério técnico incorporado ao científico não deixa de influenciar o critério de verdade. Quem determina o técnico é quem tem dinheiro e, portanto, quem possui poder. Assim, passará a controlar, a dominar a realidade (onde atuam os jogos de enunciados denotativos e prescritivos) tornando-se “senhor” e que passa a ter o poder de inferência. Dessa forma, o poder passa, também, a legitimar o saber quando este cresce. “O crescimento do poder e a sua autolegitimação passa, atualmente, pela produção, a memorização, a acessibilidade e a operacionalidade das informações” ( LYOTARD,2004, p. 84). Em suma, o bom desempenho é critério de apoio ou não a pesquisas: inversão da relação ciência e técnica.

Em relação ao *ensino* – outra função do saber – também encontra na legitimação pelo desempenho suporte para se constituir. Vejamos.

Estamos falando de uma teoria dos sistemas (onde o critério de pertinência é o desempenho do sistema social) e o ensino é um subsistema e, por isso, alvo do mesmo critério de desempenho; o ensino deve contribuir para este desempenho. Neste contexto pós-moderno de deslegitimação, a universidade tem a função de formar as competências para o bom desempenho, as quais são de duas formas: a) preparar experts para encarar a competição mundial; b) manter a

---

<sup>41</sup> Expressões da língua inglesa que, respectivamente significam: Energia desprendida para obter a performance e informações ou modificações obtidas.

<sup>42</sup> Eficiência oriunda da eliminação ou da ameaça de eliminação de um parceiro fora do jogo de linguagem que se jogava com ele” ( LYOTARD, 2004, p. 115).

coerência interna do sistema: competências ao invés de ideais, ou seja, “fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” ( LYOTARD, 2004,p. 89 ).

O destinatário (estudante) não é o que provem das “elites liberais” ou da influência do desejo de emancipação pessoal e social, “estudante per capita” que ingressará numa universidade “democrática”, que foge do paradigma humanista-emancipacionista: esta universidade, revela-se pouco eficiente. Dirigida por medidas administrativas e demanda social pouco controlada, comporta novos usuários e suas funções são ordenadas em duas espécies de serviços: a) função profissionalizante: almejam jovens de elites liberais (que recebem a competência dita pela profissão – inteligência profissional), os novos aprendizes das técnicas e tecnologias: os novos destinatários. (inteligência técnica) e aqueles novos também, que estão entre os desempregados e fora das estatísticas de demanda de emprego, sendo muitos e excedentes às vagas disponíveis para as disciplinas abraçadas (letras e humanas); b) função de reciclagem permanente em prol das performances do sistema: é nela que o saber é transmitido em bloco, sistemático, pois, fora dela também acontece, porém *a la carte* a autônomos que buscam informações, promoções, “alargar o horizonte de sua vida profissional e de entrosar experiência técnica e ética” ( LYOTARD,2004, p. 90 ). Surgem conflitos: o sistema tem interesse em estimular a promoção profissional ao passo que, do outro lado, o controle do conhecimento e a pedagogia, por exemplo, encontram-se inoperantes ou pouco operacionais.

O critério do desempenho “tem por consequência global a subordinação das instituições de ensino superior aos poderes constituídos” (LYOTARD, 2004, p. 91), fazendo com que o saber, não tenha mais fim em si mesmo, foge das mãos dos mestres e dos estudantes.

Questiona-se: *qual saber é transmitido nas universidades?* “um estoque organizado do conhecimento”, ao qual, se aplicadas novas técnicas, influencia no suporte comunicacional.

Na medida em que os conhecimentos são traduzíveis em linguagem de informática, e enquanto o professor tradicional é assimilável a uma memória, a didática pode ser confiada a máquinas articulando as memórias clássicas (...) bem como os bancos de dados e terminais inteligentes colocados à disposição dos estudantes (LYOTARD, 2004, p. 92).

Nota-se que há uma oposição entre : *isto é verdadeiro? X para que serve isto? É vendível? (mercantilização do saber) isto é eficaz? (aumento do poder). Resultado: venda de competências do saber.*

Os bancos de dados são agora a “natureza” para o sujeito pós-moderno, que, tendo acesso a estes, pode desvendar e se apropriar dos “segredos” contidos. Segredos? Não existem mais segredos científicos no mundo pós-modernos: as informações se tornam acessíveis aos experts. Contudo, para aumentar a eficiência na produção do saber (e não mais na sua aquisição) vai depender da capacidade de junção de conhecimentos singulares, até então soltos, agora agrupados coletivamente (o que ele chama de imaginação), permitindo novos lances: mudar as regras do jogo.

Se o ensino deve assegurar não somente a reprodução das competências, como também seu progresso, seria preciso em consequência que a transmissão do saber não fosse limitada a de informações, mas que ela comporte a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectarmos campos que a organização tradicional dos saberes isola cuidadosamente. A palavra de ordem da interdisciplinaridade (...) parece seguir esta direção” (LYOTARD, 2004, p. 94).

Os destinatários não dependem ou buscam uma metalinguagem ou metarrelato para lhe indicar a finalidade e o bom uso e garantir, assim, a boa performance, podem, por exemplo, fazer trabalho em equipe.

Uma possível solução para o impasse da legitimação pelo desempenho em relação ao ensino,

consiste em dissociar esses dois aspectos da didática, o da reprodução 'simples' e o da reprodução 'ampliada', distinguindo entidades de toda natureza, sejam estas instituições, reagrupamentos de disciplinas, alguns dos quais voltados à seleção e à reprodução de competências profissionais, e outras à promoção e à 'embalagem' de espíritos "imaginativos" (LYOTARD, 2004,p. 95).

Assim, como o *expert* na pesquisa, professor, por sua vez começa a diluir-se neste cenário. Sua função, segundo Lyotard tenderá a ser transformada, por conta das implicações até aqui apresentadas, pois a

deslegitimação e a prevalência do critério de desempenho soam como a hora final da era do Professor: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido, e ele não [e mais competente que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos" (LYOTARD, 2004,p.).

A natureza do saber na pós-modernidade, como estamos percebendo, já não é a mesma. Estas transformações epistemológicas vêm proporcionando a "externalização do saber" por um novo sujeito diante de novas demandas da sociedade, de um mundo globalizado que comporta distintos saberes. Dentre estes o saber científico continua demarcando seu território, porém não fica inatingível, passando a novas caracterizações.

A análise da ciência pós-moderna parte do dado de que a ciência, como um todo, está em crise e em busca de sair desta.

A crise do saber científico, cujos sinais se multiplicam desde o fim do século XIX, não provém de uma proliferação fortuita das ciências, que seria ela mesma o efeito do progresso das técnicas e da expansão do capitalismo. Ela procede da erosão interna do princípio de legitimação do saber. Esta erosão opera no jogo especulativo, e é ela que, ao afrouxar a trama enciclopédica na qual cada ciência devia encontrar seu lugar, deixa-as se emanciparem. (...) Disciplinas desaparecem, inovações se produzem nas fronteiras das ciências, de onde nascem novos campos. A hierarquia especulativa dos conhecimentos dá lugar a uma rede imanente e, por assim dizer, "rasa", de investigações cujas respectivas fronteiras não cessam de se deslocar. (LYOTARD, 2004,p, p. 72 )

Novas pesquisas nas diversas áreas vem contribuindo para o avanço das descobertas e promessas de melhorias de vida. Contudo, o saber que esta instaura, já não possui o mesmo estatuto que outrora e a problemática da legitimação ainda permanece. Para Lyotard, ao examinar

o estatuto atual do saber científico, constata-se que, enquanto este último parece mais subordinado do que nunca às potências, e, correndo até mesmo o risco, como as novas tecnologias, de tornar-se um dos principais elementos de seus conflitos, a questão da dupla legitimação está longe de se diluir e não pode deixar, por isso, de ser considerada com mais cuidado. Pois ela se apresenta em sua forma mais completa, a da reversão, que vem evidenciar serem saber e poder as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir? (LYOTARD, 2004,p, p. 14 ).

Com a diversidade do campo de pesquisas, diante da pluralidade dos jogos de linguagem a serem observados, conforme citamos acima, a idéia de que a

unicidade científica, derivada de um paradigma que assegure a previsibilidade e certeza, não encontra mais respaldo na pós-modernidade. A ciência pós-moderna vive uma espécie de conflito de identidade, pois insiste em ratificar o lugar ocupado na história do conhecimento, mas a grande questão é a que Lyotard apresenta: o saber já não é mais o mesmo em seu lastro estrutural e, por conseguinte, não pode mais conferir à ciência a si mesma o papel que ocupara durante todo o período em que vigorou como um saber vitalício. O saber científico, conforme vimos, é um saber e, portanto, personificado numa linguagem e constituído, segundo Lyotard, como um jogo de linguagem. Não se trata de hierarquizar os tipos de saberes, mas de tratá-los como elementos que possuem a mesma constituição: a linguagem e esta, agonisticamente, em jogos que proporcionarão vínculos sociais, descobertas e (re)colocação do sujeito nas produções cognoscente e, conseqüentemente, sociais.

A análise dos componentes da pragmática da teoria dos jogos de linguagem, proposta por Lyotard, é fundamental para que possamos perceber tais evidências, porque estas são da ordem interna, quase que imperceptível às análises já feitas para tentar se entender as relações entre saber, poder, desenvolvimento, progresso, humanidade.

Percebemos que a presença da epistemologia se apresenta como fundamental para contribuir nesta reflexão: a teoria dos jogos é “útil no sentido de que ela gera idéias” e, para Medawar (citado por Lyotard), “ ter idéias é o supremo êxito do cientista, pois não existe ‘método científico’ e um cientista é, em principio, alguém que ‘conta historias cabendo-lhe, simplesmente verificá-las” (LYOTARD, 2004, p. 108 ). Enxergar o cientista equiparado a qualquer outro remetente pode representar o desencanto da ciência, do seu saber e daqueles que dela fazem parte, retira-lhe o poder de “epopéia” e reconduzi-la à função de ser um dos diversos tipos

de saberes tão fundamental quanto qualquer outro para oferecer à humanidade a possibilidade de condições mais igualitárias de sobrevivência.

Como última parte da análise lyotardiana, uma nova proposta de uma legitimação é apresentada, a qual não a encerra a reflexão, mas instiga, ainda mais, a continuidade da reflexão sobre o estatuto do saber na pós-modernidade.

Percebe-se que a legitimação já não se efetiva quer seja pelos grandes relatos (Espírito, Absoluto...), pelo consenso entre os experts (ou é de posse dos mais inteligentes ou é manipulado pelo sistema para garantir sua performance e desempenho). Os pequenos relatos ainda são a forma mais usada pela ciência, contudo, por estas vias, somente o poder pode legitimar o sistema, ou seja,

nem a própria ciência funciona em sua pragmática segundo o paradigma do sistema admitido por esta teoria, nem a sociedade pode ser descrita segundo este paradigma nos termos da ciência contemporânea” (LYOTARD, 2004,p., p. 112 ).

Caracterizado pela complexidade e pela adequação a inquietações locais, o sistema conta com o fato de que a “velocidade” das informações é um fator do “poder de conjunto”. As inquietações simples devem se tornar compatíveis ao sistema e a administração dirá o que é preciso ao indivíduo “querer” para que o sistema seja suficiente: técnicas e temáticas fazem-se presentes pelo desempenho.

As necessidades dos desfavorecidos não podem regular o sistema, porque não colaborarão para performance do sistema. Este mostra-se como uma “máquina de vanguarda atraindo a humanidade, desumanizando-a, para tornar a humanizá-la em outro nível de capacidade normativa”<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> LYOTARD, 2004, p. 114.

Novos lances, novos enunciados podem constituir um anti-modelo do sistema estável: cuja pertinência está em gerar outras idéias, outros enunciados, sem recorrer aos metarrelatos universais, com uma metalíngua que se proponha a transcrever e avaliar as demais,

A diferença entre os jogos prescritivos e denotativos está na pragmática. A da ciência está nos denotativos que geram as instituições de conhecimento, porém, a pós-modernidade mostra-nos que mesmo a discussão desses enunciados denotativos exige regras e a pragmática de sua legitimação está no fato de revelar, nestes denotativos, os prescritivos (pressupostos) e pedir que haja aceitação dos demais parceiros (consenso), sendo que a única legitimação aceitável é a de que vai produzir novos enunciados. Já a pragmática social não tem esta “simplicidade”: está formada por uma teia de variados enunciados, impossível de se aplicar meta-prescrições ou consenso (como no científico) para regular o conjunto de jogos que circulam na coletividade. É ao abandono desta crença que hoje se relaciona o declínio dos relatos de legitimação, sejam eles tradicionais ou “modernos” (emancipação da humanidade, devir da Idéia, etc);

Neste contexto, duas suposições: uma é que, se os jogos são heteromorfos originados de regras heterogêneas, os locutores podem entrar em um acordo sobre estes; a segunda é que a paralogia, ou seja, um estado de discussão (consenso nestes termos) é a finalidade. assim, “a humanidade como sujeito coletivo (universal) procura sua emancipação por meio da regularização dos “lances” permitidos em todos os jogos de linguagem, e que a legitimidade de um enunciado qualquer reside em sua contribuição a esta emancipação” (LYOTARD, 2004, p.118);

Faz-se prudente reconhecer o caráter heterogêneo dos jogos e a particularidade dos seus lances e enunciados, pois a informatização das sociedades “pode se tornar o instrumento ‘sonhado’ de controle e de regulamentação do sistema

do mercado, abrangendo até o próprio saber, e exclusivamente regido pelo princípio de desempenho” (LYOTARD, 2004, p. 119), comportando o “terror”, pode servir aos grupos. Para amenizar isto é seguir um princípio: garantir, como nos países mais desenvolvidos, condições de acesso às informações, uma vez que os jogos de linguagem serão considerados como jogos de informação completa, comportando a construção de disputas pelos conhecimentos e a reserva de conhecimentos.

A paralogia, sugerida como legitimação lyotardiana do saber pós-moderno, opta por percorrer, na contramão dos resquícios de um saber determinado pela ciência moderna, como forma de vez ao anti-modelo, anti-método, à localidade (apresentada por Maffesoli), ao erro, a imprevisibilidade, ao sistema aberto, dentre outros. Numa era de pluralidade, a perspectiva de viver com um Saber que é único, formado e/ou legitimado por distintos e singulares aspectos, arquétipos, teorias, contos e linguagens. Um tabuleiro multicolorido, onde cada peça tem sua função diante não só do grupo “adversário” (pois, sendo agonístico, necessariamente, como dito antes, o combate não requer uma vitória), mas diante dos membros da própria equipe. Jogos de linguagens diferentes para “falar” a pessoas sobre pessoas, coisas, mundos, sentimentos e histórias diferentes; diferentes aspectos pertencentes ao ser humano que, por sua vez, é único. Nada paradoxal, mas complementarmente e um convite ao humano (único) dotado de aspectos (múltiplos) ao desafio pós-moderno que é assumir viver na incerteza.

O saber pós-moderno não é somente o instrumentos dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável. Ele mesmo não encontra sua razão de ser na homologia dos experts, mas na paralogia dos inventores (p. XVII da introdução).

### 3.3 Movendo as peças no tabuleiro com as teorias que remexem as panelas do futuro.

“Deu um nó sem laço  
 passo, é sua vez  
 no tabuleiro de xadrez  
 você não se comove  
 ataca de Karpov”  
 (Jogos de arrasar - João Bosco)

Estamos, depois deste caminho, pisando em solo pós-moderno. As considerações feitas até aqui tiveram o objetivo de caracterizar a contemporaneidade onde está inserida a nossa pesquisa. Podemos, então falar de uma pós-modernidade fantástica e assustadora ao mesmo tempo, pois herdeiros de uma *cultura da segurança*<sup>44</sup>, oscila-se entre a possibilidade de viver um *caos ou tragédia aporística* (des-ordem em detrimento ao que é postulado pelas normas de condutas internalizadas, sem soluções) e a angústia da ausência do *cosmos ou drama* (com soluções para problemas, ou seja, com aquilo se estabeleceu como o certo e verdadeiro, que tolhe a liberdade, porém, assegura a certeza, porque neste não estão contidos erros e desilusões: seguido-o, a certeza e a segurança serão atingidos). Um período – não só cronológico – de pluralidades de culturas, de conhecimentos, de saberes e de vidas, onde verdades absolutas passam a serem relativas (como, por exemplo, a noção de tempo einsteiniano, que não se expande da física para hábitos cotidianos, influenciando nas relações com os iguais, com o universo, com o próprio tempo), onde paradigmas que sustentaram saberes passam por reformulações ou refutações (como diria Karl Popper, filósofo da ciência) e onde

---

<sup>44</sup> Terminologia criada por mim, pesquisador, para denominar um estado de vivência inculcado nos hábitos cotidianos, pelo saber científico, cujos parâmetros são a busca da certeza, que gera segurança em relação aos prováveis erros, a opção pelo quantitativo, pelo mensurável, avaliado, provado, testado, certificado.

novos suportes são oferecidos para “guiarem” e/ou determinarem o modo de viver do homem e da mulher, seres viventes, atuantes e transformadores desta contemporaneidade.

A racionalidade científica, que subsidiou o conhecimento e o saber na modernidade, já não é suficiente para continuar sustentando, epistemologicamente falando, as bases pós-modernas, pois outros saberes, outras “tessituras”, outros sujeitos fazem parte deste universo de tentativas de compreensão, explicação e respostas sobre as inquietações e aspirações dos seres humanos e do *lócus* onde lê habita (espacial, simbólico, transcendental, etc). Ao mesmo tempo em que a natureza, antes, o objeto por excelência, simples e observável, devido à descaracterização do sujeito moderno, deixa de assumir tal postura. Segundo Lyotard,

é um adversário indiferente, mas não astuto, e distingue-se as ciências da natureza e as ciências do homem com base nesta diferença. Isto significa em termos pragmáticos que a “natureza” no primeiro caso é o referente, mudo, mas tão constante quanto um dado lançado um grande número de vezes, a respeito do qual os cientistas trocam os enunciados denotativos que são os lances que eles fazem uns aos outros, enquanto no segundo caso, sendo o homem o referente, é também um parceiro que, falando, desenvolve uma estratégia, inclusive mista, diante da do cientista: o acaso com o qual este se choca então não é de objeto ou de indiferença mas de comportamento ou de estratégia, isto é, agonístico ( LYOTARD, 2004, p.104).

Enquanto que o sujeito é o sujeito concreto, das histórias pessoais (presentismo definido por Maffesoli) das mais variadas constituições lingüísticas.

A razão não é mais o centro de qualquer atividade nobre do ser humano (que é nobre por tê-la), mas um coadjuvante de ação deste para estar neste “mundo” de forma que possa fazer seus “lances” (conforme Lyotard), criando seus vínculos, suas histórias e garantindo sua sobrevivência dentro da sociedade informatizada. Esta que, por sua vez, apresenta uma semelhança com a da moderna: está codificada em uma linguagem, a qual deve ser aprendida e executada; não se trata mais da linguagem matemática, mas da linguagem informacional. Neste sentido, parece que esta semelhança moderna nos faz entender que a passagem de um período a outro não se faz de forma abrupta, conforme diz Maffesoli (MAFFESOLI, 2004, p. 12). Contudo, trata-se de entender, conforme Lyotard, este aspecto em relação ao saber sob o ponto de vista da pragmática das nuances e composições desta linguagem, o que faz com que esta sociedade pós-moderna “se baseia menos numa antropologia newtoniana (...) e mais numa pragmática das partículas de linguagem (LYOTARD, 2004, p. XVI da introdução).”.

Mesmo sendo um conhecimento a ser “aprendido” e “dominado”, quem o faz não é somente o “sujeito cognoscente” capaz de adquirir, pelo método, a linguagem essencial para o aprendizado. Pode ser qualquer um que se dedique a aprender, procurando os meios adequados, pois sua condição de “sabedor” é inerente, podendo assumir outro posto de linguagem dentro deste jogo. Portanto, o privilégio do aspecto quantitativo sobre o qualitativo não se constitui como condição para aferir verdades: são aspectos distintos e importantes, com características peculiares, capazes de conviverem na complexidade dos jogos de linguagem. As idéias de ordem, estabilidade e previsibilidade, provenientes da concepção *mundo-máquina* de Newton, ainda encontram espaço na pós-modernidade, mas não são as determinantes, pois o ideal de progresso (vindo, de forma gradual, do mecanicismo

e do positivismo, dois *meta-relatos* “rejeitados” por Lyotard) não é suficientemente consistente para caracterizar a regularidade do universo e garantir sua ordem e desenvolvimento. O conhecimento científico que se tornara, paradoxalmente, mágico com status metafísico – por se colocar um metadiscurso – encontra limites para tal, insiste em sê-lo, mas a pós-modernidade, ao postular a urgência do saber, confere-lhe a condição de um subconjunto do saber. Contudo, por insistirem em manter sua primazia, os jogos de linguagem científica se configuram hoje, como jogos de ricos, quem tem dinheiro, tem razão e poder.

A linguagem, assim, em detrimento às normas estabelecidas pelos modelos de cientificidade (creditação para ser aceito numa comunidade, subsídio para a criação de instituições, normatização para convivência em alguns setores, como centros de pesquisas, por exemplo) passa, pelos jogos de linguagem a garantir o vínculo social. O exercício desta pragmática faz com que aspectos particulares (sentimentos, valores, etc) e os conhecimentos pessoais sejam traduzidos em enunciados e normas, respectivamente: a expressão destas proporciona a relação dentro da sociedade. Por esta razão é que Lyotard assume a teoria dos jogos de linguagem (em sua heterogeneidade) como um dos aspectos fundantes para se entender a condição do saber na pós-modernidade diferentemente do saber científico (homogenizador) moderno.

O aspecto da heterogeneidade dos jogos de linguagem lyotardiano como possibilitadora do vínculo social, encontra, no de “imagens comunais” de Maffesoli senão uma relação, uma equivalência. O “imaginal” que gera as identidades múltiplas (versus identidade do indivíduo moderno), a heteronomia (versus autonomia moderna), encontra na transformação em *espetáculo* pela tecnologia aquilo que se pode entender como o reencantamento do mundo, requerendo, para tal um tipo de saber que não seja mais o científico ou narrativo,

mas àquele que, de alguma forma, possa ser transformado em atrativos para venda, onde o valor de troca passa a ocupar o valor de mundo.

As instituições sociais, segundo Lyotard, muitas delas, ainda fundam suas bases nos modelos modernos, e procuram impor limites aos saberes que não sejam os científicos. Ora, se o saber, tradicionalmente, tem sido apreendido ou aprendido em locais específicos (como centros de pesquisas e universidades – escolas), estes, por serem instituições sociais, também repousam em lastros epistemológicos modernos. Como a escola, instituição que espacializa o saber, pode ser alvo de inserção das teorias dos jogos de linguagem? Isto só pode acontecer, segundo o mesmo, se estes limites, forem ultrapassados, se estes fundamentos puderem ser revistos.

Segundo Silvano Santiago (2004) sobre estas bases

a escola e os professores, donos de uma informação completa do saber, eram os responsáveis por esse trabalho junto aos alunos [de interiorização do saber, tanto do universal, multidisciplinar básico, disciplinar e superior] que, por definição, tinha informações incompletas. O desnível justificava a autoridade do professor e a obediência do discípulo (SANTIAGO, 2004, p. 128).

Passa a ser transmissoras de conhecimentos ditos estabelecidos (estoque de conhecimentos) e os professores, reprodutores destes saberes, passando a não mais haver segredo científico: todos, pelo ensino, podem chegar às informações. E como se dá o processo de educação? Passa a ser garantido pela transmissão destes blocos de conhecimentos, seguindo uma metodologia adequada, com estratégias bem planejadas e executadas com precisão, podendo ser avaliada por testes e provas, certificando notas quantitativas aos que participam? Afinal, qual

saber é “escolhido” para ser transmitido? Quem o faz? Para quem? Com quais objetivos?

Estas questões que finalizam esta seção de reflexão sobre o estatuto do saber na pós-modernidade nos conduz ao fato de que o saber científico ( que oferece à escola alicerce para sua construção, ainda que na pós-modernidade, segundo Lyotard) não é àquele que se entende por Saber na pós-modernidade. Este último, com seu estatuto modificado, não comporta mais as “verdades” de um único saber – e este que se legitimou em metarrelatos – pois a sociedade e as “pessoas” (conforme diz Maffesoli) que nela habitam transcendem às demarcações feitas pela ciência. E a escola, instituição moderna na pós-modernidade, “já não pode mais exigir uma absurda *interiorização* dele [saber explosivamente exteriorizado] por parte do aluno, mesmo porque o professor e aluno, em condições ideais, trabalham com informação completa” (SANTIAGO, 2004, p. 129).

Ora, se a natureza do saber já não é mais a mesma, a escola, por pertencer à sociedade pós-moderna e por ter/estar vivendo as conseqüências desta mudança estrutural, encontramos mais elementos para continuar nossa reflexão. Contudo, se nossa perspectiva é tomar a investigação pela epistemologia, elegemos da escola, um elemento onde acreditamos estar a fonte: o currículo escolar.

Como sujeito pós-moderno, neste caminho de incertezas e de possibilidades, sabe-se apenas que é preciso continuar a percorrê-lo. Se há fim ou se existem outros só será possível com os passos dados. Tendo o desejo como propulsor, tomado ânimo com Maffesoli e Lyotard, resta parafrasear Zeca Baleiro...

*Com a graça de Deus e Basquiat  
Nova York, me espere que eu vou já  
Picharei com dendê de vatapá*

*Uma psicodélica baiana*

*Misturarei anáguas de viúva  
Com tampinhas de pepsi e fanta uva  
Um penico com água da última chuva,  
Ampolas de injeção de penicilina*

*Desmaterializando a matéria  
Com a arte pulsando na artéria  
Boto fogo no gelo da Sibéria  
Faço até cair neve em Teresina  
Com o clarão do raio da silibrina  
Desintegro o poder da bactéria*

*Com o clarão do raio da silibrina  
Desintegro o poder da bactéria.*

... e seguir!



## 4 - TERCEIRO LANCE

### CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIA: EM BUSCA DA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA.

O jogo ganha o seguinte desenho: a estratégia agora é se deter, mais ainda, na epistemologia; o desafio é acompanhar os lances do currículo. Ela é quem vai realizar os maiores movimentos, ou melhor, é quem vai guiar as peças e os jogadores para os deslocamentos. Passando pela escola e seu saber, os lances vão sendo dado rumo ao currículo sob a perspectiva epistemológica, passando pela epistemologia moderna e o currículo que nelas se fundamenta. A seguir, a procura pela peça que nos levará à perspectiva pós-moderna, outro jogador entra na partida: Lima Jr., que, articula jogadas entre a abordagem multirreferencial do currículo e o currículo hipertextual/proposicional. Assim, nosso tabuleiro se torna uma arena onde as peças que se movimentam nos convidam a jogar, também, rumo aos fundamentos epistemológicos curriculares. Está dada a largada!

#### 4.1. A escola e seu saber.

*“Escola é onde a gente aprende palavrão” (O Teatro Mágico).*

Antes mesmo de Platão pensar em criar sua Academia ou, até mesmo, surgir o Liceu Aristotélico, o hábito que as pessoas possuíam de se reunirem para, de diversas maneiras, participarem do processo de troca de experiências, de conhecimentos e de saberes já existia. De forma espontânea - como, por exemplo, a

escuta das narrativas míticas nas sociedades tribais do crescente-fértil, ou de maneira orientada – como a formação moral proporcionada pelo surgimento dos colégios na Europa, entre os séculos XVI e XVII (ARANHA, 2006, p. 112; 126), a relação com o conhecimento (sua busca, transmissão, construção, etc.) sempre aconteceu na história da humanidade: houve sempre algum tipo de processo educacional. Podemos dizer que, com o passar dos tempos, nota-se a necessidade de que espaços específicos para esta prática educativa se formalizem, ganhando instrumentos e linguagens próprios, elegendo, assim, a *escola* como o *lócus* específico.

A escola<sup>45</sup>, em suas mais distintas formas e modelos, é um dos espaços onde, tradicionalmente, o processo de contato com os conhecimentos e os mais distintos saberes, institucionalmente, se *espacializa*. *Lócus* de encontro, desencontros, construções e desconstruções; uma “arena política e cultural” (MOREIRA, 2004, p.9), onde diferentes sujeitos combatem, agonisticamente ou não, em busca satisfazer interesses, anseios e, sobretudo, em busca do conhecimento. Contudo, a escola não produz/transmite/constrói qualquer tipo de conhecimento, qualquer tipo de saber: ela gera um próprio que, na literatura especializada, é cunhado como saber (ou conhecimento) escolar.

Para Nereide Saviani (2003), o saber escolar é uma “forma peculiar de saber, organizado a partir das demais formas de saber que constitui uma cultura global da sociedade” (SAVIANI, 2003, p. 169). Tais formas de saber, segundo a

---

<sup>45</sup> Segundo Martins (2005), “este vocábulo já era usado pelos gregos. Na língua dos helenos, o vocábulo *skholê*,ês significava ‘descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a; escola, lugar de estudo’; para comentários do ponto de vista semântico. Passou para a língua latina onde era encontrado como *schòla*, *scholae* significando ‘lugar nos banhos onde cada um espera a sua vez; ocupação literária, assunto, matéria; escola, colégio, aula; divertimento, recreio’”.

autora, apresentam-se em dois grandes grupos: no primeiro, temos àqueles tidos como de *senso comum* (“espontâneo, comum, habitual, ordinário, do cotidiano, ingênuo, contemplativo, pré-científico”), os quais, em sua constituição, não obedecem a questões metódicas, ao rigor normativo, à sistematicidade ou à legitimação conferidas por comunidades científicas ou acadêmicas; estes saberes estão presentes nas pessoas, sobretudo nos educandos<sup>46</sup>, apresentando, assim, uma linguagem própria, uma dinâmica específica à vida cotidiana, com uma relação estreita com o modo de viver, de se comunicar, de compreender o mundo, a realidade e as pessoas a partir da contingência histórica (social e cultural) e psíquica de cada um: singularidade, espontaneidade. Por outro lado, o conjunto de saberes que formam o “acervo cultural organizado” (científico, filosófico, teórico, metódico, rigoroso) que se caracteriza por ser não-espontâneo, sistematizado, elaborado, crítico, reflexivo, erudito. O saber escolar parte (surge) dos que se encontram no primeiro e se dirige para o segundo, com a intenção de, respectivamente, *reforçar* ou *suprimir* e realizar a *conversão* – em conteúdos, disciplinas escolares, em práticas pedagógicas possíveis de serem *ensinadas e aprendidas* (SAVIANI, 2003, p. 147) - grifa nossos.

Este saber específico não é, propriamente, um saber científico, objetivo, metódico (ou outro afim, dos citados acima, pertencentes ao primeiro grupo) tampouco um saber espontâneo, cotidiano, “desorganizado”: surge desta divisão de saberes os quais têm configurações diferentes. Isto porque, segundo Saviani, a escola não se resume à tarefa de “transmitir saberes”, pois, cotidianamente, lida com aspectos morais (valores, condutas, normas escolares e

---

<sup>46</sup> Indicamos, sobretudo, os educandos, pois acreditamos que os educadores, gestores educacionais, coordenadores, etc, por sua formação escolar, já apresentam maiores contatos com o outro conjunto de saber que vem em seguida apresentado, ou seja, dos saberes culturalmente “organizados”.

mais abrangentes), culturais (hábitos, heterogeneidade dos grupos envolvidos – de educandos, professores, etc), sociais (implicações causadas por fatores como desigualdades sociais, violência, indisciplina, etc), artísticos, religiosos, enfim, com demandas que se encontram, de forma abrangente na sociedade e, em particular, no cotidiano escolar (SAVIANI, 2003, p. 42). Por isso é que cria sua própria configuração de saber, que venha atender tais demandas e, ao mesmo tempo, que este saber procure dedicar-se ao trato com os demais saberes (convertendo-os ou suprimindo-os), criando, para isto, uma linguagem, uma estrutura, uma especificidade que, a nosso ver, só ela o faz. Trata-se, então, de “um conjunto de conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, processos, etc... selecionado da cultura global da sociedade e traduzido para fins de estudo” (SAVIANI, 2003, p. 178).

Quando a autora se dirige à idéia de “cultura global” está se referindo ao contexto amplo onde a escola está inserida, composto por diversos tipos de saberes e de outras práticas, conforme vimos, com o qual ela, por estar nele inserido, relaciona-se, direta ou indiretamente. Essa forma dupla de relacionamento com a cultura global acontece porque, dado à sua vastidão, à sua diversificada “tessitura” (como diz Lyotard, e que veremos no próximo lance), há que se selecionar determinadas faces desta realidade (realidade esta que assumimos como pós-moderna). Assim, o saber escolar segue com a tarefa de selecionar e de “traduzir” aspectos desta cultura, tais como são dentro dela, no que possa ser ensinado e aprendido, configurando num processo difícil, pois se trata de escolhas, de opções por estes e não outros aspectos<sup>47</sup>. Este aspecto isenta o saber escolar

---

<sup>47</sup> A autora, em sua obra *Saber escolar, currículo e didática*, segue na reflexão de como, possivelmente, este processo acontece, tomando como base literatura específica. Contudo, não é nosso objetivo apresentar este panorama nesta

de ser uma “transpositor de saberes”, mas de ser um “reiventor da cultura”, pois passa, dessa forma, a interferir na cultura e na sociedade, (SAVIANI, 2003, p. 41)

Dentre os saberes ditos “organizados”, está o conhecimento científico e é para este, com maior distinção, segundo Saviani, que o saber escolar se dirige para realizar um processo de conversão: trazer para a escola, de forma convertida, transformada em linguagem escolar, os conceitos, as teorias, as contribuições da ciência. Realizando uma espécie de “vulgarização” dos conhecimentos que se apresentam em sua integridade e pureza (SAVIANI, 2003, p. 42), o que significa, também, a reinvenção da cultura, conforme falamos acima, possibilitando um contato dos estudantes e da comunidade escolar com o modo de ser científico. Mesmo traduzido, o traço da objetividade (ou dos enunciados denotativos, segundo Lyotard), ainda prevalecem de forma significativa, pois a aprendizagem parece acontecer quando é desenvolvida a capacidade de romper os obstáculos da vida cotidiana através das soluções apresentadas pelo científico, através de suas fórmulas, teorias, maneiras de resolver as equações, formas de ver o mundo, a natureza. Assim, o saber escolar consiste na tentativa de “tornar as aprendizagens significativas, fazendo emergir os problemas científicos dos problemas da vida: apoiar-se nas representações dos alunos para a resolução dos problemas por um ‘saber objetivo’” (SAVIANI, 2003, p. 154).

Sobre a conversão do saber científico em escolar, a autora Alice Lopes (2007), em sua obra *Currículo e Epistemologia*, faz uma abordagem importante, a qual começa por denominar de “conhecimento escolar” o que vem sendo, até aqui, apresentado como “saber escolar”. Tratando-o, especificamente sob a ótica da *conversão do conhecimento científico*, a autora revela que a relação entre ciência e

conhecimento escolar é importante, sobretudo quando se trata de realizar a seleção dos aspectos do primeiro a serem transformados em conteúdos, disciplinas, programas de estudos que serão ensinados na escola. São dois tipos distintos de saberes, onde um, “produzido socialmente com o fim de serem conhecimentos escolares” (LOPES, 2007, p.201) e o outro “historicamente legitimado, tanto por processos internos das ciências, quanto pela vinculação das finalidades científicas às finalidades econômicas” (LOPES, 2007, p.187), e, portanto, visam atender objetivos diferentes, porém, estão, juntamente com outros antes citados, no arcabouço cognoscente da escola, construindo, assim, um tipo de saber específico desta instituição.

Para Lopes, é “no interior da instituição escolar que esse processo [de construção do conhecimento escolar] adquire sua concretude” (LOPES, 2007, p. 187). Neste processo, conforme salienta, também, Saviani (2003), são incluídos, além do científico, outros saberes tidos como válidos e necessários à “formação” dos sujeitos escolares; contudo, no que tange ao conhecimento científico, este passa a ser traduzido a fim de que possa ser ensinado e assimilado, para/pelos diferentes sujeitos escolares. Assim, acreditamos que, apesar dos méritos que o conhecimento científico apresenta, por suas descobertas, inovações e contribuições à humanidade, a escola tem feito por ele uma opção frequente, no sentido de que, este se apresenta como o mais recorrente e presente no cotidiano escolar, estabelecendo, sutil ou explicitamente, um modelo de ser e de agir que, além de escolar, é científico. Basta ver, como já apresentamos nesta reflexão, as nomenclaturas escolares (série, disciplina, graus,), as formas de avaliar (quantificar, atribuir notas através de testes, provas, etc), as metodologias (termo originário de “método”), a hierarquização dos cargos escolares, dentre outros.

Ao discutir sobre o *saber escolar*, percebemos que, de forma recorrente, alguns conceitos, presentes desde o início deste nosso jogo, aparecem como peças importantes. Estes são *conhecimento* e *saber*, os quais, discutimos, do ponto de vista etimológico e lexicográfico (no primeiro lance) e a partir das reflexões lyotardianas (no segundo lance). O que percebemos é que, devido à sua densidade, esta trama conceitual, surge nas obras, como nas acima citadas, ora como sinônimas, ora como conceitos distintos, deixando transparecer uma certa confusão de significados, não comprometendo a seriedade e contribuição das reflexões. Contudo, mantemo-nos no propósito de, em nível de reflexão, resgatar estes conceitos, considerando-os como distintos, o que não significa que sejam opostos ou adversários (seguindo os passos de Lyotard) quando dispostos no jogo.

Trazendo-os para a discussão sobre o “saber escolar” (Saviani) ou “conhecimento escolar” (Lopes), averiguamos nas obras aqui visitadas, que:

a) O *conhecimento* se caracteriza por ser uma atividade guiada para um fim pela apropriação intelectual de realidades existentes fora de si, possíveis de serem apreendidas, dominadas, utilizadas ou, simplesmente, contempladas, através de instrumentos organizadamente estabelecidos para tal (regras, técnicas, métodos). Caracteriza-se por ser produto de uma realidade e não, puramente, da subjetividade, sendo, assim, histórico e socialmente determinado e sistematizado, sendo realizado pelo sujeito de forma não-arbitrária, nem totalmente livre, porque parte da realidade que lhe impõe condicionantes (biológicos, culturais, de classe) (SAVIANI, 2003, p. 59). Para Lyotard, conforme vimos no primeiro Lance, é, tradicionalmente tido como o “conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos” (LYOTARD, 2004, p. 35).

b) O *saber*, por sua vez, tido “como resultado de diferentes ações cognitivas” configura-se como uma competência humana fundada na espontaneidade, na inexistência de regras ou sistemas organizados rigorosamente para oferecer regras, técnicas ou normas para se alcançar determinado fim. Tem na subjetividade um dos seus traços importantes, distanciando-se, da objetividade e da universalidade, visto, neste contexto de discussão sobre o saber escolar como “secundário e derivado em relação ao objeto, que existe independentemente dele” (SAVIANI, 2003, p. 58). Não visa a apreensão ou domínio da realidade nos moldes do conhecimento: através de métodos comuns, universais que, se seguidos, garantirão a certeza de atingir os objetivos propostos. Para Lyotard, o saber não é apenas o que confere ser verdadeiro ou falso, mas está ligado às idéias de “fazer, viver, escutar...” (LYOTARD, 2004, p. 36)

Assim, saber e conhecimento, apresentados neste contexto, são distintos, conforme também acreditamos, resguardando suas características, ainda que, no decorrer das reflexões, venham a se fundir, pelo menos dentro dos textos. Observamos que o conhecimento – e o conhecimento científico, por excelência – tem sido um dos principais objetos de conversão em saber escolar, trazendo para a escola, ainda que reinventadas, suas características, seus conceitos, seus aspectos metodológicos. Imprime sua marca, através de legados que, mesmo que passem despercebidos, correspondem a um modo científico-cognoscente de ser, como, por exemplo, depois da conversão ou da tradução dos saberes distintos selecionados, o resultado deste processo consiste em um saber devidamente *sequenciado, organizado, sistematizado, “metodologizado”* – características do conhecimento e do conhecimento científico. Afirma Saviani (2003):

O conhecimento, mais especificamente o conhecimento teórico-científico, constitui (...), o núcleo estruturador do conteúdo do ensino<sup>48</sup>. Assim, o processo de ensino-aprendizagem reveste-se de caráter sistemático e metódico e requer planejamento – diferentemente do que exigem as relações de aquisição do conhecimento espontâneo” (p. 71)

Enquanto “núcleo estruturado” a supremacia do conhecimento no bojo do saber escolar também pode ser percebida numa citação (feita acima) da autora quando, na tentativa de definir este saber, argumenta que esta definição só pode ser feita na relação com os demais, apontando dois grupos: os tidos como organizados e os espontâneos. O curioso é que, respectivamente, fala em converter e em suprimir/reforçar. Quando observamos os membros do grupo espontâneo encontramos especificamente os “saberes” do senso comum, desprovidos, como já vimos, de uma estrutura organizativa e sistemática (que caracteriza os do primeiro conjunto): para estes, o saber escolar se dirige com o objetivo de mantê-los, ratificá-los, atestá-los como válidos e propícios à conversão ou com o escopo de descartá-los, exonerá-los, atestá-los como não válidos para se tornarem matéria de aprendizagem na escola. Isto é o que Lyotard vem caracterizar como “terror”<sup>49</sup> dentro do jogo: quando o adversário, membro da outra equipe, é lançado fora do tabuleiro, atestado como incapaz de prosseguir na partida e, portanto, eliminado.

Pensando nesta perspectiva, entendemos que, epistemologicamente falando, o saber escolar se insurge mais fortemente sobre as bases do conhecimento (no sentido tradicional) que do saber; privilegia, ainda que tente

---

<sup>48</sup> A autora personifica este saber escolar em elementos estruturais da escola: disciplinas escolares, currículo e conteúdo de ensino. Contudo, está se referindo, especificamente, à questão do saber escolar.

<sup>49</sup> Cf. LYOTARD, 2003, P. 115.

contemplar os demais aspectos que constituem a realidade/contexto onde a escola se localiza, a lógica da quantificação (nas formas de avaliação, por exemplo), da supremacia da verdade (em detrimento do erro, pois com os passos sistematicamente estabelecidos a probabilidade de errar é muito pequena). Contudo, curiosamente, ainda mantém elementos da ordem do saber, pois entende que o público a quem se destina já não é o sujeito cognoscente cartesiano e que porta consigo elementos que transcendem às indicações de soluções trazidas pelo conhecimento, tais como, história de vida, diferenças de inteligibilidade, aspectos culturais como a oralidade, os códigos de comunicação criados pelos “guetos” e/ou minorias, como nos aponta Maffesoli (2004) quando fala das características da pós-modernidade. Um “saber único”, fruto de mescla de saberes e de conhecimentos, constituindo, como diria Lyotard, num jogo de linguagem que vive em combate com tantos outros, porém, que, conforme argumentamos, tende muito mais para os enunciados denotativos – de ciência, que para os de saber.

Em termos práticos, o que define o saber escolar, a nosso ver, parece estar distante das demandas. O que estamos querendo evidenciar é que, por conta da complexidade que é o universo escolar – tal qual é a humanidade e o ser humano – ele não pode ser reduzido, acreditamos, a uma forma categórica de saber que venha definir, organizar, selecionar o *ensinável*, o *aprendível*: “a ‘gramática’ da racionalidade científica é convertida ou adaptada numa gramática escolar e pedagógica e, ainda, curricular” (LIMA JR., 2005, p. 88). Conforme veremos em Lyotard, a escola, como o currículo, na pós-modernidade precisa se abrir à convivência com as mais distintas formas de saber e de conhecimento, deixando de agir sobre o princípio do reducionismo moderno, o qual, ao eleger o conhecimento científico como o viável, exclui qualquer outra forma possível como válido. E, ao mesmo tempo, começar a refletir que, mesmo o conhecimento tradicional sendo

moldado nas condições que apresentamos, ele também se configura um saber, por causa das imbricações com a linguagem: esta, que segundo Lyotard, como vimos, é responsável pelos vínculos sociais, pode ser uma chave para um novo currículo, uma nova concepção de escola, que, enquanto instituição pode encontrar aí seu fundamento mais que nos métodos e legados científicos.

Ao tratarmos acerca do saber escolar, especificamente sobre o processo de seleção, elaboração, produção, estamos nos referindo a um aspecto específico deste complexo que é a escola, ou seja, estamos nos referindo ao *currículo*. Ele, componente essencial para se entender e refletir o processo educacional e seus constituintes vem sido mencionado desde o início do Terceiro Lance: ele, o currículo, é uma das peças fundamentais deste nosso jogo. Agora ele está no tabuleiro e começa a se mover. Antes, porém, gostaríamos de, por uma questão de sistematização, darmos o último lance específico sobre as considerações sobre a peça escola que veio se movimentando. Trata-se de uma afirmação de Silva (2004) ao se referir à escola e ao seu estar na pós-modernidade:

Há, entretanto, uma distância enorme entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação (SILVA, 2004, p. 185).

Conforme anunciamos, o sinal para o movimento da peça *currículo* já foi dado: é hora dela começar seu percurso, dar seus lances, fazer suas performances!

## 4.2. Refletindo o currículo sob o olhar epistemológico: estratégia fundamental de nosso jogo

*“Jogo a vida, jogo a tarde  
jogo a faca e a razão  
jogo o mundo à sua sorte  
e a mentira eu jogo ao chão  
a roda vai rodar  
eu jogo o meu amor então  
e se eu puder  
entro na roda e vou rodar também”  
(Jogo de roda - Edu Lobo)*

Quando Édipo<sup>50</sup> se depara com a esfinge e recebe a missão “decifra-me ou te devoro!” é estabelecida a condição de sobrevivência para a personagem grega. Dado o enigma e, uma vez, decifrado, a garantia de continuar existindo e de seguir o percurso rumo à sua identidade e aos novos desafios que, possivelmente, viriam, fizeram de Édipo um caminhante, seguindo sendas, ora indicadas ou não, cujos passos resultariam na constituição de sua própria história. Era preciso seguir, percorrer, nortear-se, desvendar novos enigmas; era preciso percorrer um caminho.

A presença desta instigante figura mitológica grega em nosso tabuleiro é importante para evidenciarmos dois aspectos. Vejamos:

O primeiro, diz respeito ao fato da necessidade do filho de Jocasta<sup>51</sup> saber decifrar o enigma. Decifrar pressupõe definir, conceituar os termos/palavras e suas relações dentro da construção sintática: significar, dizer e saber o que é. Contudo, no sentido lyotardiano, lidar com definições corresponde realizar “construções novas de palavras e de sentido” (LYOTARD, 2004, p. 17); atitude

---

<sup>50</sup> Personagem da mitologia grega que, ao nascer, fora predestinado ao trágico destino de matar seu pai e casar-se com sua mãe, o que, de fato aconteceu.

<sup>51</sup> Genitora de Édipo que, muito cedo, dele se separa e que, segundo a profecia, tornar-se-ia amante do próprio filho, como, de fato, aconteceu.

fundamental para, antes de qualquer palpite (ou lance!) tentar compreender sobre o que está se falando, sobre o que está tentando atribuir significado.

Para muitos curriculistas como, por exemplo, Macedo (2007, pp. 29-30), existe uma dificuldade, proveniente da polissemia que este conceito porta, em definir currículo. Ao mesmo tempo, entende, como assim também o fazemos, que o exercício de defini-lo é essencial para o fortalecimento das discussões, tarefa que deve ser assumida por todos e retirada, prioritariamente, da alçada dos especialistas, pois, conforme veremos, a importância de se pensá-lo, sobretudo, na pós-modernidade, é condição *sine qua non* para se pensar o saber nos meandros da educação formal e suas possíveis implicações para/na estrutura epistemológica. Devido à polissemia, sua importância e implicações para a educação, esta dificuldade aumenta, contudo, muito se tem caminhado neste sentido ao contrário do que pensa Veiga-Neto (2005): “Seja como for, penso que esse campo ainda não recebeu uma denominação que seja suficientemente denotativa, quanto amplamente aceita pelos muitos especialistas que nele trabalham” (p. 93). Isto, porque, como veremos mais adiante, estudos significativos têm sido realizados e, acreditamos, que neste exercício o currículo tem recebido definições, configurações, ressignificações. Talvez, o esforço em, “denotativamente”, definir o currículo é uma das causas deste desconforto conceitual, uma vez que, esta é uma característica do conhecimento científico (com pretensão à universalidade), com o qual pretendemos nos distanciar: entendemos que, mais que defini-lo é, conforme argumenta Lima Jr., é vivenciá-lo em sua polissemia, suas diversas configurações, seus distintos sujeitos, suas diferentes práticas, suas distintas características (LIMA JR., 2005, p. 165).

O segundo aspecto se refere à atitude edipiana após ter resolvido a enigmática sentença: ele continuou a percorrer caminhos, seguir sua *carreira* de

transeunte rumo ao seu destino traçado pelas moiras<sup>52</sup>. Aqui, reside, segundo Berticelli (2005) e Macedo (2007), mais que a idéia que corresponde às noções originárias do currículo, mas, sobretudo, à fonte etimológica: “O termo ‘currículo’ deriva do verbo latino *currere* (correr) (...) Significa ‘carreira’” (BERTICELLI, 2005, p. 160). Enquanto aquele que busca o seu destino, Édipo, abre-alas para uma breve e panorâmica exposição do surgimento do termo *currículo*<sup>53</sup>.

Partido de *currere*, currículo, em suas utilizações iniciais, já foi sinônimo de carreiras profissionais, chegando à linguagem acadêmica a partir dos séculos XIV e XV, contudo, vem a ser aplicado como *curriculum* já no século XIX enquanto “curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários”, chegando no Brasil recentemente, em 1940<sup>54</sup>.

Comumente, ouve-se referir ao currículo o conjunto de conteúdos programáticos estabelecidos para subsidiar o conhecimento em determinado espaço escolar. Um documento normativo que contem passos a serem seguidos e que, se assim o forem, garantirá a aprendizagem e o sucesso profissional (basicamente) daqueles que neste contexto estão inseridos. Assim, o currículo de “determinada escola”, de “referido curso” ou “ciclo (série)” é uma das definições mais utilizadas no contexto pedagógico. Contudo, há de se tratar melhor o *currículo* enquanto conceito que não pode se restringir apenas a este aspecto. Ele transcende a esta noção, uma

---

<sup>52</sup> Entidades mitológicas responsáveis em “fiar”, traçar os destinos dos humanos.

<sup>53</sup> Aqui, uma ressalva: Édipo tem um destino pré-concebido; o currículo pós-moderno não o tem no mesmo sentido mitológico apresentado. Porém, este currículo tem sim um destino que, conforme veremos, é o de traçar o seu próprio destino: burlar o que está predeterminado e, autorizando-se, traçar àquele que lhe é próprio. Por este motivo, acreditamos que Édipo se configura enquanto metáfora, enquanto provocação e ressignificação de elementos que repousam em bases modernas.

<sup>54</sup> BERTICELLI, 2005, p. 158

vez que ele se dá no *todo* da prática educativa e assume corpos e faces distintas, pois são estas inerentes ao ser humano e, portanto, impossível de ser contemplado dentro de um currículo escrito e, portanto, sendo uma tarefa de todos os envolvidos pensá-lo.

Seguindo nesta reflexão, Macedo (2007), após ter traçado um panorama histórico-filológico sobre o currículo, apresenta, em meio às dificuldades de se tratar sobre tal conceito, a sua definição:

um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo* (MACEDO, 2007, pp. 24 e 25).

Assim, o currículo se apresenta como um elemento constitutivo do universo educacional (escolar/formal) que toma para si a missão de lidar com os conhecimentos (e saberes) que chegam a este universo, através da constituição do saber escolar. Este processo de constituição, agonística ou polêmica, circunscreve-se em meio a implicações que envolvem, simultaneamente, as diversas dimensões dos sujeitos envolvidos (cultural, social, econômico, político, psicológico, físico, religioso, etc.) influenciando-as ou sendo influenciadas por elas ou por alguma, a depender do contexto de configuração do universo escolar. Somando-se, também, o imbricamento, com as ações (como a metodologia, avaliação, dentre outros, acima citadas) que viabilizarão, em tese, a configuração curricular e pedagógica.

Pensadores como Moreira (2004), Silva (2004), Saviani (2003), Louro (2005), dentre outros, têm-se dedicado a pensar o currículo sob a perspectiva das dimensões do ser humano (acima citadas), dirigindo suas pesquisas para o currículo

numa abordagem cultural, pedagógica, econômica, que contemplem questões de gênero, etnia, das “minorias”, etc. Tentam investigar a relação destas dimensões na constituição ou influência sobre o currículo – e vice-versa - pautando-se na pós-modernidade de um conhecimento escolar que teima em se manter fechado às reais necessidades dos aprendizes e de toda a comunidade escolar, e, conseqüentemente, à sociedade.

Por ser um núcleo que lida com o saber escolar, o currículo, em qualquer dimensão apresentada toca nesta problemática, porém, muitas vezes de forma anunciativa – fala-se que é importante, por exemplo, mas seguem-se os direcionamentos específicos. Levando em consideração que “alguns dos subsídios fundamentais para configuração do currículo são o *conhecimento* e os valores orientados para uma determinada formação”. (MACEDO, 2007, p. 25 – grifo nosso), entendemos que, o primeiro destes subsídios, merece, primordialmente, uma atenção maior, porque nele podem residir aspectos que estejam, possivelmente, causando as conseqüências no arcabouço curricular. Ou seja: estamos optando por uma abordagem que leve em consideração, a priori, estudos sobre as teorias que fundamentam todo o processo de existência do currículo, e, que também, torna-o um conceito específico, próprio e autônomo na educação e na sociedade. Estamos fazendo a opção de se pensar o currículo numa perspectiva epistemológica.

A epistemologia, uma vez anunciada anteriormente, é o

estudo filosófico da natureza, das fontes e dos limites do conhecimento. O adjetivo “epistemológico” se aplica a tudo quanto envolva tal estudo do conhecimento; significa “relativo à teoria do conhecimento”. O adjetivo ‘epistêmico’ é próximo dele e significa “relativo ao conhecimento”. (MOSER, et al, 2004, p. 6).

É uma reflexão que se debruça sobre a *teoria do conhecimento* e não ao conhecimento especificamente: esta distinção, além de interessante, é necessária, uma vez que nossa pesquisa percorre caminhos epistemológicos acerca do currículo e não um viés epistêmico, como as demais anunciadas; se fosse o contrário, poderíamos nos deter sobre as diferentes definições de currículo e das suas implicações em determinados ambientes ou situações.

Aplicada às várias áreas do conhecimento, a epistemologia tem sido, recorrentemente, utilizada na educação, passando a ser uma terminologia de uso freqüente na literatura e no cotidiano de educadores. Os pedagogos e pensadores da educação passam a entender a relevância deste viés reflexivo para se investigar aspectos do conhecimento escolar, como por exemplo, Saviani afirma que

a reflexão epistemológica interessa à didática pelas questões que se coloca sobre a função do ensino científico e sua relação com a metodologia da pesquisa científica; o significado e o papel de certos conceitos epistemológicos (...). E interessa, sobretudo, pelas conseqüências didáticas que dela podem ser tiradas, ao mostrarem que “entre uma epistemologia de referência e um questionamento didático” há um conjunto de relações “a ser levado em conta em toda situação de apropriação de conhecimento”. (...) E se a reflexão epistemológica é necessária ao cientista – dado seu interesse pelos métodos, princípios e conclusões desta ou daquela ciência – sua importância para a didática (...) é algo cuidadosamente considerado (SAVIANI, p.150).

A autora se refere à importância para a didática, mas nós, o tomamos em relação ao currículo. Acreditamos que a abordagem epistemológica curricular consiste em determos-nos no esforço de investigação, reflexão e discussão sobre as estruturas e/ou teorias do conhecimento que dão sustentação (base) ao currículo em

suas diversas facetas, discutindo e analisando tais fundamentos epistemológicos no currículo escolar moderno e na pós-modernidade.

É fazer o esforço de pensar, basicamente, o conhecimento/saber do/no universo educacional (enquanto a dinâmica da seleção, construção, disseminação, organização, etc) entendendo ser este aspecto relevante para que se possa, a partir desta compreensão, pensar os demais desdobramentos possíveis. Não se trata de desprezar os demais aspectos do complexo termo currículo, (pedagógico, cultural, político, econômico), os quais vem sendo tratado com mais intensidade pelos curriculistas, como por exemplo, Louro (2005), Silva (2004), Costa (2005), Moreira (2004), dentre outros, mas debruçarmos-nos sobre a epistemologia, comungando com os autores (Lima Jr., 2005, Burnham (1989), Macedo (2002) ) que estão possibilitando novos caminhos acerca do currículo.

Este movimento que a peça *currículo* está fazendo em nosso tabuleiro, aponta novos rumos ao jogo. Deslocando-se à casa da epistemologia, as demais, até aqui já bem habitadas por outras pesquisas e obras de autores-jogadores<sup>55</sup>, o currículo pede passagem para mais um lance rumo ao seu objetivo, acima explicitado. Sigamo-lo, uma vez que se lança à procura de conhecer suas bases modernas e perspectivas pós-modernas, para arriscar seu próximo lance.

Este é o momento em que o jogo começa a ficar mais desenhado e convidativo a todos os envolvidos, uma vez que começam a serem definidas as posições através de estratégias: o tabuleiro, em relação ao início do jogo, já não é mais o mesmo.

---

<sup>55</sup> Referimo-nos às abordagens comumente feitas ao currículo nos aspectos pedagógico, cultural, social, etc.

### 4.3. Currículo moderno e sua epistemologia: revisitando estratégias pré-determinadas

“...assim é o mundo, povoado de cétricos e negativistas, amarrados, como bois na canga, à ordem e à lei, aos procedimentos habituais, ao papel selado”  
(Jorge Amado, *A morte e a morte de Quincas Berro D'água*, p. 2).

No I Lance, traçamos um reflexivo panorama abordando aspectos relativos ao conhecimento, dentre eles, o conhecimento científico e a ciência moderna, suas bases e possíveis relações com a epistemologia contemporânea – que Lyotard denomina de *pós-moderna*. Trataremos agora, de realizarmos o exercício de transposição e de relação, onde, considerando que o saber escolar é fruto do conhecimento científico moderno, confrontaremos tais bases com o *currículo escolar moderno*.

Partindo do fato de que o currículo, em nosso aspecto, é o equivalente ao conhecimento escolar, surge como filho da modernidade, repousa, também, em bases modernas, as quais, basicamente, se configuram a partir da racionalidade científica e das demais implicações inerentes à mesma. Para Lima Jr.,

a educação escolar e suas variadas expressões curriculares estão *centradas num modelo formal e totalitário de conhecimento*, por sua vez norteado por uma *visão dicotômica e maniqueísta de mundo e de vida*. Metodológica e pedagogicamente (as expressões curriculares) são marcadas pelo *rigor sistemático linear e fragmentário*, pelo *mecanicismo, quantificação, legislação, causalidade linear da ordenação/certeza experimental em termos de planejamento*, tudo isso reforçado ainda por um ideário de *ordem e estabilidade* centrados na *reprodução e assimilação* tanto nas relações internas que constituem a “prática curricular”, quanto nas relações do currículo (parte do todo educacional) com a sociedade, principalmente em sua subordinação ao *modelo hegemônico de trabalho vigente na sociedade capitalista*, de modo a contribuir, a partir do que lhe é próprio (a questão do conhecimento), com a ordem e estabilidade

(reprodução e manutenção) não só da sociedade capitalista, como também do *modo capitalista de ser* (LIMAR JR., 2005, p. 77-78) – grifos nossos.

Esta caracterização epistemológica, resumidamente, exposta, é donde nasce o currículo moderno. O fato é que, mesmo com o advento da pós-modernidade, com uma proposta de nova epistemologia, o currículo ainda se mantém sob as mesmas bases. Afirmar isto é fazer jus de pesquisas e obras de estudiosos (os quais estamos, recorrentemente, mencionando) e, ao mesmo tempo, experimentar, no cotidiano escolar, no contato com os educandos, educadores, gestores, órgãos dirigentes que pensam e propõem sobre o currículo através dos projetos de melhorias e da formação de professores. Contudo, nosso objetivo é aportar somente, como se fosse pouco, no primeiro aspecto, vindo a contemplar, quiçá, futuramente, uma vez tendo feito a abordagem epistemológica, um estudo de campo<sup>56</sup>.

Segundo Macedo (2007), o currículo fundamentado nestas bases, “não corresponde às novas necessidades educativas” (p. 37). Acreditamos que isto se dá, dentre outras razões, pelo fato de que estudos epistemológicos, como os que aqui estamos apresentando, apontam para os limites da pretensão da racionalidade e do conhecimento científico moderno, que também subsidiam toda a modernidade, pois, além de outros fatores, esqueceram o sujeito, dicotomizaram o mundo, estabeleceram um método, organizaram e controlaram os ideais de formação do sujeito, utilizavam a equação: eficácia - objetivos previstos e cumpridos – menos erros possíveis; almejaram obter os comportamentos desejados (psicologia

---

<sup>56</sup> Aqui, justifica-se, mais uma vez, a importância da reflexão epistemológica do currículo, pois sem ela, acreditamos, abordagens posteriores e/ou conseqüentes, podem encontrar maior subsídio para se realizar.

experimental e behaviorismo radical<sup>57</sup>). Preparar o ser humano para uma forma de vivência, onde não era permitido nem possível errar, pois os passos para obter o conhecimento seguro eram dados e deveria, somente, serem seguidos. Assim, o currículo se estrutura e traz para o universo escolar a essência da modernidade que, por se dizer verdadeira e única, não poderia deixar de fazer parte do processo de formação dos engajados neste contexto. Contudo, essa estrutura silenciosa e basilar – epistemológica – se manifesta nos atos do cotidiano curricular, proporcionando a configuração de aspectos que nascem de um currículo que tem bases modernas.

Passemos agora a mais um movimento no tabuleiro: a tentativa de configurar e descrever os aspectos práticos, percebidos no cotidiano curricular, os quais são a manifestação e/ou consequência das bases da modernidade, até aqui expostas. Usando as lentes da epistemologia, sigamos a esta nova estratégia do jogo: ir além do que as aparentes ações manifestam.

#### **4.3.1 – Bases epistemológicas e o currículo moderno**

*“Na regra do jogo  
na regra do jogo  
a ferro e a fogo  
na regra do jogo”*

*(Regra do Jogo – Sá & Guarabira).*

---

<sup>57</sup> Correntes psicológicas do século XX que serviram para controlar e obter os comportamentos dos funcionários, “alunos”, sujeitos, enfim, do ser humano, através das teorias advindas da Psicologia, a qual, filha do positivismo, acabara de nascer como a ciência da “razão e da ação”. Noção que a psicanálise veio quebrar, uma vez que, também nascida no século XX, atenta-se para o fato da subjetividade e, mais ainda, para a descoberta do *inconsciente* como constitutivo humano (ANTHIKAD, 2005).

Preocupada e entusiasmada com nossa pesquisa, a professora Maristela Cajaíba, que se faz ouvinte e participante - ainda que forçosamente<sup>58</sup>, fez chegar em minhas mãos um texto, no mínimo curioso, no qual um educando repetente relata sua insatisfação acerca de um contexto escolar de aprendizagem onde prevalece a dicotomia entre o conhecimento proposto e legitimado pelo currículo escolar e os saberes que o mesmo traz para a escola, mediante a convivência e experiência com a comunidade, família e o seu entorno; retrata, também, seu esforço em tentar entender as discrepâncias e o desejo de sair deste mal-estar (abandonando a escola para aprender, pois “já está ficando velho”, permeiam o relato). Como estratégia (anunciada acima), resolvemos usar este texto, sem autoria especificada, utilizado como subsídio em um projeto de formação de professores<sup>59</sup> do qual a professora Maristela fazia parte como tutora. Dividido em fragmentos, procuramos identificar nos exemplos neles presentes (sobretudo no que está sublinhado), os elementos epistemológicos característicos da modernidade e suas possíveis ressonâncias no currículo escolar, possibilitando, assim, através desta ilustração, uma breve configuração do currículo moderno.

---

<sup>58</sup> A professora comunga com as reflexões e contribui trazendo elementos concretos vislumbrados na sala de aula onde atua (ensino fundamental municipal em Nova Itarana, Ba), relatando suas insatisfações e tentativas de intervenção no processo educacional, principalmente, quando traz questões que contemplam o porquê da escola ter um discurso de valorização do educando, de promover a sua autonomia e, ao mesmo tempo, age de forma verticalizada, estabelecendo uma dicotomia entre o discurso e a atitude cotidiana.

<sup>59</sup> “O PROFORMAÇÃO, Programa da Secretaria de Educação a Distância, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país” (<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>).

#### 4.3.1.1 - Um repetente fala sobre currículo<sup>60</sup>

*...Não. Eu não vou mais à escola. Esta é a segunda vez que eu repito a 6ª série e sou muito maior que os outros alunos. Mas, meus colegas gostam muito de mim. Não falo em aula, mas fora de sala, sei ensinar um mundo de coisas. Eles estão sempre me rodeando e isto compensa tudo que acontece na sala de aula. Não sei por que a professora não gosta de mim. Na verdade, ela nunca me deu atenção. Parece que nunca acredita que a gente sabe alguma coisa, a não ser que a gente possa dizer o nome do livro onde aprendeu".*

O currículo é externo ao sujeito! Ele é

pensado e praticado como uma estrutura externa, independente daqueles que os vivenciam, mas que modela seus comportamentos, especialmente cognitivo, numa única direção tida como legítima e verdadeira: a racionalidade e operatividade tecnocientífica (LIMAR JR., 2005, p. 87).

Fincando nesta estrutura abstrata e independente dos envolvidos, despreza boa parte da experiência de vida e de saberes de cada um destes. O currículo não está pensado/construído nos sujeitos, mas nas leis abstratas, normas, leis e lógicas estruturantes que fogem à humanidade contingente e rica, constituída de atos espontâneos e habilidades adquiridas na própria dinâmica (formal ou informal) da vida que garante a convivência de distintos saberes.

*...Na escola, a gente tem de aprender tudo o que está no livro; eu não consigo guardar. Ano passado, fiquei na escola, depois da aula, durante duas semanas, tentando aprender o nome dos estados brasileiros. Não conhecia todos, é claro. Conhecia alguns, como o Espírito Santo, São Paulo*

---

<sup>60</sup> Texto extraído do *Guias de Estudo* do PROFORMAÇÃO, o qual contém textos para estudos, orientações para a melhoria da prática pedagógica e sugestões de atividades a serem utilizadas pelos professores cursistas em sala de aula;

*e Paraná, para onde meu tio, que morava conosco na Bahia, foi com a família plantar café. Mas é preciso saber os vinte e seis, todos juntos e por nome e regiões, e isso, eu nunca sei. Também, não ligo muito, pois os meninos que aprendem o nome dos estados têm de aprender as capitais, depois. Nunca consegui também decorar os nomes de todos os ossos do corpo humano.*

É fechado! O conhecimento é transferido, transmitido! Saber dizer bem, falar com propriedade o que foi aprendido, sem levar em consideração outras habilidades (singularidade, por exemplo), mas de forma que reproduza o que está para ser ensinado, garante a validade do conhecimento. Aqui, a “visão fechada” baseada na epistemologia moderna dos sistemas (onde os sistemas fechados apenas transmitem energia, enquanto um outro a assimila), proporciona a reprodução, por parte do aprendiz, daquilo que está para ser aprendido. Segundo Doll (1997),

A educação e o currículo tomaram emprestados alguns conceitos do conceito estável, em que não há troca – por exemplo, crianças seguindo o padrão de seus pais, o QI como descobrindo e quantificando uma potencialidade inata. Entretanto, as idéias modernistas sobre o currículo adotaram principalmente a visão fechada, uma versão que – através do foco – o conhecimento é transmitido, é transferido. É com isso, acredito, que a nossa melhor instrução tem a ver. A transmissão estrutura o nosso processo de ensino-aprendizagem (DOLL, 1997, p. 74).

Continuemos, seguindo o próximo fragmento, seguindo o próximo movimento no tabuleiro:

*...Este ano comecei a aprender um pouco sobre tratores, porque meu pai tem três para aluguel e disse que vai me deixar dirigir quando eu fizer dezoito anos. Já sei bastante sobre cavalo-vapor e marcas diferentes de trator a diesel... É gozado como os tratores a diesel funcionam. Comecei a falar sobre eles com a professora de química na quarta-feira passada,*

*quando a bomba que a gente estava usando para obter vácuo esquentou. Mas a professora disse que não via relação entre motor a diesel e nossa experiência sobre pressão do ar. Fiquei inquieto, mas os colegas pareceram gostar. Levei quatro deles à garagem de meu pai, onde vimos o mecânico desmontar um motor a diesel. Rapaz, como ele entende disso!*

É maniqueísta! Por se basear neste princípio<sup>61</sup>, operacionaliza a dicotomia entre vida escolar e vida cotidiana. Ou se atinge a verdade proposta pelo método e suas normatizações ou continua-se no erro e na ignorância. A verdade, portanto, está na *vida escolar*, com seu conhecimento específico e capaz de explicar a realidade, dando-lhes respostas objetivas e válidas; neste espaço, nestas relações, os aprendizes e afins, podem conhecer verdadeiramente a realidade. Já a *vida cotidiana*, composta por saberes distintos entre si e diferente do escolar, por basear-se em outros princípios (como a oralidade, o senso comum, a religiosidade, os aspectos culturais, etc) representa o outro extremo da maniqueísta realidade defendida pelo currículo, representando o espaço da informalidade, da dúvida e da não-certeza. (os livros... etc). Distante da vida e das dinâmicas contemporâneas de construção de saberes que estão paralelas ao conhecimento escolar, fazendo-se isolados, sem relação direta de convivência, fazendo o currículo um artefato distante da vida dos partícipes da vida escolar.

*...Eu também não sou forte em geografia. Durante toda a semana, estudamos o que o Brasil importa e exporta, mas não sei bulhufas. Talvez, porque faltei à aula. Meu tio me levou em uma viagem de, mais ou menos, quatrocentos quilômetros de distancia. Fomos de caminhão e trouxemos duas toneladas de adubo do povoado do Km 100, em Brejões. Meu tio tinha dito onde estávamos indo e eu tinha de indicar as estradas e distância em*

---

<sup>61</sup> Corrente de pensamento criada por Maniqueu, onde acreditava em apenas duas forças opostas e extremas: o bem e o mal, o claro e o escuro, o certo e o verdadeiro: não há espaço para possibilidades de verdades que se alojem entre os extremos, negando-as e, nestes termos, privilegia a visão dicotômica do mundo.

quilômetros. Ele só dirigia o caminhão e virava à direita ou à esquerda quando eu mandava. Como foi bom. Paramos sete vezes e dirigimos mais de oitocentos quilômetros, ida e volta. Estou tentando calcular o óleo que gastamos por quilômetro.

É disciplinar! A idéia e a prática da disciplina (como uma parte do real que pode ser dominado separadamente) ainda é uma verdade no currículo. Predomina o princípio da fragmentação pretensa dos cientistas que visavam dividir, em quantas partes possíveis forem a realidade, para, estudando-as separadamente, obter o conhecimento pleno e domínio completo do todo. As disciplinas escolares são uma forma que o currículo encontrou para conhecer de forma clara e distinta, dividindo o conhecimento em áreas que são postas isoladamente, sem comunicação, muitas vezes, formando blocos distintos de se conhecer, através de sub-linguagens características das áreas, um mesmo aspecto. Estudar, num mesmo curso, as transformações ocorridas no meio-ambiente, por exemplo, em aulas de química e biologia, já não há tanta correspondência, quiçá, ser tema de debate numa aula de língua portuguesa. As iniciativas de se propor *trans, inter, multi disciplinaridade* como forma de diálogo e de proporcionar integração entre os distintos conhecimentos são uma atitudes mais constantes no currículo, contudo o caráter disciplinar ainda prevalece: mudam-se os prefixos, mas a palavra central ainda se mantém. A resistência em sofrer possíveis mudanças neste aspecto é revelado por Lopes (2007), quando afirma que a disciplina escolar

é a unidade básica do currículo por excelência, aquela que resistiu mais amplamente à mudança no decorrer da história do currículo em diferentes países, ou a única fortaleza inexpugnável do currículo. Esse caráter inexpugnável da organização disciplinar acaba por contribuir para a interpretação coerente de que não á significativas mudanças nos currículos escolares cm o passar do tempo e, por conseguinte, tende a mascarar o

caráter de construção social do currículo, bem como seu caráter histórico (LOPES, 2007, p. 76-77).

O jovem estudante continua:

*...Eu costumo fazer as contas e escrever as cartas para todos os fazendeiros sobre porcos e bois abatidos. Houve apenas três erros, em dezessete cartas e, diz minha tia, só tinha problemas de vírgulas. Se eu pudesse escrever as composições sempre assim. Outro dia, na escola, o assunto era: 'O que uma rosa leva da primavera'. Aí, não deu.*

É uniformizante! Baseado no *princípio de identidade* o currículo prega a uniformização do conhecimento e práticas educativas, padronização das ações, resultando na assimilação e reprodução dos conteúdos. Assim, sendo, não consegue abarcar a diversidade humana, principalmente em tempos pós-modernos que, conforme vimos em Maffesoli (2004), é um espaço propício para o surgimento de novos agrupamentos sociais com princípios e valores neo-tribais, caracterizados pelas ações em prol das causas das “minorias”. Destacam-se, dentre outras, as lutas pelos direitos e reconhecimento da igualdade da mulher, do negro, do homossexual, dos sem-terra e sem-teto; temáticas como gênero, etnia, raça, estão na pauta do dia e são familiares à sociedade que, ora apóia, ora os desconsidera. O currículo passa, pelo aspecto da uniformidade, a não contemplar tais nuances, de forma que, Louro (2005), vem afirmar que ele

“fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e constituir as respostas que, supostamente, são de interesse de *toda* a sociedade (p. 88).

Mais um movimento rumo à caracterização do currículo moderno.

Sigamos!

*...Também não dou para matemática. Parece que não consigo me encontrar nos problemas. Um deles era assim: se um poste telefônico com 11,35cm de comprimento cair, atravessando uma estrada, de modo que 2,71m sobre de um lado e 3,8 sobre do outro, qual a largura da estrada? Acho uma bobagem calcular a largura da estrada. Nem tentei responder. Pois o problema, também, não dizia se o poste tinha caído reto ou torto.*

É quantificador! Sobrepõe aspectos quantitativos aos qualitativos dos sujeitos, uma vez que valoriza, dentre outros aspectos, um modelo de avaliação que afere notas, valores, conceitos para medir o nível de aprendizagem que cada um apresentou ao final de cada ciclo de estudos. Isto se dá através de provas, testes, questões que, por si, quantificam o conhecimento adquirido. O conhecimento, nestes moldes, precisa ser assimilado e guardado pelo sujeito, o que não significa que nesta ação aconteça a aprendizagem. Um dado interessante sobre a eficácia (ou ineficácia) do aprendizado assim caracterizado, é apresentado por Moser, quando afirma que

René Descartes (...), por exemplo, chegou à conclusão de que boa parte das coisas que havia aprendido através da educação formal, e que aceitara como conhecimentos certos, revelaram-se falsas depois de submetidas a um exame atento(MOSER et all, 2004, p.9).

O relato ainda continua:

*...Também, não sou bom em arte. Todos nós fizemos um marcador de livros e uma cruz todinha de palitos de fósforo. Os meus foram péssimos. Também não me interessei. Lá em casa, não temos livros e me doeu muito*

usar os paus de fósforos novinhos, quando minha mãe me diz sempre para economizar fósforo, pois custa dinheiro. Bem, eu queria fazer um barquinho de madeira com assento de tábua. Mas a professora não deixou, porque todos os alunos tinham de fazer a cruz de pau de fósforos.

É universalizante! Sem chances à criatividade, à espontaneidade, à iniciativa pessoal, à autonomia, como também, não dá margens ao erro, às brechas, às lacunas, resíduos, mas aposta na regularidade, previsão e controle (método mecânico universal)! O currículo universal seguindo método e leis, desprezando os saberes contingentes. Afasta-se do desejo dos envolvidos, dos anseios e faz-se “surdo” diante dos apelos “gritantes” dos jovens, principalmente, e dos demais sujeitos que, neste sentido, estão na posição de aprendiz: o que está posto para ser aprendido/transmitido é o que deve ser feito, de forma que o que não estiver aí, tornar-se-á obsoleto, secundário, desnecessário, sem importância.

É racional! Poderíamos fazer um trocadilho com a máxima hegeliana<sup>62</sup>: O real é curricular! O currículo é racional! (O real é racional e o racional é real!). Os saberes não são racionais e nem curriculares; não são científicos nem escolares!

...Moral e cívica é fogo. Andei ficando, depois da aula, de novo, tentando aprender os direitos e deveres do cidadão. A professora disse que só poderíamos ser um bom cidadão sabendo disso. E eu quero ser um bom cidadão, mas detestava ficar depois da aula, porque um bando de meninos estava limpando o terreno para fazer um campo de futebol para as crianças de nossa comunidade. Eu até fiz as traves do gol, usando canos velhos. Conseguimos dinheiro vendendo verdura de nossa horta para comprar a bola e um jogo de camisas.

É determinista! Determina padrões de comportamento através do treinamento de atividades pré-selecionadas em detrimento do desenvolvimento das

---

<sup>62</sup> Filósofo alemão, de corrente idealista, que justificava a realidade como racional e vice-versa.

capacidades transformativas de cada ator envolvido. O paradigma comportamentalista/behaviorista, anteriormente apresentado, utilizado, também para a formação de indivíduos e sua transformação em bons operários e empregados eficientes para as fábricas, também se aplica à estrutura constitutiva do currículo.

Ele é imposto! De forma verticalizada, é pensado, constituído e se faz pronto para ser “aplicado” aos mais diferentes atores. Isto se dá tanto no momento em que chega aos espaços escolares quanto antes, no processo de constituição – quando se dá, entre outros, o processo de seleção dos conhecimentos a partir daquele centrado no paradigma moderno. A nosso ver, a base abstrata sobre a qual se ergue o currículo nestes moldes, impõe um modelo a ser seguido que imprimirá, conseqüentemente, formas de pensar, de agir pela forma de conhecer. Elegere este modelo é garantir a regularidade, o controle, a normatização e a hegemonia em detrimento da singularidade característica de homens e mulheres. Segundo Macedo (2007), a aceitação, quase que pacífica ou sem muita resistência ou sem mesmo ter consciência deste convite à padronização, se dá porque

(...) estamos ainda vivendo num *ethos* e num *habitus* sociopdagógico que dá preferência ao modelo, à coisa e ao sistema pré-determinado, em detrimento das pessoas, suas demandas formativas, referências culturais e históricas; em detrimento dos contextos e seus interesses indexalizados ao complexo mundo do trabalho e da produção; e em detrimento, por conseqüência, do debate do de sentidos que deve ser formulado no coletivo social. Nestes termos, a concepção de currículo expressa o desejo tecnocrata de uniformidade, de unicidade, como nos diz o educador português João Formosinho (...): “currículo uniforme – pronto-a-vestir, de tamanho único” (MACEDO, 2007, p. 18).

É submisso! Subordinado ao modelo de trabalho capitalista, que determina a busca da produtividade e eficiência através de habilidade e competências centradas no

“modo capitalista de ser”. Não leva em consideração as competências e habilidades que vêm de outras veias alternativas e “marginais” como a do movimento sem terra, a economia solidária, etc. Estes últimos estão garantindo a sobrevivência de muitos. Cumpre os objetivos e finalidades determinados pelos grupos hegemônicos.

*Meu pai disse que posso sair da escola quando fizer quinze anos. Estou doido para fazer isso, porque tem um mundo de coisas que eu quero aprender e já estou ficando velho.*

Assim, depois dos movimentos efetuados neste jogo, podemos perceber que, mesmo com avanços e reflexões no intuito de mudanças, o nosso currículo ainda se mostra fincado na modernidade, porém, vale dizer que este currículo é assim oficialmente instituído. Isso não quer dizer que iniciativas por parte de professores, gestores e escolas que entendem a gravidade desta operacionalização curricular, mas que não podem negá-lo num sentido burocrático e criar, simplesmente outro, mesmo que seja o mais adequado, porque seria destituir a legalidade e oficialidade da educação formal. Contudo, buscam e praticam alternativas curriculares centradas em novas epistemologias que pregam a autonomia, os desejos dos envolvidos, os entornos culturais, como aspectos irrelevantes a serem considerados no currículo. Caminham com o oficial, para fins burocráticos, mas agem marginalmente.

Ações marginais, não reconhecidas, pois ainda vigora um modelo que concebe

o currículo, enquanto percurso no processo de apropriação do conhecimento (portanto, em seu aspecto epistemológico), restringe-se ao contexto educacional escolar, por legitimar e validar apenas a tradução do conhecimento científico em saber escolar e a reprodução em seu interior

das regras metodológicas da ciência, ignorando, excluindo e se defendendo da racionalidade de outras formas de conhecimento e de suas respectivas metodologias, por não se pautarem pelos conceitos das teorias curriculares e pelo modelo formal e oficial da prática curricular institucionalizados pelo sistema escolar. (...) Por não reproduzirem o paradigma curricular que, desse modo, torna-se (é) excludente, fechado e insignificante, no sentido de seu afastamento, cada vez maior, da vida e das dinâmicas contemporâneas de produção de conhecimento, concorrentes e coexistentes do/ao contexto escolar (...) (LIMA JR., 2005, p. 92).

Com a crise instaurada na epistemologia moderna, esta passa a não mais corresponder aos seus princípios e pretensas finalidades que aqui discorreremos. Como vimos no I Lance, a “quebra do paradigma moderno” (ou dos paradigmas) faz surgir novos questionamentos e a necessidade de novas configurações epistemológicas: surge, então, de forma processual e contínua (conforme ainda estamos presenciando) as novas teorias e fundamentações pós-modernas, com seus novos anseios e novas formas de se pensar o conhecimento e o saber nos mais diversos contextos.

O currículo sofre em sua estrutura, conforme veremos, os reflexos destas transformações ocorridas no bojo estrutural da epistemologia, porém, mantém-se, ainda, fundamentado, em bases modernas (com os próximos passos do jogo, poderemos perceber melhor esta consideração). Na verdade, a caracterização acima feita do currículo corresponde a um currículo que ainda vigora sobre alicerces modernos, os quais, estão em crise, mas ainda permanecem introjetados no seio da nossa cultura, da nossa epistemologia. Sem mais ter um correspondente direto (a epistemologia moderna), este *artefato socioeducacional* que tem como mais específico e próprio o conhecimento, parece viver um certo mal-estar, uma vez que,

conforme afirmamos anteriormente, é, bem como a escola, um *elemento escolar moderno, que, em ruínas sobrevive na pós-modernidade!*

Ao tratar desta questão, Doll (1997) faz uso da metáfora dos dados cartesianos para poder expressar o novo cenário pós-moderno onde o currículo está inserido:

No paradigma moderno, a estabilidade, o controle externo, uma realidade aborígine *a priori* (com a mente, como as lentes ou o espelho para “ver” essa realidade) eram considerados auto-evidentes – Deus, como Descartes salientou, não desejaria diferentemente, pois “Ele” não engana nem joga dados. Entretanto, num paradigma pós-moderno, nós não só não temos certeza do gênero de Deus, como também desconfiamos que os dados podem estar adulterados (DOLL, 1997, p. 174).

A possibilidade de se poder pensar, questionar e desconfiar da adulteração dos dados jogado por Deus ilustra o caráter inovador e aberto da pós-modernidade que vigora, sob o ângulo de uma epistemologia onde a primazia do conhecimento científico, único e verdadeiro, já não existe mais, porque, dentre outros aspectos, não dá conta de explicar e corresponder aos anseios dos sujeitos. Os moldes, classificações, estruturas e formalizações utilizadas, universalmente, para equiparar e desvendar os mistérios do sujeito podem estar adulterados e não servem mais como os únicos parâmetros possíveis para possibilitar o conhecimento.

As características, anteriormente, apontadas desta nova maneira de ser – pós-moderna – não são apenas referentes ao aspecto histórico, cronológico, mas cultural, e, sobretudo, epistemológico, contrapõem-se àquelas de ordem moderna. Isso significa que trazer o conhecimento e transformá-lo num binômio conhecimento-saber(es) é retirá-lo da redoma onipotente que vigora através de

princípios aqui apresentados. Significa, também, poder questionar este princípios do pensamento e de seus pressupostos por não mais corresponderem aos constantes desafios que a contemporaneidade vem apresentando.

O ser humano, neste contexto, deixa de ser (e de se perceber) apenas como o sujeito cognoscente, mas um complexo de faculdades, desejos, competências e habilidades que são instituídas/operadas pela subjetividade. Por isso, não cabe nos referenciais de explicação e de conhecimento universais e homogêneos. Está sujeito entregue ao erro, à incompletude, aos devaneios, aos desejos, ao acaso, à criatividade, à espontaneidade, enfim, aos maiores defeitos e qualidades, e isto é que o torna humano, singular e, também, capaz de construir saberes distintos e válidos tal qual o científico, trazendo benefícios e avanços para a sociedade em que reside.

Lyotard não fica alheio a estas discussões epistemológicas: ele traz considerações, conforme vimos no segundo lance, que caracterizam o cenário moderno e anuncia, de forma *sui generis*<sup>63</sup> o contexto pós-moderno, evidenciado pelo viés epistemológico. Ainda timidamente, nossa reflexão acerca da contribuição epistemológica lyotardiana, nos permite entender que, no contexto pós-moderno, o saber, apesar de se tornar instrumento dos poderes, também nos convida a convivialidade com as diferenças, a termos novos olhares sobre o incomensurável, a entender que a ciência é apenas uma das várias possibilidades de se aguçar e construir o saber. Por isso, entendemos que, ao invés da supremacia do conhecimento científico, a valorização e convivência dos distintos saberes, sobretudo o saber espontâneo; a natureza, ora suprema e assustadora, passa a ser

---

<sup>63</sup> *Sui generis* pois opta por uma reflexão epistemológica e metafórica, trazendo à discussão a teoria dos jogos de linguagem e as implicações para o estatuto do saber pós-moderno, sobre as quais nos debruçamos para construirmos nossas aproximações sobre o currículo escolar.

coadjuvante vital para a existência; espontaneidade e criatividade convivem com a experiência ordenada; a dúvida e incerteza, inerentes a todos, sobrepõem a certeza indubitável; as diversas linguagens e expressões da vida dividem espaço com a matemática; o aspecto qualitativo ajuda a amenizar a pretensão de tudo quantificar; a pluralidade e complexidade assumem um papel que a fragmentação e simplificação ocupou; descontinuidade, dinâmica, não-linearidade, instabilidade caracterizam a nova concepção de mundo que, até então, era o mundo-máquina; sujeito e objeto se relacionam pela complementaridade, sem alternância de superioridade entre si; conhecimento e saberes num mesmo patamar. Um breve panorama de mudança epistemológica, que não se deu (e não se dá) de forma estanque e definitiva, que vem configurar a pós-modernidade. Poderíamos dizer que, por ainda não ter acontecido a mudança efetiva (e não se sabe se, realmente, haverá tal transformação) a epistemologia contemporânea ainda vive oscilando entre as fronteiras modernas e pós-modernas. Porém, se já há esta oscilação, o moderno já se encontra abalado (pelo menos provocado), e, nestes termos, já não é mais o mesmo: algo já mudou... E, é nesta oscilação, que o currículo, se encontra.

Segundo Macedo (2007),

para o pensamento pós-moderno, o currículo, enquanto uma invenção moderna, baseado em certezas estáveis com características linear, seqüencial, estática, binária, onde se valoriza fundamentalmente a estabilidade e a ordem das coisas e das pessoas, é um exemplo emblemático de um artefato moderno. (MACEDO, 2007, p. 64).

Até aqui, verificamos que um currículo estruturado em fundamentos modernos, não dá mais conta de atender as novas demandas do ser humano, sejam elas das mais distintas dimensões, inclusive a cognitiva, suscitadas pelos rumos da pós-

modernidade. A insatisfação com o direcionamento do processo curricular, e, portanto, do conhecimento no ambiente de educação formal, por toda sua importância aqui já salientada, já é um traço característico da pós-modernidade. Estar inquieto é não se conformar com verdades preestabelecidas e ditas como únicas e única via de se chegar ao pleno conhecimento; estar inquieto é entender que é necessário questionar, buscar, até mesmo, novas respostas para perguntas velhas e poder reestruturar estas mesmas perguntas. Um dos problemas do ser humano, o que lhe é inerente, e aqui, mais precisamente, o conhecimento, é, conforme discorreremos no início de nossa pesquisa, além de constitutivo, objeto de seu interesse desde os mais tempos primórdios. Agora não é diferente, quer seja numa pós ou não-modernidade: investigar o conhecimento (e por que não, o saber) e, portanto, o currículo na pós-modernidade é uma questão de insatisfação.

Este percurso nos faz comungar com a afirmação de Lima Jr.(2005), quando trata de caracterizar em que consiste, epistemologicamente, o currículo moderno. Diz:

No sentido epistemológico, portanto, o currículo moderno (CM) reproduz e assimila um modelo global, um paradigma de racionalidade, traduzindo, tanto teórica, quanto praticamente, um *modo de ser formal* (formalismo/cientificismo), uma vez que, como dito antes (...), exclusivamente dependente, subordinado, relativo a essa epistemologia científica, ignorando, excluindo e inferiorizando outras formas de conhecimento e seus respectivos modos de produção (funcionamentos, convenções, métodos, estratégias, engenhosidades, meios, etc.) (LIMA JR., 2005, p. 85-86).

Embora sendo um personagem fictício, o jovem estudante repetente, talvez não tenha consciência de que, por trás de seu repúdio ao estudo, à escola, à

postura da professora, às atividades propostas, enfim, ao universo que recorre para poder “aprender”, existem elementos sutis e determinantes que embasam o existir do currículo ao qual ele quer se distanciar. Ao mesmo tempo, entendemos que suas angústias são comuns a tantos outros que habitam as salas das instituições de ensino e que tentam, de sua forma singular, exteriorizar seu descontentamento (entendemos também que, a partir dos vários estudos existentes, a causa para estes descontentamentos, são várias, passando por aspectos psicológicos, sociais, etc). Contudo, o fato de desconhecer fundamentos que, a princípio, só uma reflexão epistemológica pode nos proporcionar, a nosso ver, pode ser um agravante para que a fixação, a predominância dos aspectos modernos na base do currículo escolar. Ao passo que, exercitar a reflexão epistemológica pode ser um oportuno salto rumo ao entendimento do contexto escolar, em se referindo ao currículo conforme o estamos tratando, para, também, dar-se conta do processo de organização do saber escolar (quem determina? como? para quem? por quê?). Uma aventura de jogador que procura desenvolver distintas estratégias para, antes mesmo de vencer o jogo, entendê-lo em sua estruturação, sua finalidade, seu funcionamento, seus participantes, suas regras... Vencer (agonisticamente, diria Lyotard), é uma consequência! Não vencer, também o é!

Continuando nossos movimentos no tabuleiro, verificamos que estudos que datam a partir da segunda metade do século passado e outros ainda mais recentes, dirigidos por pensadores e pensadoras<sup>64</sup> do currículo (em suas mais variadas dimensões) mostram interesse em, pelo menos, entender como este se encontra na pós-modernidade. Apple (1997), Giroux, Lima Jr (2005), Burnham

---

<sup>64</sup> Uma novidade: o pensamento feminino assume voz, corpo e vez nas discussões curriculares, possibilitando o enriquecimento das reflexões e produções para um campo em que, segundo Silva (2004), tem sido caracterizado, até então, por um “magistério feminino – currículo masculino” (p.187).

(1998), Macedo (2002), debruçam-se sobre investigações sobre o currículo contemporâneo observando aspectos como sua constituição, suas implicações, relações com a sociedade e com os sujeitos envolvidos, sua funcionalidade, dentre outros. Um trabalho árduo no sentido de que não estamos mais guiados por um paradigma, ou um único referencial como outrora, mas vivendo num momento de pluralidade, de possibilidades de fundamentações epistemológicas, de novas concepções de ser humano, enfim, num momento pós-moderno! E é neste contexto que se configura (ou está configurado) o currículo.

Como nosso objetivo é seguir, pela epistemologia, a reflexão curricular, optaremos por oferecer, a seguir, de forma mais panorâmica que explicativa, dois exemplos de se conceber o currículo escolar na contemporaneidade a partir de um pensamento epistemológico pós-moderno. Ou seja, propostas curriculares pensadas (ou a tentativa de) fora das bases modernas, mas sob o viés das novas perspectivas epistemológicas.

As jogadas a serem, cuidadosamente observadas, são aquelas que fazem parte do tabuleiro de Lima Jr. quando este, conforme anunciamos, ao posicionar-se contra as jogadas do currículo moderno, opta em avançar casas e seguir as estratégias da pós-modernidade. Para nós, este autor representa uma afirmação de uma perspectiva pós-moderna do currículo (à qual, também, nos dirigimos), apresentando propostas curriculares existentes, das quais escolhemos duas para nosso estudo: a *abordagem multirreferencial do currículo*, pensada por Burnham e Macedo e o *currículo hipertextual/proposicional*, nascido do desejo que move Lima Jr. em pensar o currículo e este na pós-modernidade.

Os movimentos predeterminados do tabuleiro já não mais vigoram. Atentamos, agora, para o fato de que estes movimentos possam e /ou devam ser imprecisos, descontínuos e *sui generis*, pois a própria condição de tabuleiro,

enquanto espaço único e possível do jogo, já não mais existe: este jogo já está acontecendo para além da arena antes estabelecida. Momento da subversão, dos novos lances e novos rumos. Este é nosso jogo pós-moderno: instável e sem tempo para acabar. Sigamos!

#### **4.4. Currículo e epistemologia numa perspectiva pós-moderna: observando movimentos, construindo deslocamentos**

*“Vem me seduzir  
com seu jogo de olhar  
é um jogo de prazer  
sem medo de perder  
o gosto de arriscar”*

*(Mocidade – 1993 - Antônio Andrade, Serafim Adriano e Edu Ferreira)*

Com este percurso feito, podemos inferir que o currículo (ou as práticas curriculares) se originam contextualmente, porém se fundam em bases epistemológicas, podendo assim, assumir distintas configurações. A partir das transformações ocorridas na humanidade, sobretudo após a segunda metade do século passado (como vimos nos Lances anteriores) as bases epistemológicas foram afetadas e, conseqüentemente, a forma de, ao menos, pensar o currículo escolar, já não se mantém. Segundo Alves (2004),

O que é certo, porém, é que a realidade se tem revelado diferente de tais crenças no poder da razão, aliás, profundamente abaladas nas últimas décadas, por crises e tensões sociais várias. Ora o campo curricular não ficou indiferente a tal mudança de perspectivas (ALVES, 2004, p. 1).

Percebemos que com o processo de reflexão dos impactos destas transformações sofridas pelas sociedades que se encontram na pós-modernidade, centrando-se em categorias como *poder, conhecimento, desigualdades sociais*, dentre outras, os

estudos que constituem a *teoria crítica curricular* representam o esforço de pensar o currículo enquanto partícipe, influenciado ou influenciando a configuração deste contexto sócio-cultural não mais moderno: a princípio no ambiente escolar e, por consequência, na sociedade. Assim,

(...) o que costumamos chamar de teoria crítica em currículo carrega um movimento que vai desde as reflexões que vinculam as concepções e os *atos de currículo* à dinâmica de produção da lógica capitalista, passando por uma identificação dessa lógica capitalista como uma cultura que se reproduz na escola (a noção de capital cultura e reprodução em Bourdieu e Passeron), até a assimilação de estudiosos do currículo como Apple, Giroux, McLaren, das idéias de Gramsci e Paulo Freire, nos quais o conceito de *hegemonia* e *resistência* dinamiza o entendimento de que são as ações coletivas que fazem a mediação dos processos de luta no campo contraditório das relações de poder no currículo (MACEDO, 2007, p. 38).

O entendimento de que existe uma relação entre o saber escolar e um poder hegemônico que influencia ou determina este saber (determinando, assim, o currículo), faz com que as produções e pesquisas girem em torno de pensar possibilidades de novas formulações curriculares. Estas pesquisas, amparadas em pensadores, como os acima citados, tentam, também, sair ou romper com as bases modernas que, como já vimos, tem uma dinâmica opressora e excludente, propondo conhecimento científico como único e formas, também, únicas de se atingi-lo, ocasionando consequências já assinaladas.

Segundo Lima Jr. (2005), as reflexões curriculares que correspondem à teoria crítica estão respaldadas, epistemologicamente, em fundamentos pós-modernos. Dentre estes, como, por exemplo as considerações de Boaventura Santos – apresentadas no I Lance - instaura-se a *epistemologia da complexidade* de Edgard Morin, para a qual nos direcionaremos agora.

#### 4.4.1 Uma nova peça: a epistemologia da complexidade de Edgard Morin<sup>65</sup>

*“Estou falando do jogo de xadrez  
joguei uma partida, demorei um mês!  
antes de cada lance a gente pensa pra valer, eu quero ver”  
(Jogo de xadrez – Paulinho Nogueira).*

Somos herdeiros de uma tradição que vem utilizando um modelo universal e reducionista para contemplar as aspirações de um sujeito que é, curiosamente, singular e plural: singular, pois se funda numa subjetividade, numa unicidade pessoal, incapaz de ser encontrada em outro de sua espécie; plural, porque, sendo único, apresenta um conjunto de expressões e dimensões que convivem numa singularidade. Vimos que esta ambivalente condição humana, negada pelo modelo ou método científico, com todas as suas especificidades, foi considerada como algo a ser lapidada, no sentido de imprimir, neste sujeito plural, uma pseudo-emancipação (promessa iluminista) onde a razão se colocara suprema em relação à tradição; o conhecimento científico, aos saberes trazidos e constituídos por este sujeito.

Esta tendência reducionista não se deu somente em relação ao sujeito, mas em relação à realidade, às coisas, ao mundo. Estes, que também possuem aspectos de pluralidade, foram submetidos ao crivo do método científico, que, caracterizado por querer controlar, prever e manipular o sujeito e o seu meio,

---

<sup>65</sup> Edgar Morin nasceu em Paris em 1921. É um dos intelectuais mais destacados da atualidade, devido, sobretudo, a seu empenho em articular, a partir de um pensamento complexo, natureza, mente e sociedade. Vive na França, onde é Diretor Emérito do CNRS (Centro Nacional da Pesquisa Científica) do qual participa ativamente. Formado em Direito, História e Geografia, adentrou na Filosofia, na Sociologia e na Epistemologia. É autor de mais de 30 livros, entre eles: "O método; Introdução ao pensamento complexo"; Ciência com consciência; e "Os sete saberes necessários para a Educação do futuro".

determinou a sua forma de pensar e entender pessoas e realidade, como sendo a maneira única e viável de atingir melhorias de condição de vida, atingir a liberdade, atingir progresso, o gozo dos benefícios dos avanços científicos (atualmente) e, conseqüentemente, a felicidade.

A história vem demonstrar que esta promessa moderna não aconteceu da forma em que foi apresentada. A razão, com suas instrumentalidades e impressões, já não corresponde à postura de rainha do tabuleiro do jogo da humanidade, pois, dentre outros aspectos, ela não dá conta, ao mesmo tempo em que (de forma contraditória) evidencia, dos aspectos plurais do sujeito. Percebemos que não dá conta, porque sua forma metodológica criada para um sujeito fragmentado e simples, tal qual considerava Newton a natureza, não contempla o caráter múltiplo deste. Ao mesmo tempo em que percebe que estes aspectos (como, por exemplo, a efemeridade, os desejos, movimento, negação, etc) são, também, constitutivos do humano e, se não levados em conta, acabam por se manifestar e, neste sentido, impossibilitar a aplicabilidade do modelo científico. Por este aspecto da nossa reflexão, podemos inferir que, se a modernidade se erigiu sobre a ciência e esta em seu método; este já não dá mais conta da “realidade”, pois existem outras realidades dentro desta. Embora já tenha, devido ao longo período em que fora criado e “praticado”, imprimido um modo de ser, de agir e de pensar, portanto, também, “o” modo de conhecer, o método científico, efetivamente, não é mais “o” único caminho!

Estas considerações já foram evidenciadas anteriormente, mas o que gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que estamos falando de um sujeito que agora se reconhece enquanto um ser *complexo* que vive, também, num mundo *complexo* o qual faz parte de um outro momento que não é mais a modernidade.

Partindo deste princípio, o conhecimento ganha uma outra dimensão, absorvendo outras características que, segundo Morin, diverge radicalmente da (*método*)lógica da modernidade: ele não mais pode “explicar o complexo pelo simples” ao tempo em que é “uma aventura que tem um começo mas não tem um fim”. (MORIN, 2000, p. 45). Assim, estamos falando de uma *epistemologia* nova, que pretende seguir outros caminhos através da *complexidade*, ou seja, *epistemologia da complexidade*, a qual, se opondo à epistemologia moderna do paradigma (científico), do modelo, do método, que buscava descobrir pro trás da complexidade das coisas, dos fenômenos, das descontinuidades humanas; um princípio que, por ser simples e aplicável, acabava por provocar a “redução” da complexidade das coisas, dos fenômenos e do humano ao quantificável, fragmentado e naturalmente verificável.

Para Morin, a complexidade é

muito mais uma noção lógica do que uma noção quantitativa. Ela tem, certamente sempre suportes e caracteres quantitativos que desafiam os modos de cálculo, mas é uma outra noção. É uma noção a ser explorada, a ser definida. A complexidade nos aparece à primeira vista e de modo efetivo, como irracionalidade, incerteza, confusão, desordem (MORIN, 2000, p. 47).

Uma proposta epistemológica que se vem, a princípio, se identificar com o panorama pós-moderno que, também, comporta uma complexidade e a admite; que, mesmo cientificamente falando, entende que não se pode mais compreender um fenômeno através de um arquétipo metódico que se mostra mais simples do que ele próprio.

A concepção de complexidade, em contraponto à simplificação, se mostra como um desafio a ser pensada, pois, herdeiros da modernidade, ainda

portamos, de certa forma, os óculos modernos para ver/enxergar o mundo. Ela se localiza para, epistemologicamente, averiguar aquilo que se encontra nas entrelinhas, no “obscuro”, naquilo que não foi exteriorizado, a partir de um conhecimento caracterizado por sua incompletude, buscando considerar as diversas dimensões (complexas) de um objeto. Objeto aqui, segundo Macedo (2002) está numa relação íntima com o sujeito, no sentido de que o distanciamento proposto pela racionalidade científica agora é tida como interação, ao passo que o sujeito, também deixa de ser àquele que busca, fora de si, apreender o conhecimento e dominar a realidade, mas constrói, a partir dos seus distintos aspectos, uma relação com o objeto e com o próprio processo do conhecimento. Quanto ao sujeito, é

um ser da racionalidade e da irracionalidade, é um ser da violência e de ternura, portanto, do amor e do ódio; é um ser inundado pelo imaginário e pode reconhecer o real; que produz mito e magia, mas também, ciência e filosofia” (MACEDO, 2002, p. 26).

Por não mais oferecer respostas e soluções, a epistemologia da complexidade “inaugura a articulação conceitual entre a ordem, a desordem, interação e a organização” (MORIN, 1998), convivendo com a incerteza, a indeterminação, abrindo espaço para que o conhecimento seja coadjuvante e não determinante na vida dos sujeitos. Representa uma possível virada epistemológica, pelo menos enquanto proposta, pois significa redimensionar o status que o conhecimento e quem o produzia e/ou construía assumiram durante todo um período. Significa, também, proposta de reflexão sobre o modo de viver e de agir que fora imprimido, como dissemos acima, pela ciência, apresentando um diferencial que reside não em propostas práticas com programas de intervenção – pelo menos

em princípio – diretamente na realidade, mas de intervenção nas bases; um trabalho árduo pelo caminho epistemológico, o que nos coloca, até aqui, numa identificação, pois este é também o nosso objetivo<sup>66</sup>.

Não de forma simples e/ou prática, Morin (2000) propõe a compreensão dos princípios modernos por outros princípios centrados na inteligibilidade da complexidade. Estes novos princípios como, por exemplo, a *desordem*, *historicidade*, *singularidade*, *localidade*, *desorganização*, *dispersão*, *interação*, *nova noção de causalidade*, *interação*, *distinção*, *auto-produção*, se instauram enquanto conceitos morinianos que pretendem contemplar os aspectos multidimensionais dos sujeitos e dos fenômenos. A adesão a estes princípios representa a mudança epistemológica que, dentre outras características, comporta a necessidade de negar a padronização, sintonizar o local e o singular com o universal, valorizar o caráter histórico, contextual, como cenário e proporcionador da existência e do ser; conceber o conhecimento como dinâmico e transgressor, que comporta a idéia de ordem e de desordem; rejeitar a idéia de progresso, repetição e decadência, ressaltar a relação realidade-humano; distinção e não disjunção entre sujeito e objeto: eles existem na relação e não na supremacia um do outro. Porém, para Lima Jr., 2005, ao se pretender uma teoria

capaz de [sozinha] compreender/explicar a complexidade do mundo, capaz de captar o movimento e a incerteza da realidade, de conter todo o jogo e tessitura da produção de conhecimento (...) e, conseqüentemente, todo o jogo e dinâmica da rede de conexões possíveis entre as diversas inteligibilidades e racionalidades (...) (LIMA JR., 2005, p 73)

---

<sup>66</sup> Não temos a pretensão de intervenção, ainda que epistemologicamente.

e, neste sentido, trai-se em sua tentativa de rompimento com o moderno, configurando como uma “retomada mais sutil de um modo de pensar moderno, ligado, sempre à idéia do conhecimento como uma *metanarrativa*, um *metadiscurso* e uma *meta-inteligência* ou *metarracionalidade*” (LIMA JR., 2005, p. 73), o que nos mostra como é árdua a tarefa de romper com o modelo hegemônico epistemológico da modernidade, ainda que passos largos sejam dados em direção a tal ruptura. Mais uma vez, retomamos a idéia de que o legado moderno, no sentido de princípios/bases epistemológicas, ainda insiste em se fazer presente, com maior ou menor intensidade, na vida das pessoas e das instituições, dos pensadores e pensadoras que, mesmo tentado burlar, ainda se percebem (ou não!) presas aos mesmos.

Assim, a epistemologia da complexidade surge como uma proposta de reflexão acerca do conhecimento na pós-modernidade. E é nesta proposta que surge a jogada curricular, de Lima Jr.: mais um lance, mais um movimento; este é nosso jogo!<sup>67</sup>

#### 4.4.2 Montando o tabuleiro pós-moderno com as jogadas de Lima Jr.

*Depois jogar no tabuleiro  
tua sinuca (tua roleta) teu xadrez  
todas as fichas que não tenho  
a bala do tambor  
e a bola da vez  
(Efeito samba – J. M. Wisnkisk)*

---

<sup>67</sup> Por opção nossa neste percurso, não faremos uma abordagem histórico-explicativa da teoria crítica, ao passo que escolhemos como representante desta, a abordagem *multirreferencial* do currículo, a qual se ergue na *epistemologia da complexidade*, acompanhando a reflexão de Lima Jr. rumo à perspectiva pós-moderna. Assim, estaremos refletindo, de forma recortada, a teoria crítica como uma das bases epistemológicas para poder se pensar o currículo na pós-modernidade.

Lima Jr.<sup>68</sup> em *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual* trava uma batalha singular em busca da reflexão curricular, e desta na pós-modernidade. Sua opção pela abordagem epistemológica nos animou a também trilhar este viés que, segundo ele, ainda se encontra insipiente dada a sua importância: são poucos os pensadores e pensadoras que se dedicam a pensar o currículo sob a perspectiva epistemológica e esta numa perspectiva pós-moderna. Sobre este último aspecto, gostaríamos de salientar que comungamos com as concepções de pós-modernidade trazida pelo autor, por esta encontrar ligação com a que Lyotard apresenta e, que nesta pesquisa, assumimos.

Mais que se referir ao aspecto cronológico, a pós-modernidade, para Lima Jr., está relacionada à idéia de “configurações” e de “emergências” que vêm, pela “superação em curso”, provocando abalos/modificações nas “macroestruturas” e “macrodinâmicas” modernas. Se há, pelo menos, indício de transições, a estrutura moderna já não se configura intacta, já não se mantém, portanto, *moderna*, permitindo, segundo o autor, que se possa falar em configurações que sejam diferentes do moderno, pois, tendo em vista as transformações que sofreu a humanidade (como temos afirmado), falar em um “modelamento linear” e “identitário” da modernidade já não é mais aceitável.<sup>69</sup> Contudo, o aspecto epistemológico que

---

<sup>68</sup> Pesquisador e professor do programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Estado da Bahia, desenvolvendo projetos que abarcam Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo, Conhecimento e Cultura, bem como assumindo trabalhos referentes à Educação à distância desta Universidade e de âmbito nacional. Tem se debruçado, juntamente à linha de pesquisa do programa (que compreende as categorias acima) e aos seus orientandos, sobre a importância da discussão epistemológica na contemporaneidade, sobretudo no que tange ao currículo. Ao passo que sua atuação como psicanalista tem sido importante parceira em seus trabalhos, representando uma diferente abordagem que ajuda na compreensão da realidade, do sujeito, da educação e das implicações que a pós-modernidade tem apresentado para a problemática curricular.

<sup>69</sup> Cf. LIMA JR., 2005, pp. 97, 126, 127.

mais nos chama a atenção nesta concepção de pós-modernidade, é o que se apresenta nesta afirmação:

a perspectiva pós-moderna do conhecimento não se reduz nem se entrincheira numa única razão complexa, mas se dilui na fluidez das intenções entre *tipos singulares e emergentes de saberes e significados* instituídos histórica e socialmente, num horizonte de convivência entre identidades epistemológicas plurais” grifo nosso (LIMA JR., 2005, p. 95).

Descentralizar o conhecimento e abrir-se aos distintos tipos de saberes (e significados), vem ser uma atitude que a epistemologia pós-moderna, também expressada por Lyotard, inaugura, propondo o rompimento com a moderna. É, neste sentido, privilegiar as singularidades e contextos distintos, considerando os distintos jogos de linguagem necessários para que o sujeito não se perca, para que ele se autorize e se proponha a se tornar protagonista dos processos cognoscentes, de aprendizagem, de vivência. Essa perspectiva voltada para a reflexão curricular é um dos grandes marcos do diferencial curricular pós-moderno, pois, conforme veremos, optará pela *diferença* em detrimento da *identidade*, pelo saber em *detrimento* do *conhecimento*<sup>70</sup>.

No seu livro, acima citado, o autor procura intensificar a reflexão sobre a relação entre educação e tecnologia de comunicação e informação, evidenciando o aspecto proposicional do computador como instrumento para o pensamento sobre o currículo.

---

<sup>70</sup> As implicações deste processo estamos tentando expor, reflexivamente, em nossa pesquisa, contudo, no Quarto Lance, oportunamente, faremos de forma mais específica em relação ao currículo pós-moderno pensado sob a perspectiva epistemológica de Lyotard.

Depois de um percurso conceitual-argumentativo, o autor apresenta o currículo a ser discutido sob o ponto de vista epistemológico, demonstrando que outras dimensões inerentes a ele estão aí implícitas (como o aspecto sócio-histórico, cultural, tecnológico, informacional – estes dois últimos aparecem devido à ênfase deste livro). Resignificando o conceito de tecnologia (voltando à concepção grega, como inerente ao ser humano e não externo a ele), vem propor que a tecnologização do currículo implica no rompimento com a epistemologia moderna, fundando-se sobretudo na *diferença*, o que vem acarretar sérias transformações nas práticas curriculares e, por isso mesmo, traduz-se como um grande desafio para a problemática educacional. Neste itinerário, e aqui é o que nos interessa neste momento, Lima Jr. traz a multirreferencialidade e abordagem realista-social como alternativas curriculares no sentido de perceber as suas possíveis contribuições para uma perspectiva crítica do currículo, retomando, na última parte, sucintamente, os aspectos que trazem o diferencial da epistemologia e do currículo hipertextual.

Como representantes deste segundo grupo de pensadores, é que apresentamos, sob a perspectiva de Lima Jr., Burnham e Macedo, que, se amparando na epistemologia da complexidade e na utilização desta para pensar o currículo a partir da multirreferencialidade, como fez Ardoino, apresentam a abordagem multirreferencial do currículo<sup>71</sup>. Assim, nossos próximos movimentos se configurarão no diálogo com Lima Jr. em dois movimentos: o primeiro, trazendo a abordagem multirreferencial do currículo, como ele o fez, e, no segundo, a proposta curricular hipertextual/proposicional - estratégia para se chegar até o currículo pós-moderno pensado a partir das contribuições epistemológicas de Lyotard.

---

<sup>71</sup> Mesmo reconhecendo a importância e relevância da teoria Realista-social do currículo, ainda optamos, por uma questão do recorte da pesquisa, pela multirreferencialidade.

Refletir sobre estes autores e curriculistas, revisitados por Lima Jr., nos impele a buscar perspectivas curriculares que rompam com o jeito moderno de conceber o currículo. Neste sentido, incluímo-nos nesta abordagem pós-moderna quando pretendemos afirmar as reflexões, propondo uma aproximação das contribuições epistemológicas lyotardianas no currículo.

#### **4.4.2.1 Multirreferencialidade: um jogo de palavras cruzadas, onde epistemologia e currículo se cruzam**

*“Agora eu sei que a vida não é um jogo  
de palavras cruzadas  
onde tudo se encaixa”  
(Engenheiros do Hawai)*

Segundo Lima Jr., Burnham trouxe para o Brasil as contribuições epistemológicas de Morin e curriculares de Ardoino, constituindo, assim, a proposição multirreferencial do currículo, formando a primeira geração de brasileiros nesta tendência epistemológica crítica. Burnham (1998), em parceria com Macedo (2002)<sup>72</sup>, trabalham com esta perspectiva curricular, contribuindo, assim, para o crescimento das pesquisas neste campo, sobretudo, como afirmamos acima, no aspecto epistemológico.

A *multirreferencialidade* é termo cunhado por Jacques Adoirno quando, ao refletir sobre as maneiras “referencialistas” de compreender a realidade, recorrendo à epistemologia da complexidade de Morin, pretendeu

---

<sup>72</sup> Professores e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, que, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, desenvolvem trabalhos que contribuem para a reflexão curricular contemporânea, sobretudo nestes aspectos aqui evidenciados.

atribuir às referências como produções culturais constituídas nos processos de diferenciação/identidade um *status* legítimo enquanto inteligibilidades não encapsuladas na rigidez prescritiva da lógica disciplinar ou conjuntista-identitária da modernidade (...); [assim,] descontinuidade, heterogeneidade, turbulências de escalas, vazios criativos e conflitos fazem parte de um mesmo processo (MACEDO, 2007, 81).

Como estamos num grande jogo, onde diversas modalidades de jogos podem ser exercitadas, propomos ao leitor um desafio: jogar. Entendemos que a abordagem multirreferencial do currículo se funda nos princípios epistemológicos da complexidade, portanto, Lima Jr., apresentou, sumariamente, as categorias decorrentes desta perspectiva da complexidade e, as mesmas, traduzidas pedagogicamente em termos da perspectiva multirreferencial para o currículo. O autor se debruçou sobre a tarefa de discriminar tais categorias e, buscar na literatura multirreferencial de Burnham e Macedo, a presença destes no curricular multirreferencial, apresentando, em seguida o seu posicionamento crítico.

A intenção de trazer o currículo multirreferencial por Lima Jr., também se justifica pelo fato de seus pensadores optarem pela análise epistemológica curricular. Então, identificar as categorias, que constituem a base epistemológica, e, em seguida identificá-los no referido currículo pode nos oferecer pistas de reflexões sobre uma perspectiva curricular que também busca alternativas epistemológicas e curriculares que correspondam às exigências dos sujeitos envolvidos e às necessidades do contexto onde estes se inserem. Acreditamos, também, ser fundamental apresentar esta contribuição neste trabalho e a transformamos em um jogo: a *palavra cruzada*, que será completada por você leitor, o qual, nesta configuração, também é um jogador.

Disposto na coluna central, o termo *multirreferencialidade*, encontra-se à espera das vinte e uma categorias apresentadas por Lima Jr. A regra é a mesma

para qualquer jogo de palavra cruzada: para cada coluna horizontal, dividida em quadrinhos (os quais devem abrigar uma letra cada um), há enunciados que devem ser lidos e interpretados, chegando ao resultado que consiste em uma ou mais palavras as quais devem completar cada coluna horizontal: há, no início de cada coluna e de cada enunciado um numeral correspondente. Os enunciados apresentam dois aspectos: a) as categorias epistemológicas; b) a identificação/implicação destas no currículo multirreferencial. Assim, jogando, o leitor poderá exercitar sua capacidade de jogador e, ao mesmo tempo, acompanhar as contribuições da multirreferencialidade para a perspectiva pós-moderna da abordagem curricular. Todas as categorias estão apresentadas acima da cruzada, porém, somente as palavras ou letras sublinhadas devem ocupar um espaço de cada coluna – é um jogo!<sup>73</sup>

#### **4.4.2.1.a Categorias epistemológicas da abordagem multirreferencial do currículo<sup>74</sup>.**

*“Apanhe e leve algumas palavras como souvenirs”  
(Remix do Século XX – Waly Salomão)*

- temporalidade;

- princípio da auto-eco-organização e da autonomia-dependência;

<sup>73</sup> Caso não consiga completar a cruzada, nosso jogo não se diferencia dos demais: “vide o verso!” – a resposta da cruzada estará no final da dissertação, na seção “anexos”. Bom jogo!

<sup>74</sup> Todas as reflexões que aqui constam tiveram como base Lima Jr. (2005): este utilizou as obras específicas dos autores e curriculistas em seu livro e, por uma questão de recorte, acompanhamos seu percurso. Procuramos demonstrar como um pensador da teoria crítica curricular aponta avanços e recuos no que tange ao currículo numa perspectiva pós-moderna, ao passo que, também, apresentamos sua proposta curricular. Cabe aqui salientar que, devido ao resumo panorâmico dos enunciados para a resolução da palavra cruzada, não apresentamos citações diretas do autor; contudo, estas estão em LIMA JR., 2005, p. 114-168.

- princípio da reintrodução do conhecimento;
- o sistema aberto e o currículo;
- aspecto hologramático;
- emergência;
- recursividade;
- aspecto relacional/hipertextual;
- dialogicidade/dialeticidade;
- singularidade;
- ordem/desordem;
- indexalidade;
- alteração;
- a articulação crítica dos saberes.
- pluralidade;
- totalização;
- subjetividade/implicação;
- negatividade;
- acontecimento;
- autorização;
- opacidade/incerteza.



1. Princípio baseado na auto-eco-organização, ou seja: o sistema é organizado na *ordem* (enquanto aquela que cria a si, que nega a padronização do sistema fechado moderno – mecanicista, determinista, etc.) *do desequilíbrio*, integrado ao *meio ambiente* que também o constitui e, que necessita a percepção do contexto ao qual faz parte para ser compreendido; portanto, um sistema *vivo*. Temos um currículo aberto, composto por estratégias ao invés de programas, que conceda possibilidade para as brechas, para o movimento, para a interatividade e transformação; um *sistema comunicante* onde os objetivos não são radicalmente determinados, porém, devem estar em sintonia com o sistema global.

2. A autonomia se dá pela dependência: a cultura, enquanto fator de dependência, é que muito confere, ao ser humano, a sua autonomia. O currículo, por ser gestado no seio da cultura e não exterior ao sujeito, transcende à idéia de caminho estabelecido, tornando-se *um* percurso a ser trilhado, a ser feito autonomamente, guiado pelo desejo do saber.

3. Princípio que privilegia a localidade, a contextualidade e a dialogicidade (este será trabalhado mais adiante). Uma proposta curricular que visa desconstruir o aspecto da exterioridade do conhecimento científico, valorizando o contextual, o local, o singular dos envolvidos no processo curricular, onde a diferença é, mais uma vez, um traço predominante.

4. Difere-se da redução das expressões e ações humanas a um “todo” tido como verdadeiro acabado, dirigindo-se à idéia de imperfeição e inacabamento, inerente ao humano, o qual depende de um outro humano para “atingir” a totalidade. Um currículo que procura não reduzir tais expressões e ações a uma única prática curricular, homogeneizada e determinada, totalizada para ser seguida.

5. Desconstrói a idéia de ciência total, da metanarrativa, pautando-se na escuta, análise do contextual, no sentimento, na contingente. Um currículo que prime pela tríade: linguagem (texto), cultura (contexto) e currículo (indexalidade).

6. Enquanto *ordem* (não absoluta) origina-se e participa da formação de processos interativos do conhecimento em detrimento do então prevalecente conceito de precisão imposto pela ciência. A *desordem* comporta, dentre outros, as incertezas, brechas e erros e, ao mesmo tempo, a falta de certeza e de controle, agindo, respectivamente, sobre dois pólos: o objetivo e o subjetivo. Encontram-se numa relação de convivência dinâmica, sendo inerente à realidade, impossível de serem banidos do jogo epistemológico. O currículo tenta burlar, através da ordem-

desordem, a prática de *ordenar separando* que está na escola estabelecida, bem como em relação à padronização do conhecimento e de atitudes. Uma espécie de ressignificação do ato de ordenar, organizar – pois este é inerente ao ser humano – imprimindo aí o caráter criativo, criador que surge da relação ordem/desordem.

7. Ligado à noção de sujeito *auto-eco-organizado* e ao fato de que o conhecimento é uma reconstrução do intelecto mergulhado em significados (atribuídos, criados) num contexto, numa temporalidade. Currículo enquanto criação do sujeito auto-eco-organizado (o qual se altera e se autoriza) que, por não mais crer num pseudo-espaço ocupado pela ciência (para além do mundo e dos homens), se configura enquanto um palco onde se apresentam as ações, dissensos, consensos, distintas proposições, dirigidas pela *ética das diferenças*.

8. Concepção de um tempo singular e subjetivo aos sujeitos-autores que se encontra em constante “estado de fluxo”, de transformação, fugindo da simples cronologia linear, repousando no caráter “irreversível e reiterativo” (MACEDO, apud LIMA JR., 2005, p. 143). O currículo se sustenta numa temporalidade que abrigue o tempo cronológico e o tempo da vivência (plural, presente no cotidiano), possibilitando construção de conhecimento e envolvimento dos sujeitos.

9. Contrário ao essencialismo, à homogeneidade, visando a vivência das distintas e plurais realidades. Currículo que procura se distanciar do conhecimento e verdade únicos como fundamento.

10. Processo de mudanças, e conseqüências destas mudanças, no sujeito mantendo, porém, sua identidade. Currículo provocador de alteração e passível de sofrer alteração dos sujeitos e do contexto, implicando a autonomia dos de si e dos envolvidos.

11. Quando, de forma inesperada, surgem novas estruturas das velhas estruturas existentes, fazendo emergir o que se consideram como problemas, perturbações, mas, qualidades novas nas organizações existentes. Currículo “afetado” tanto interna quanto externamente pela emergência, o currículo, em sua organização, é flexível, aberto, processual, dialoga com outros elementos da subjetividade.

12. Princípio que confere a circunstancialidade. Currículo acontecimental é aquele que, pelo acontecimento, assegura, em seu bojo de complexidade, a presença das contradições, transformações e possibilidades.

13. Resistência do objeto e da realidade humana (singular, plural, móvel, portador de sentido) ao conhecimento que se pretenda universal. Propostas curriculares que valorizem os sujeitos enquanto atribuidores/criadores de sentidos, de desejo, de conflitos, rumo à sua emancipação (não conferida) e à liberdade (que se constitui na dialogicidade).

14. Categoria que corresponde às distintas relações que organizam a sociedade, os indivíduos, as instituições. Estas relações são de complementaridade, de trocas, de concorrência, de antagonia, comportando-as, dialeticamente, no bojo do complexo organizado. Práticas curriculares que valorizem o diálogo entre áreas de saberes, incentivar relação entre áreas tidas como contraditórias, contextualizar, historicizar e relacionar saberes e competências (dentre outros aspectos) proporcionando a dialogicidade.

15. Corresponde à capacidade desenvolvida pelo *autor* de decidir, de escolher, de assumir os princípios de direção a existência. Proposta curricular que exige a participação do outro, também enquanto autor-autorizado, diferentemente do currículo que ainda vigora, onde prioriza a autoridade em detrimento da autorização. O autor traz consigo suas características (antes já sinalizadas) e, sobre elas, o currículo da autorização se dirige para absorvê-las, potencializá-las.

16. Refere-se às interconexões e entrosamentos dos distintos aspectos (antropossociais) da totalidade dentro do contexto onde estas relações acontecem. Um currículo enquanto proposta sócio-política dos aspectos locais e globais, que se relacionam de forma densa, nas distintas construções do cotidiano.

17. Opondo à tendência linear, fragmentaria, o aspecto relacional propõe a ruptura com a idéia de método e, conseqüentemente, com a funcionalista do mundo; o hipertextual sugere uma perspectiva de relações, conexões com as diferentes realidades e comunidades epistêmicas. “É uma metáfora para o caráter complexo da vida” (152), pois é uma “rede”, segundo LEVI (1989), e, portanto, não-linear, interativo, inacabado, diversificado, criativo, plural, possibilita a criação de sentidos, comunicante. Por ser comunicante, é humano, singular, contextual.

18. Pauta-se principalmente na cognição democrática. Um currículo amparado pela “cognição democrática” almeja, também, a reorganização do saber de forma que consiga atingir os níveis local e global, ou seja, que desenvolva a capacidade de contemplar a informação em seu próprio contexto e contingências e, ao mesmo tempo, em níveis universais, globais, onde a contingência se insere.

19. Enquanto características não-regulares do objeto do conhecimento descartada pela ciência (que doutrina e dogmatiza), passam a configurar um princípio relevante para novas práticas curriculares. Um currículo pautado na *ecologia da ação*, ou seja, que contemple as sombras, o erro, a incerteza, o que não é dito explicitamente, o que não se mostra o que foge às explicações científicas: que seja capaz de entender para além do que aí está posto como oficialmente verdadeiro (pelo conhecimento escolar), buscando explicações, buscando descartar a hegemonia do conhecimento – traço moderno.

20. O primeiro refere-se ao contingente, ao individual, ao comunicável, à “reflexibilidade”, à vontade, ao afetivo; o segundo, dirige-se à autorização deste sujeito subjetivo, por si, para participar do processo do conhecimento, fazendo com que ele corresponda à esfera da contextual idade, da vida, da criatividade. O currículo que elege, dentre outros, o aspecto da imaginação como instrumento para reinvenção constante e instituinte de significados, envolvendo assim os sujeitos “subjetivamente implicados” num processo de questionamento, de confronto diante do currículo aí instituído.

21. Contraria o aspecto moderno de causalidade (causa-efeito), optando pela desconstrução da linearidade e do pensamento desconectado do contexto (não-ecológico). Um currículo pautado no diálogo, na idéia de que o sujeito, implicado com os processos curriculares, deve-se perceber como construtor do conhecimento: uma vez envolvido, transforma-se, constrói-se a si mesmo. O currículo, aqui, procura ser um meio para que aconteça a transformação das experiências vividas, através da reflexão recursiva, sendo, assim, um currículo sem fim, sem acabamento.

Depois de preencher a palavra-cruzada, acompanhemos o deslocar das peças do tabuleiro de Lima Jr. Para ele, o currículo multirreferencial enquanto perspectiva pós-moderna se configura a partir de aspectos característicos apresentados a seguir.

O currículo é *vivencial* (porque, mesmo historicamente instituído, torna-se mutável a depender das exigências contextuais) e *interativa* (pois os autores-sujeitos a ressignifica e imprimem sentido) e, por sua configuração, “é fluído, móvel, aberto, comunicante, pelo fato mesmo antropossocial, ecológico, interativo,

de sua gênese, fundada na diferença.” (LIMA JR., 2005, p. 128). Não significa, portanto, ausência de organização, pois, a *ordem (do desequilíbrio)* é assegurada pela criatividade e pela atuação dos *autores-sujeitos* na “trama interativa epistemológica” (p. 128), não obedecendo, portanto, a padrões únicos e estáveis, mas, como afirmamos acima, na diferença, na interatividade: a auto-organização. Assim, por se fundar na diferença, o currículo é descentralizador, pois não elege, exclusivamente, qualquer elemento, característica, sujeito ou teoria como centro do processo; por se apoiar no sistema comunicante, deve proporcionar o envolvimento dos sujeitos na participação, criação, alteração/manutenção de elementos do/processo do conhecimento, bem como a comunicação com outras propostas curriculares, assegurando o caráter não-linear e plural, “pois é possível (e necessário) que o currículo saia do mecânico para o virtual, da identidade para a diferença, do linear para o interativo” (p. 131). Sinaliza que a convivência com as distintas formas de planejar, organizar e construir práticas curriculares corrobora para o não-reducionismo e não-fechamento em vias únicas e engessadas curriculares, rompendo, também, com a base epistemológica moderna.

Por motivos como estes, o currículo multirreferencial se propõe a não se encerrar como um “todo” fechado e acabado, mas, na interação entre vários “todos” (identidades) construindo, assim, uma espécie de rede: uma totalidade fundada na diferença, acontecendo contextualmente, na polissemia, na diversidade dos discursos, na singularidade das múltiplas expressões humanas e curriculares, portanto, fora do âmbito do conhecimento e vigorando na perspectiva do saber.

A perspectiva pós-moderna ganha força quando a idéia de padronização corresponde à de criação, de instabilidade, de mutabilidade, sendo contextual, e se distancia do estabelecimento de um padrão único, o qual reduz o que é plural, diversificado numa categoria, fazendo com que o currículo repouse na

identidade e não na diferença. Seguindo os passos de Doll, Lima Jr., entende que o ato de padronizar é inerente ao modo de pensar do sujeito e que, a partir das relações abstratas estabelecidas, é que surgem os padrões (LIMA JR., 2005, p. 137) e,

só por este modo que a padronização participa da realidade, isto é, enquanto criação humana, assim, não há padrões fixos e determinados, mas possibilidades de padronizações, circunscritas nas condições cognitivas do ser humano na criação da mesma realidade (LIMA JR., 2005, p.138).

A ordem é desordem no sentido de possibilitar a convivência entre distintas ordens, num caráter interativo, sustentado uma vivência curricular que comporte aspectos distintos, fazendo-os conviver e, conforme veremos em Lyotard, combater num jogo agonístico rumo ao saber e à reconstrução do sujeito. Aquisição configura também o currículo enquanto o grande-pequeno tabuleiro onde as peças-jogo estarão se dispondo para o combate agonístico.

O “tempo curricular” é distinto do tempo ideal, pois corresponde ao tempo da vivência, da vida, uma vez que o currículo, segundo Lima Jr., é “um fenômeno humano” (p.145) aberto a negociações, transformações, criações. Enquanto não-linearidade, este aspecto vem romper com uma das características da modernidade que prima pela linearidade e continuidade, negando-se a alterações e negociações, elevando a temporalidade ao topo do ideal, desvinculando-a do seio contextual e humano.

Conferir, pela convivência de distintos tipos de saberes e conhecimentos (comunidades epistêmicas) o caráter *ecológico*, interativo, onde privilegiar a opacidade e a incerteza é uma das condições para implodir o modo

moderno de ser que, segundo Lima Jr., está introjetado e, inconscientemente, repetitivo nas ações cotidianas do ser humano e, conseqüentemente, dos sujeitos do currículo (LIMA JR. 2005, p. 149). Por isso, a implicação do sujeito na prática curricular, segundo Lima Jr., traz a idéia de desejo e de uma epistemologia que prima pela interatividade de distintos elementos (subjetivos e coletivos), colocando em questão o “centralismo pedagógico” (centrado no cientificismo) que ainda fundamenta o currículo que vigora no universo escolar, com o qual, a perspectiva pós-moderna quer romper.

Nota-se que, no percurso feito por Lima Jr., o seu olhar epistemológico lhe permite verificar alguns elementos que, a princípio podem passar despercebidos. A percepção destes elementos vem trazer à reflexão sobre a abordagem multirreferencial do currículo argumentos que, segundo o autor, a desvia da perspectiva pós-moderna, permanecendo, ainda que não totalmente, na epistemologia moderna. Percebemos, mais uma vez, quão difícil é o rompimento com a epistemologia moderna e, ao mesmo tempo, como os que tentam dela sair podem trair-se devido a influência que esta exerce sobre o modo de ser do sujeito, mesmo que este ainda se considere pós-moderno.

Lima Jr., mais uma vez, chama a atenção para o fato de ficar aprisionado no terreno moderno, quando, a multirreferencialidade propõe uma epistemologia única, ao passo que, pela própria constituição humana fundada na diferença e não na identidade. Não significa negar a identidade dos autores-sujeitos ou de determinada postura curricular, mas entendê-la a partir da diferença, ou seja, na convivência com diferentes identidades. Neste aspecto, apoiados em Lyotard, como veremos no próximo Lance, pensamos que uma possibilidade curricular se dá, metaforicamente, enquanto um grande tabuleiro, onde diferentes peças, porém singulares, combatem-se entre si num eterno jogo. Ao passo que, não há privilégio

ou supremacia de qualquer uma destas múltiplas peças, mas, enquanto peça-jogadores, todas possuem, potencialmente, o mesmo status e as mesmas possibilidades de combater, de se manterem no jogo, de atribuírem sentidos, de criar novas estratégias.

“Assumir pluralidade de expressões curriculares” (LIMA JR., 2005, p. 132) em detrimento da criação de *um currículo* – ainda que nos moldes deste princípio - conforme almeja a multirreferencialidade, o que a faz, neste aspecto, abandonar a perspectiva pós-moderna e, portanto, não romper com a epistemologia moderna. Ao contrário, a relação do sujeito com o processo do conhecimento pós-moderno, implicado na cultura, num contexto sendo singular/plural e, portanto autônoma, não pode permanecer dependente, preso a um padrão único, a um currículo proposto. Atitude esta que se pauta numa epistemologia que não mais concede soberania ao pensamento científico, mas que contemple “as possibilidades de diferentes significações, singularidades, plasticidades, multiplicidades” (LIMA JR., 2005, p 163). Neste aspecto, a crítica de Lima Jr. se identifica com a postura Lyotardiana, quando o segundo se refere à ciência enquanto um discurso que se legitimou como único e confiável, colocando os demais em posição secundárias, tornando-se, assim, o único jogo a dar as regras na esfera do saber, ratificando a sua pretensão de ser universal e excluindo os demais (LYOTARD, 2004, p. 46). E como a ciência, através do conhecimento científico, vem fundar as instituições de ensino (como outras), a escola e, conseqüentemente, o currículo, se fundam neste conhecimento, conforme vimos.

Para o autor, não basta, simplesmente, conceituar dialética e dialógica, mas vivê-las dentro das práticas curriculares, fomentando o aparecimento singular das vozes no diálogo, as tensões, as discrepâncias e similaridades, como também, não basta saber o que é acontecimento, mas vivê-lo no interior do currículo.

Outro aspecto salientado é o fato de que manter o termo *disciplina* no bojo conceitual de um currículo que, partido da epistemologia moriniana, desponta como um diferencial no seio da abordagem crítica curricular, pode significar, uma permanência ou repetição da “ênfase cientificista”. O autor afirma que

coloca-se aqui, mais uma vez, a necessidade de se criar novas categorias pedagógicas e curriculares que traduzam melhor o caráter relacional e de rede do conhecimento e do pensar humanos, numa perspectiva de ruptura com a modernidade, inclusive neste aspecto etimológico (LIMA JR., 2005, p 173).

Ressaltamos, aqui, a importância da reflexão epistemológica como um forte aliado no processo de rompimento com o a epistemologia moderna: faz-se necessário entender em que princípios, sob que teorias, em que dinâmica basilar se erguem as propostas curriculares na pós-modernidade, no intuito de identificá-las, entendê-las, refleti-las e compreender seu processo de funcionamento na relação com o saber.

Esta perspectiva, conforme temos salientado, nos encoraja e estimula a refletir a importância do currículo como importante aspecto escolar que, em certa medida, determina o processo de “formação” dos sujeitos envolvidos nele/com ele, direta ou indiretamente; que, também, interfere ou auxilia no desenvolvimento do sistema social, sendo, portanto, a nosso ver, um alvo certo de interesse dos que lidam com ideais de poder ou de transformação. O currículo escolar visto desta perspectiva, pode nos ajudar a compreender a importância da escola e dos centros de ensino, por onde passa a sociedade, pelo menos uma grande parte dela, contribuindo, assim, para a sua formação. Descobri-lo na perspectiva epistemológica pode ser um grande contributo para o engrandecimento de reflexões, que já acontecem, em outras várias dimensões (cultural, pedagógica, econômica)

pois é tentar ver além do que, comumente, se percebe: ir às bases, ir aos alicerces onde está plantado e, possivelmente, entendê-lo melhor. Entendemos que, nesta caminhada, Lyotard, por razões anteriormente apresentadas, se constitui como um pensador fundamental para entendimento destes alicerces, destas bases; não precisamente tratando sobre o currículo, mas do saber e este na pós-modernidade, tomamos suas considerações para, a partir delas, refletir “curricularmente”.

Dessa forma, acreditamos que, havendo contradição ou não, rompimento definitivo ou não, estas abordagens que confluem para o currículo multirreferencial são o reflexo de que a epistemologia moderna não responde mais aos anseios dos que se dedicam a estudar o currículo na contemporaneidade. O fato de poder pensar sobre, de fazer inferência, “conjecturas e refutações” sobre o modo curricular imposto, identificando o processo dinâmico que vem sofrendo, em relação às transformações e inquietações que a reflexão curricular proporciona. Ele já não é mais o “primo pobre da teorização educacional” como afirmara, mui recentemente, Silva (2004, p. 184), mas um ilustre convidado e um dos protagonistas da cena escolar/educativa. Tais aspectos, a princípio com um certo ranço negativo, fazem parte da nova forma de pensar que esta mesma teoria crítica traz: são *multi-complexos* (um neologismo, não?) de um cenário epistemológico que não mais comporta o maniqueísmo (negativo/positivo) ainda que, como legado, ainda teima em fazer parte das considerações. Indicar falhas, possíveis erros e limites – comportamento moderno – não tem mais pertinência, ao passo que apontar contradições, como fruto de um trabalho preocupado com o conhecimento/saber/saberes curricular, é atitude mister para fomentar, ainda mais, aqueles e aquelas interessados em tal tarefa.

Ressaltando, lyotardianamente, que este jogo pós-moderno é de caráter agonístico, portanto sem vencedores ou vencedoras, a convivência das

distintas posturas e reflexões é um dos seus traços característicos. Experimentá-la é, ainda que pareça desconfortante, pois contamos com possibilidade e não com a imposição da certeza, fazer parte deste jogo; e jogar, por mais prazeroso que seja, exige mudanças, deslocamentos... arriscar-se!

#### **4.4.2.2 O currículo hipertextual**

*“Quem nunca perde sempre transforma  
vai de outra forma ganhar  
torce o direito, entorta, reforma  
sempre consegue mudar”  
(Regra do Jogo – Sá & Guarabira).*

Como último lance rumo às bases epistemológicas da reflexão curricular, apresentamos o currículo hipertextual que se funda na epistemologia proposicional, fruto do processual envolvimento de Lima Jr., com a temática tecnologias inteligentes e educação, o qual se apresenta como uma proposta curricular pós-moderna.

A proposta curricular, dentre outros aspectos, procura romper com a tradição epistemológica moderna em “em todos os aspectos da questão epistemológica e curricular” (LIMA JR., 2005, p. 196). Entendemos, portanto, que já se trata de uma iniciativa pós-moderna contra os processos lineares, redutores, dicotômicos e excludentes que configuram as práticas educativas e curriculares, conforme, vimos até aqui. Neste sentido, a proposta hipertextual já se configura como uma proposta convidativa a pensar em transformações e vislumbrar novas possibilidades curriculares que se fundem, não mais na identidade, e sim, como afirma, na diferença.

É fundamentando-se na diferença, com os desdobramentos reflexivos pertinentes e conseqüentes do denso estudo sobre o currículo, que Lima Jr., vem, conforme vimos anteriormente, enfatizar que a multirreferencialidade, no sentido de romper com a modernidade, deu um grande salto, porém, ainda se mantém, até certo ponto, presa aos mesmos princípios da epistemologia com a qual também nós queremos romper. Este aspecto, antes evidenciado, encontra-se, a nosso ver, seu impasse na questão epistemológica: por se fundamentar na complexidade, esta, para Lima Jr., apesar dos grandes avanços e contribuições para a área, ainda permanece moderno. Segundo ele,

Do ponto de vista do discurso curricular, permanece a centralidade da razão científica, agora com o refinamento de uma lógica mais abrangente da complexidade (no campo epistemológico) e da multirreferencialidade (no campo do currículo). Se o pensamento complexo está contido e se encerra unicamente numa narrativa, a da ciência, onde estão reconhecidas e legitimadas as demais e distintas referências? (LIMA JR., 2005, p. 198).

Durante o nosso percurso, tentamos senão responder, refletir sobre esta questão. A ciência e o conhecimento científico ocupam espaço de destaque em nossa pesquisa no sentido de que com a sua supremacia e interferência no curricular, que procuramos nos desvencilhar. Este desejo é o do currículo hipertextual, pois entende que, mesmo com os méritos que porta a complexidade, numa perspectiva pós-moderna, adotá-la como referencial, como uma única teoria, seria cair no paradoxo: prender-se ao moderno. Assim, a originalidade, o diferencial da reflexão proposicional reside no fato de compreender que a complexidade, por sua própria constituição, por se fundamentar na diferença, na interatividade, não

pode estar presa a uma única epistemologia e nem corresponder a um único currículo e,

entender não apenas a interatividade interna como modo fundamental da configuração do currículo que, inclusive, não tem acontecido na prática, a não ser de uma forma marginal, pela resistência que as diferentes formas de construção de conhecimento e diferentes linguagens oferecem à hegemonia epistemológica do currículo científico, mas também, entender/acompanhar/favorecer/legitimar a articulação dessa interatividade interna com a interação do currículo escolar com outras expressões curriculares, enquanto modos não oficiais e não formais de produção de conhecimento, relativos a outros espaços/campos de aprendizagens e produção de sentido (LIMA JR., 2005, p. 199).

Neste sentido, a proposta hipertextual/proposicional faz-se original, também, na medida em que entende a necessidade de que outros conhecimentos e outros modos de construí-los sejam possibilitados, de forma que, ao invés de excluir, o currículo se institua como um instrumento acolhedor de diferenças. Lyotard, quando ao propor, conforme veremos melhor no outro Lance, a equivalência das distintas formas de saber em um grande jogo, vem, também, corroborar com a idéia de acolhimento e de possibilitar a participação dos sujeitos com suas mais distintas práticas e saberes.

Lidar com a convivência de diferentes, singulares, é lidar com o inesperado, o que a método(logia) não pode prever. Lidar com nuances, dificuldades de sujeitos que, mesmo sendo diferentes, mantêm sua identidade é uma das aspirações deste currículo, no sentido de que vem alertar que, em meio à multiplicidade, o currículo escolar não se perde, mas pode e deve manter sua identidade, como uma peça, traçando um paralelo com Lyotard, de um jogo de xadrez que, faz parte de uma equipe, é membro desta, mas é, ao mesmo tempo,

uma peça singular com suas atribuições e funções inerentes, as quais deve desempenhar para que a vitória seja da equipe e que não seja excluído do jogo. No jogo lyotardiano, a descartabilidade do jogador deve ser inexistente: deve permanecer e garantir suas jogas, conhecendo as regras, dominando a linguagem específica, dando seus lances e fazendo seus movimentos.

Em se falando em características, a singularidade se configura como marcante neste currículo. Ao analisarmos o currículo moderno e aqueles que ainda permanecem em bases semelhantes, percebemos que a proposta de universalizar é, até certo ponto, inerente a estes. Aqui, a singularidade e singularização das práticas curriculares surgem do processo de decisão dos próprios sujeitos, obedecendo a certas convenções, “sendo importante, portanto, não padronizar nem a vivência curricular, nem reduzir as possibilidades cognitivas e epistemológicas à expressão escolar do currículo” (LIMA JR., 2005, p. 203). Esta característica, a nosso ver, vem degladiar com a etimologia do termo currículo (carreira, percurso), resignificando-a: ao invés de caminho proposto, a construção de caminhos próprios feitos no próprio ato de caminhar, em meio a outros caminhos existentes, aos interesses dos demais caminhanes, aos instrumentos utilizados para tal. Assim,

hipertextualmente, falar de currículo implica em falar e possibilitar, inclusive a partir da vivência dos aspectos tecnológicos da comunicação e informação, diferentes percursos, diferentes relações e interações, por diferentes “paisagens epistemológicas e cognitivas”. Implica em se situar e, pelo caráter interativo desse localizar-se, criar numa rede de diferentes currículos, cada um também com sua rede interna” (LIMA JR., 2005, p. 153).

É cada vez mais comum, no cotidiano escolar, verificar estudantes que se interessam pelo universo dos jogos eletrônicos, dos *games*. Não só no espaço

escolar, mas sobretudo nele, onde se pretende “ensinar e aprender” algo a alguém, o contato com este universo virtual vem crescendo virtuosamente. Com ele, a diversificação de jogos que, cada vez mais, vem sofrendo atualizações constantes, com versões mais arrojadas, mais práticas ou mais difíceis. Este funcionamento de modificação é uma característica do currículo que, visto como um “complexo de software de produção de conhecimento” se instaura na proposta de ser dinâmico e que se volta aos anseios e desejos dos seus participantes. Participantes que ao jogarem, o fazem solitária ou coletivamente; quando, no segundo caso, conviver com as diferenças e com a alteridade é sempre um desafio, como também o é para o currículo. Ele precisa estar aberto à convivência com os demais “contextos epistêmicos” que simbolizam, criam sentido, modificam o contexto, transformam o cotidiano.

Lima Jr. apresenta, também como característica ou proposta ao currículo, o que denomina de *princípio de feminilidade*, ou seja, aspecto que se responsabiliza pela “criatividade e fecundidade, abertura e acolhimento da sensibilidade” (LIMA JR., 2005, p.106).

Com esta exposição panorâmica que nasceu a partir do último capítulo que resume, sucintamente, toda a discussão da obra de Lima Jr., entendemos que o currículo hipertextual/proposicional se instaura numa perspectiva pós-moderna e nos auxilia a preparar o próximo lance, ou seja, as aproximações da reflexão curricular pós-moderna a partir da epistemologia de Lyotard.

Entendemos, também, que a proposta de Lima Jr. é singular, sobretudo, no que tange ao seu trato com o saber em detrimento do conhecimento. O fundamento na diferença pressupõe que a multiplicidade de saberes se manifeste, mantendo a identidade, mas não mais de forma que venha privilegiar uma forma específica, que se pretendeu universal, como referencial e norte. O currículo escolar

precisa operar sobre esta ótica, pois os envolvidos, direta ou indiretamente, com o universo escolar precisa encontrar-se nele, pensar sobre ele, decidir e querer permanecer nela. Elementos como o desejo, a criatividade, a espontaneidade, singularidade, as sombras, o erro, a incerteza, enfim, elementos do humano que são comuns nas mais distintas práticas cotidianas, parecem esquecidos ou reduzidos quando a proposta curricular de uma escola - que não ainda não tem certeza se produz saber ou conhecimento e estes tidos como escolar – opta em quantificar, testar, aprovar ou reprovar.

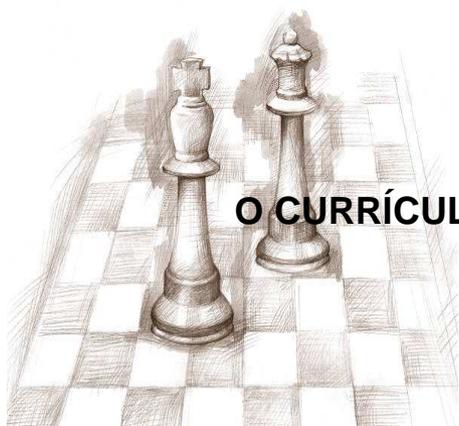
Acreditamos que os avanços que produções como Lima Jr., Burnham, Macedo e outros são imprescindíveis para se pensar uma educação cujo currículo encontra-se, por conseqüência, em crise, pois em crise, também está quem o fundamenta: a ciência. A pós-modernidade é um grande convite a pensar a diversidade de práticas curriculares, uma vez que ela mesma se propõe a pensar sobre a diversidade do seu contexto. Talvez o repúdio de autores e pensadores a esta terminologia... talvez porque ela não traga certezas, mas dúvidas (não as cartesianas), não traga objetividade, mas a linguagem que, com seus jogos, possibilita a criação dos laços sociais, como vimos em Lyotard, porque, talvez, ao invés de um caminho estabelecido (*currere*), traga os “caminhos de parque” que, segundo o filósofo Heidegger, é o configura a (sua) filosofia.

Com estes movimentos, nos preparamos para o lance final. Final, no sentido de que os objetivos da pesquisa foram alcançados, e não como sinônimo de término, de finitude... Pois o nosso jogo, como também o currículo pós-moderno não se configura nestes moldes. E, neste jogo, também, encontra-se um credo (descredo) do “anarquista epistemológico” Paulo Terra:

*Credo do anarquista epistemológico*

*Creio na imaginação humana,  
Criadora dos deuses e demônios,  
E na liberdade, como o único habitat da imaginação.  
E que é direito e dever de todos expandi-la e usá-la,  
Em prol de que a liberdade e a  
Criatividade nunca diminuam ou pereçam.  
Creio que somente o homem cria os seus grilhões  
E que somente ele mesmo se liberta deles.  
Creio que tudo o que impeça a liberdade intelectual  
Deva ser combatido incessantemente,  
E que os praticantes de atos contra a inteligência  
Devam ser conquistados para a causa que combaterem.  
Creio que, tal como Pôncio Pilatos, deva padecer em indagar  
“Que é a Verdade?”, sem me ocupar das respostas dadas.  
Creio no desaparecimento de todos os privilégios intelectuais  
E na instauração de sociedade intelectual igualitária,  
Onde será agradabilíssimo viver e pensar.  
Amem. (TERRA, 2000, p. 76)*

## 5 - QUARTO LANCE



### MISTERIOSA CASA VAZIA: O CURRÍCULO PÓS-MODERNO NUMA PERSPECTIVA LYOTARDIANA

Os movimentos finais desta partida consistirão em acompanhar os lances que servirão para a sistematização teórico-crítica do currículo escolar em seus aspectos epistemológicos, numa perspectiva lyotardiana, a partir de suas reflexões acerca das mudanças no estatuto do saber na pós-modernidade. Novas peças surgem no jogo: o currículo como jogo de linguagem e como um tabuleiro! Deslocamentos arriscados, mas desafiadores e convidativos a permanecermos no jogo: combatamos!

#### 5.1 Preparando estratégias

*“Vai na roleta ou no bacará?  
Vamos Jogar, loiô? Vamos jogar, laiá?”  
(Mangueira, Trinca de Reis, 1989)*

Estamos na pós-modernidade! Valendo-nos do pensamento lyotardiano, podemos afirmar, sem restrições e preocupações (semânticas, históricas, filosóficas, etc.) que fazemos parte de um contexto onde as transformações epistemológicas já se acentuaram: a modernidade, enquanto projeto e aspirações (conforme vimos nos capítulos anteriores) não mais domina, com tanta efervescência, as diretrizes, de diversas ordens, que guiam a humanidade. As transformações, de todos os tipos, sofridas pelo mundo, sobretudo pelas sociedades

desenvolvidas ocidentais, como percebemos, atreladas às exigências de mudanças no que diz respeito às bases epistemológicas, desencadearam um processo de buscas e questionamentos sobre o estar no mundo, o que é este mundo, quem são os habitantes deste mundo e, sobretudo, quem o que conduz, de forma macro, os destinos disto tudo.

Tal qual Ícaro<sup>75</sup>, a modernidade arvorou a ser criatura e criador, dando a si mesma as asas da pseudo-onisciência, vindo a cair, depois delas terem sido derretidas pela veracidade do sol (até então, tido como conhecido e verificável), na terra firme do “erro”, do desconhecido, da desolação, do desajuste. Porém, curiosamente, devido, sobretudo, à sua pretensa atuação e suas marcas ainda preservamos, de forma introjetada, os mecanismos e legados: somos, ainda, de certa forma, modernos. A modernidade, mesmo que, processualmente esteja dando lugar ao pós-moderno, ainda continua presente no cotidiano das ações das pessoas, na forma de governar os países, no momento de decidir sobre os destinos das nações, na maneira de agir e de pensar das pessoas, na constituição das instituições, e, sobretudo, quando se refere àquele que fora, nesta obra homônima de Lyotard: o saber.

A opção lyotardiana de refletir sobre a pós-modernidade tendo o saber, e mais ainda o seu estatuto, é o que faz desta uma escolha original. Como vimos, ele direciona suas atenções para um viés epistemológico, tentando investigar o que está por trás deste cenário atual, bastante discutido e analisado por pensadores e pensadoras de distintas áreas do conhecimento, como, por exemplo Doll (1997), Lopes (2007), Burnham (1989), Rouanet (1985), Macedo (2007). É aqui, justamente,

---

<sup>75</sup> Personagem da mitologia grega que se arvorou superar-se voando até o sol com asas de ceras feitas por seu pai, Dédalo. Contudo, sua ambição não se configura no ato de voar e sim o de não seguir as instruções seu pai, em relação à altura do vôo: o seu deslumbramento fez com que se aproximasse do sol e, como suas asas não suportaram, caiu em solo.

que nos “apossamos” destas reflexões para trazermos à tona o currículo escolar e verificarmos, depois dos diversos movimentos, deslocamentos, lances e jogadas, se este componente indispensável para o ensino (uma das funções do saber, conforme Lyotard) vem a contemplar, no contexto epistemológico contemporâneo, as mudanças no estatuto do saber apontadas pelo pensador<sup>76</sup>. E, tal como o conhecimento a questão curricular tantas variações quantas forem as possibilidades do lance, qual um lance no jogo e no jogo de xadrez.

## 5.2 Refletindo as bases que sustentam o currículo na pós-modernidade

*“Eu vejo a vida melhor no futuro;  
eu vejo isto por cima do muro”  
(Tempos modernos - Lulu Santos)*

De fato, a natureza, o estatuto do conhecimento já não é mais o mesmo em tempos pós-modernidade. De forma mais sumária, apresentamos, no segundo Lance as considerações de Lyotard sobre este aspecto, bem como as características do “novo” estatuto do conhecimento que estamos presenciando na contemporaneidade. Sem ser deixado de lado, o currículo vem acompanhando, e talvez, auxiliando, este processo de transição e, também, de fixação de alguns elementos epistemológicos moderno que ainda insistem em permanecer, uma vez

---

<sup>76</sup> A estratégia de apresentar o contexto pós-moderno, peça importante em nosso tabuleiro, é de proporcionar ao jogador-leitor uma visão panorâmica, mais sucinta possível. Contudo, nosso esforço se pauta na análise epistemológica: e é nesta posição que jogaremos, (embora tenhamos feito durante toda a pesquisa, o faremos, agora mais fortemente) para que, com o auxílio de Lyotard, possamos nos debruçar sobre o currículo e contribuir para as pesquisas com abordagens críticas contemporâneas.

que ele faz parte, diretamente, da estrutura que compõe a instituição que é, como vimos, responsável pelo lidar com o saber (saberes e conhecimentos): a escola<sup>77</sup>.

Para Lyotard este *lócus*, originariamente, tem um discurso que lhe foi atribuído como fundamento<sup>78</sup>, e que, portanto, faz parte de um jogo de linguagem específico, onde predominam os aspectos da ciência. Como qualquer outro jogo de linguagem, o científico se caracteriza por estabelecer uma relação entre destinatário, remetente e referente; porém, a peculiaridade deste jogo está na formatação deste discurso (nesta relação), a qual especifica cada um destes postos, fazendo com que eles assumam, de forma objetiva, as suas funções, caracterizando, assim, a sua pragmática. Estes enunciados denotativos constituem a base do conhecimento científico, o qual já o caracterizamos anteriormente, fazendo valer a estratégia onde o remetente, aquele que profere o discurso e, quem, a princípio o detêm em sua totalidade, venha a “formular suas próprias regras e perguntar ao destinatário se ele as aceita” (LYOTARD, 2004, p. 77).

Esta certa imposição de condutas normativas (regras) faz-se presente no currículo no momento em que, por exemplo, acontece o processo de seleção e de organização do conhecimento de forma verticalizada, onde não acontece, por exemplo, a participação direta dos envolvidos (educadores, educandos, pedagogos, etc.) no construto educativo final. Desta forma, percebemos que, mesmo num contexto onde Lyotard chama a atenção para a abrangência do saber, personificada nos muitos jogos de linguagem possíveis presentes na vida dos envolvidos neste

---

<sup>77</sup> Ratificamos que, quando nos referimos à escola, estamos tratando de um conceito que transcende às instituições físicas (centros de pesquisa, universidades, ensinos médio e fundamental, dentre outros) onde educandos e educadores se reúnem para aprender. Escola é o *lócus* oficialmente reconhecido pela sociedade onde acontece a troca, transmissão, construção, produção, etc., do conhecimento, dos saberes; da educação formal em si.

<sup>78</sup> Falamos *originariamente*, porque, mesmo tendo o discurso científico como fundamento, a escola, como demonstramos, constrói um tipo de saber próprio, o escolar.

processo, ainda permanece a “lógica” da pragmática científica, a qual “está centrada sobre os enunciados denotativos, daí resultando instituições de conhecimento (institutos, centros, universidades, etc.)” (LYOTARD, 2004, p. 117). Podemos, assim, dizer que o currículo versa sobre o conhecimento (no sentido tradicional) e não sobre o saber, uma vez que, o conhecimento pretende-se à verdade ao invés da relatividade contextual<sup>79</sup>.

Quando afirmamos que o currículo versa sobre o conhecimento entramos num ponto crucial de nossa pesquisa. Entendemos que, para Lyotard, é aspecto relevante, de tal forma que buscou a *linguagem* e os jogos desta para poder tratá-lo. Se o conhecimento é, segundo Lyotard, um dos diversos tipos de saberes e, portanto, se constitui enquanto um jogo de linguagem, tem como constituinte um sujeito que, inerentemente, precisa e/ou procura conhecer. Como este sujeito é um ser que utiliza a linguagem, precisa formalizar esta sua maneira de conhecer, dando-lhe normas, formas, regras, mas no trato com o conhecimento, baseado no método, a ciência é quem, de forma excludente, exerce esta função de formalizar. É um jogo de linguagem, que utiliza a lógica, criando “o” método, e se tornou (ou conferiu a si própria), por excelência o estatus de única forma confiável de se conhecer e, portanto, instituindo a hegemonia do conhecimento científico. Nestes moldes repousam o currículo.

A estratégia do jogador Lyotard em considerar o conhecimento como um dos tipos de saber é de suma importância para se entender que tal capacidade ou competência não é exclusividade da ciência. Existem outras formas, tão válidas quanto a ciência, com “métodos” (regras) próprias ao jogo de linguagem que as constituem e que merecem atenção, uma vez que estas também dizem respeito aos

---

<sup>79</sup> Ratificamos que, para Lyotard, conhecimento e saber são conceitos equivalentes, embora distintos, e que, neste momento enfocamos esta problemática.

sujeitos cognoscentes, sujeitos culturais, políticos, etc. Os quais imprimem sua singularidade diante, até mesmo, das regras do conhecimento, pois desenvolvem, diante destas regras, estratégias próprias, imprimindo o seu jeito de ser ou de agir diante das coisas. Neste sentido, mesmo enquanto científico, o conhecimento para Lyotard é um saber, pois quem o faz imprime, neste processo, sua forma de ser, de fazer. É para a linguagem, e não para o método, que se voltam as atenções do autor, pois nela é onde o modo pessoal de cada sujeito envolvido no processo cognoscente é atualizado, fazendo com que a subjetividade, que lhe é inerente e que fora abandonada pela ciência, participe do ato/dinâmica de conhecimento. Entendemos que, nestas condições, falar em saber e em conhecimento, numa perspectiva lyotardiana, é falar de elementos equivalentes e não dicotômicos como a tradição vem nos mostrar. Afirma:

Sendo o próprio saber científico dependente de nossa organização [portanto, de nossa singularidade], nenhuma lei pode ser considerada como absolutamente verdadeira; seria uma hipótese sujeita a verificação contínua e cuja validade seria definida pela eficácia das operações (*pragma*) que possibilita (LYOTARD, 2008, p.16).

Assim, como vimos em Saviani (2003) e Lopes (2007), caracterizado pela imbricamento de: saberes espontâneos, saber escolar, conhecimento científico, numa perspectiva pós-moderna, é um jogo de linguagem que abriga, dentre outras, normas, convenções, costumes e, também, subjetividade. O saber-fazer, saber-escutar, saber-dizer, conforme vimos, características do saber lyotardiano, também se encontram presente no currículo escolar, contudo, talvez não encontrem, ainda, devido aos processos que aqui apresentamos, um lugar de destaque. Concebê-lo sob esta perspectiva, acentuando o fato de estar ligado, como vemos em Saviani

(2003) ligado a questões do saber (no imbricamento mostrado acima), é “sempre um produto de contendas, de disputas, de debates” (LYOTARD, 2004, p.34).

Se Lyotard demonstra que o conhecimento sofre mudanças em seu estatuto na pós-modernidade, e este, mesmo quando ainda não havia sofrido mudanças é o que afirmamos oferecer bases para o currículo escolar, como fica, então, um currículo que tem seu fundamento num saber cuja natureza já não é mais a mesma? Ou seja, como pode um currículo pós-moderno ser constituído sobre bases modernas, se elas já se encontram em fase de modificação? De fato, o conhecimento tem mudado seu foco de atuação; o seu problema (que é a legitimação) também se encontra em fase de busca de solução, contudo, sua presença ainda é um fato! Conforme vimos, a ciência moderna, mesmo tendo entrado em crise, ainda continua deixando seus traços marcantes, sobretudo nas instituições que delas nasceram, como, por exemplo, a escola. Ainda continuamos modernos na pós-modernidade; “ainda agimos modernamente, numa repetição inconsciente de mecanismos introjetados ao longo de nossa vida” (LIMA JR., 2005, 149). Por esta razão é que o currículo ainda se mantém moderno. O jogo de linguagem do qual faz parte, com sua pragmática específica, ainda o mantém preso a uma dinâmica do determinismo, mecanicismo e de objetividade, tornando-o fechado, sistemático e ligado à racionalidade tecnocientífica.

Entendemos que, atualmente, o conhecimento vem se caracterizando por se configurar como um dos bens mais preciosos e alvo de desejo das nações. Um saber que, mediante a informatização e aos avanços tecnológicos – traço característico das transformações pós-industriais – vem sendo sinônimo de poder, onde quem domina as informações, consequentemente, obterá a posse de sucessos (econômicos, culturais, políticos, etc). Estamos em um mundo globalizado e não são mais as fronteiras ou domínio de territórios que asseguram o poder das potências

interessadas em lucros e domínios mundiais: mas as informações e, para isto, programar os meios, até mesmo determiná-los, para que se possa adquirir tais informações o saber tornou, segundo Lyotard, uma atividade recorrente nos dias atuais, justificado, também por uma tradição de formação composta por “máquinas que ensinavam, aprendizagem programada e um currículo à prova de professor” (DOLL, 1997, p.18); o saber, então, passa a ter “valor de troca” em detrimento do seu “valor de uso<sup>80</sup>” que, até então, havia sido sua principal característica. Afirma Lyotard: “num universo em que ter sucesso é ganhar tempo, pensar tem apenas um defeito, mas esse é incorrigível: faz perder tempo” (LYOTARD, 1987, p. 49).

Neste aspecto, temos um currículo que vem a contemplar estas transformações. Tais transformações, que dispensaremos a reflexão a seguir, são inevitáveis de serem absorvidas, uma vez que é este tipo de discurso – o científico - que vem fundamentar o currículo, porém, um dado importante a ser salientado aqui é o fato de que mesmo acompanhando este processo de transformação da natureza do saber, o currículo escolar ainda continua, em sua base epistemológica residente na modernidade. Quando Lyotard se questiona: “Quem transmite? O que é transmitido? A quem? Com base em quê? E de que forma? Com que efeito?” ao tempo em que averigua quem decide o que se deve saber durante um ano letivo, por exemplo, bem como o que não se deve, quem e por que deve conhecer, está-se tratando da seguinte questão: “quem decide o que é o saber” (LYOTARD, 2004, p. 14). Discutir sobre os interesses e direcionamentos dos decisores ao escolher sobre este saber não é nosso objetivo, porém, evidenciamos o pressuposto de que há uma hierarquia: aqueles que determinam o que se deve ser ensinado e aprendido, mais

---

<sup>80</sup> “Valor de uso” é uma expressão lyotardiana que diz respeito ao antigo estatuto do saber, o qual fazia parte da formação do indivíduo, legitimado por discursos (metadiscursos) de natureza metafísica e/ou especulativas.

ainda, que organizam, selecionam e determinam<sup>81</sup> e há aqueles/aquelas que recebem tais determinações (professores, coordenadores, etc.) e os que estão na extremidade deste quadro, a saber, os educandos. Estes últimos, são os que, por se encontrarem no final do processo desta ação curricular (organização, seleção, etc.) recebem, passivamente, o que veio verticalmente deliberado e, por mais de uma vez modificado e/ou adaptado, sofrem com este processo de “exclusão”, uma vez que estes e estas são os principais atores do processo ensino-aprendizagem. Para Lyotard,

(...) enquanto é do interesse do sistema, e, portanto, de seus “decisores”, de encorajar a promoção profissional, já que ela não pode senão melhorar as *performances* do conjunto, por outro lado, tanto a experimentação sobre os discursos, as instituições e os valores, acompanhadas por “desordens” no *currículum*, o controle dos conhecimentos e a pedagogia, sem falar de recaídas sociopolíticas, mostra-se pouco operacional e se vê recusar qualquer crédito em nome da sociedade do sistema (LYOTARD, 2004, p. 91).

Assim, percebemos, que, a serviço de terceiros, o currículo ainda privilegia os mais privilegiados e deixa esquecidos os que mais necessitam de atenção e cuidado: mais que ensinar, transmitir saberes e “formar cidadãos”, o currículo pode vir a ser um instrumento de valorização destes educandos, possibilitando suas expressões, suas vivências, seus *saberes*. Para Lopes (2007), o processo de constituição do conhecimento escolar, no que tange à escolha do que deve ser ensinado, se configura num processo onde o privilégio a determinados interesses acontece. Afirma que

---

<sup>81</sup> Voltamos a salientar a posição de Lopes (2007) quando, no terceiro lance, trata desta questão e nomeia os decisores: secretarias de educação, responsáveis pelos livros didáticos, etc.

tais escolhas são acentuadamente conflituosas e, em virtude da constituição social ser marcada pelo caráter excludente, o currículo tende a favorecer os interesses de grupos restritos, cujo poder se expressa de forma privilegiada” (LOPES, 2007, p. 196).

Neste aspecto, podemos compreender que, em certa medida, o currículo corrobora com a dinâmica social de exclusão quando, ao invés de primar pelo sujeito, opta pelo sistema, corroborando, também, para o acirramento de, como afirma Lyotard, “dissolução do sujeito”, quando visa beneficiar determinados grupos, conforme cita Lopes (2007).

O currículo não se constitui como um artefato “em si” desprovido de quaisquer influências da sociedade, uma vez que lida com humanos e, como um recorte desta sociedade, traduz-se como um aporte micro da realidade macro. Apresenta-se como um “subsistema do sistema social<sup>82</sup>” e corresponde aos anseios que este contexto pós-moderno exige, passando a, de certa forma, tornar-se subserviente aos interesses deste. Neste sentido, as práticas curriculares oferecem, por exemplo, reformulações de cursos que venham atender estes anseios, proporcionando o distanciamento da valorização dos demais saberes existentes na mesma sociedade e àqueles trazidos pelos aprendizes, em busca de um melhor desempenho, melhor colocação no *ranking* de inserção no mercado de trabalho dos cursistas, dentre outros.

Mais uma vez percebemos a relação mantida entre o currículo e o discurso científico, quando se refere ao fato de que ele corrobora para que sejam “formados”, “preparados” eficientes jogadores que saibam as regras e dominem as estratégias existentes e, ao mesmo tempo, criem novos lances para o mesmo jogo,

---

<sup>82</sup> Esta definição é feita especificamente por Lyotard sobre o ensino superior, portanto, acreditamos se estender ao currículo, uma vez que estão imbricados no processo do *saber*. Cf. LYOTARD, 2004, p. 88.

enriquecendo-o e o tornando mais fácil de ser jogado por eles (experts) e distante e difícil para aqueles que não dominam esta linguagem. O currículo pode, segundo nossa pesquisa, vir a oferecer este “treinamento” para que os enxadristas aprendam, através do *método*, a dominar esta linguagem e jogar este jogo. O lance mais importante a ser aprendido, neste contexto, é o da informação: este assegurará a presença do jogador nas partidas, dará mais consistência e prestígio ao jogo e, conseqüentemente, maior tranquilidade e probabilidade de vitória aos que ditam as normas deste jogo. Para Lyotard,

o saber é e será transmitido *à la carte* a adultos já ativos o esperando sê-lo, em vista da melhoria de sua competência e de sua promoção, mas também em vista da aquisição de informação, de linguagens e de jogos de linguagens que lhes permitam alargar o horizonte de sua vida profissional e de entrosar experiência técnica e ética ( LYOTARD, 2004, p. 90).

O saber, conforme argumentamos anteriormente, se torna o *poder* ao alcance de todos que, como na ciência moderna, o sujeito cognoscente aprendia a linguagem matemática e, conseqüentemente, o método científico, sem chances do erro e a certeza do acerto. Aqui, percebemos que, mesmo pós-moderno, o currículo ainda reside nos moldes modernos: a mesma “lógica” de atuação e de pensamento ainda permanece, embora o contexto e os meios sejam outros.

E a verdade? Esta que foi objeto de desejo dos modernos, passa a ser um conceito equivalente à riqueza e à eficiência. Diferentemente dos metarrelatos modernos, onde o idealismo hegeliano ou o racionalismo cartesiano pregavam, em últimos termos, a busca deste tão sonhado “bem” da humanidade, a pós-modernidade acompanha a resignificação da verdade, vendo-a atrelada à questão do poder. Quem possui informação e os meios para tal, conseqüentemente, obtê-la-

á e será dono desta até que se torne obsoleta em detrimento do avanço das informações que mudam de forma violenta devido à velocidade que os portais de sua difusão oferecem. Neste contexto, há uma questão importante a ser destacada: a pragmática. Quem profere a verdade, as informações, ou seja, o saber, são os que portam a competência para tal. Esta competência é conferida por uma coletividade, uma comunidade que, a partir de um consenso, autorizam o pronunciamento destes enunciados; contudo, esta comunidade também é formada por *iguais*. Aqui, um traço científico (moderno!): “é preciso formar iguais” (LYOTARD, 2004, p. 46).

O currículo contemporâneo corrobora para “formar iguais”. Mesmos conteúdos, mesmas formas de avaliar, metodologias iguais são, comumente, empregadas a pessoas, que, só por serem pessoas, heterogêneas (condição social, faixa etária, histórias de vida, interesses, aptidões, etc.) que, por exemplo, por fazerem parte de uma “série” ou “classe”<sup>83</sup>, mesmo que estudando em turnos diferentes, com todas as implicações possíveis. “Formar”, enquadrar, normatizar, determinar padrões e comportamentos, e, sobretudo, o saber não são ações ou pretensões distantes do currículo escolar contemporâneo. Há aqueles que sabem e os que precisam saber; aqueles que são *a-lunos* e os que trazem a luz do saber, tal qual as do iluminismo da modernidade; é preciso que todos saibam sobre e desta maneira para que as diferenças (erros, lacunas, não-saberes) sejam dispensadas através do ensino, da aprendizagem formal. Neste aspecto, segundo Macedo (2007), apresenta o papel da teoria crítica curricular como importante alternativa para se romper (ou, ao menos dar-se conta) com a padronização promovida pelo currículo. Funciona aquela que vem denunciar

---

<sup>83</sup> Observemos que estes dois termos são palavras comuns utilizada na linguagem científica. Aqui, mesmo que sutilmente, os traços científicos também estão presentes no currículo escolar, denominando, rotulando, classificando: esta é a linguagem do currículo.

o processo de homogeneização veiculado pelo currículo, em favor dos grupos hegemônicos. Reivindica enfaticamente que as formações as formações assumam a preparação para uma competência política capaz de desvelar as injustiças e, via o ato educativo, afirmar políticas justas, tomando como referência a heterogeneidade da sociedade (LYOTARD, 2004, p. 57).

Como alternativa a esta configuração curricular a multirreferencialidade vem se posicionar como uma perspectiva que se pretende romper com a dinâmica da homogeneidade, pautando-se, assim, no princípio da pluralidade, que, conforme vimos no lance anterior, corresponde ao não-essencialismo, à heterogeneidade, almejando a vivência de realidades distintas e aspirando ao currículo que visa o distanciamento do conhecimento universalizante (enquanto aquele que confere valor de verdade ou falsidade).

A multirreferencialidade, neste caso, nos ajuda a questionar: como “formar iguais” se todos são diferentes e é nesta diferença que pode se encontrar a riqueza do aprendizado, a grandeza da convivência dos distintos saberes, dos distintos jogos de linguagem? Construir novos saberes a partir dos existentes ou continuar a reproduzir aqueles determinados? Para Lyotard, a segunda proposição é a mais importante:

A didática assegura esta reprodução. (...) Seu primeiro pressuposto é que o destinatário, o estudante, não sabe o que sabe o remetente; com efeito, é por esta razão que existe algo a se aprender. Seu segundo pressuposto é o de que ele pode aprender e se tornar um *expert* da mesma competência que seu mestre. Esta dupla exigência supõe uma terceira: existem enunciados a respeito dos quais a troca de argumentos e a administração das provas que formam a pragmática da pesquisa são consideradas como tendo sido suficientes e que podem ser assim transmitidas de saída a título

de **verdades indiscutíveis no ensino**” (LYOTARD, 2004, p.46) - grifos nossos.

Reproduzir saberes também implica reproduzir comportamentos, reproduzir condutas e modo de ver o mundo. Mais que uma questão gnosiológica, esta reprodução afeta a vida dos envolvidos e daqueles que estão ao seu redor, e, ao mesmo tempo, está relacionada com o funcionamento do sistema social. A reprodução em série, característica da revolução industrial, traço marcante da modernidade, onde as “teorias” foram para o cotidiano em forma de padrões de comportamento, ainda prevalece, uma vez que a funcionalidade do currículo é, de certa forma, a mesma. Se os padrões e condutas forem seguidos à risca o conjunto normativo, não há como ter desordem e pode-se ter o controle tanto dos trabalhadores, quanto dos estudantes; se as “verdades indiscutíveis” a serem aprendidas se concretizam, a *pax romana*<sup>84</sup> estará assegurada.

Aos que não conseguem galgar os degraus destas verdades pode estar reservada a retirada do jogo. Se não sabe jogar, não pode continuar: a exclusão é um traço marcante no currículo, uma vez que podemos constatar índices de evasão, repetência, desestímulo, deixando estes participantes à margem do saber e, conseqüentemente, da sociedade. A máxima de que “é preciso saber jogar para não ser banido no jogo” implica além do conhecimento das regras e do jogo, a adaptação a estas mesmas regras, e, não somente isto: faz-se necessário, segundo Lyotard, conhecer o jogo que o outro joga para não ser surpreendido e perder seu papel de jogador. Os jogos estão em combate, nem sempre agonístico, mas, em

---

<sup>84</sup> Termo da idade antiga que serve para designar o controle exercido sobre a população romana pelo império, onde, o segundo, distribuía diversão (circo) e alimentos (pão) para a primeira, assegurando a ordem, uma vez que as condições de vida da população eram sub-humanas. Desta forma, o *panis et circensis* assegurava a “paz” na sociedade, evitando o descontrole e a revolta da camada popular.

vias de ação, de competição e de aquisição de poder, de assegurar, como já afirmamos, a posição do combatente no jogo para poder não sofrer as conseqüências desta eliminação.

Na seara curricular, um jogo é ensinado. Os jogadores aprendem e as regras precisam ser cumpridas, contudo, nem sempre é permitido ou incentivado o conhecimento de outros jogos, uma vez que o conhecimento científico estabelece facções, segmentações constantes no exercício do saber. Para ilustrar, podemos verificar como, por exemplo, mesmo com projetos interdisciplinares nas escolas, as disciplinas ainda se fecham em blocos, em linguagens específicas, dificultando, assim, a relação dos conteúdos pelos educandos<sup>85</sup>. Um mesmo conteúdo abordado em disciplinas diferentes, neste contexto, pode não apresentar correspondência, devido à linguagem empregada ou ao privilégio dado à especificidade da disciplina pelo professor, contudo, o que pode estar sustentando esta impossibilidade é, justamente, o fato de que há uma segmentação entre os blocos disciplinares nas escolas; prevalece a idéia do cientista que se fecha em seu laboratório, leva consigo o objeto a ser analisado, investigado, dividido em quantas partes for possível e chegar, pela experimentação, ao conhecimento “completo”. Assim, o educando vê-se como um jogador que precisa desenvolver estratégias para não sair do jogo, para não ser reprovado no final do ano letivo, banido e/ou rotulado pela escola, pelos colegas, pela comunidade como aquele ou aquela que incapaz de aprender.

---

<sup>85</sup>Em minha prática docente, por exemplo, fui severamente questionado pelos educandos e punido pela direção do colégio onde lecionava (Colégio Estadual Edivaldo Boaventura) por ter sugerido como um dos meios de avaliação das aulas de História, um texto dissertativo. “Isso é ‘coisa’ de língua portuguesa, professor!” – bradou uma jovem, que, por sinal, sempre demonstrou bastante interesse durante as aulas, levando a classe a não aceitar e a direção do colégio solicitar, mediante os próprios alunos que “mudasse meus métodos”.

Contudo, Lyotard salienta uma mudança na relação sujeito-objeto, onde o papel do cientista (sujeito) diante do observável (objeto), já não é mais a mesma. O vetor que indicava a relação vertical entre sujeito e objeto, onde o primeiro partia para o domínio do segundo, como realidades distintas, exteriores, agora funciona como fluxo, como dinâmica: não há mais vertical ou horizontalidade, entendemos que existe uma relação contínua, sem forma determinada, onde o objeto também participa da pragmática do conhecimento, do saber. Segundo Lyotard (1987),

os objetos tem linguagem, e conhecê-los é poder traduzi-las (...). Nestas condições de imbricação do sujeito e do objeto, como pode persistir o ideal do domínio? Cai lentamente em desuso na representação da ciência que os sábios têm. O homem talvez seja apenas um nó sofisticado na interação das irradiações que constitui o universo (LYOTARD, 1987, p. 34).

Contudo, apesar desta concepção pós-moderna trazida por Lyotard, o saber escolar ainda permanece submetido aos ditames do saber científico, tentando criar uma linguagem própria para si, buscando uma certa identidade. Porém, indissociável do científico, ainda permanece refém deste, sofrendo, conseqüentemente, as implicações dos novos rumos que a ciência vem tomando. Diante da sua dificuldade de legitimação, da sua crise interna, a ciência ainda permanece operante e presente nos dias atuais, sobretudo no que diz respeito aos interesses daqueles que a financiam. Tais interesses, que incidem, também, sobre o currículo escolar, configuram-se, dentre outros, na aquisição do poder em escala mundial, visando o controle do sistema e, por conseqüência, dos padrões de conduta das sociedades. Porém, a ciência já não é mais a mesma. Segundo Lyotard, “a ciência pós-moderna torna a teoria de sua própria evolução descontínua,

catastrófica, não retificável, paradoxal. Muda o sentido da palavra saber e diz como esta mudança pode se fazer. Seu estatuto é dessemelhante ao estatuto que vigorou na moderna e procura se encontrar nesta realidade de pluralidades, de possibilidades, de descrença das metanarrativas e metadiscursos que é a pós-modernidade. De certa forma, mesmo estando a serviço do sistema e das grandes potências, abre espaço para que outras formas tidas como não-saberes sejam, ao menos, ouvidas, acolhidas.

Neste reconhecimento de que não é o único jogo possível de linguagem, devido à pluralidade da realidade pós-moderna, o saber científico parece se encontrar mais flexível mediante ao que diz respeito aos saberes, ou, talvez, ao saber. Isso significa que, mediante a pós-modernidade, não dá para voltar-se a si mesma de forma isolada e excludente, uma vez que, muitas de suas próprias “verdades”, teorias e leis já foram e estão sendo colocada em xeque<sup>86</sup>. Isso se dá, não pelo fato de se render aos demais, mas por entender que sozinha não consegue dar conta das demandas, sobretudo, do ser humano, de suas angústias, histórias, alegrias e necessidades. Perplexo, também, pode se encontrar o currículo, mediante estas atitudes da ciência, uma vez que, conforme caracterizamos acima, ele se encontra pautado nesta, porém, na ciência moderna, a qual insiste em manter-se enquanto lastro de sustentação deste.

Propor à ciência que busque em aspectos como imaginação, atividades diversificantes, sistema aberto, localismo (conforme anuncia Maffesoli (2004)), anti-modelos, produzir novas idéias (aspectos estes que configuram o que Lyotard denomina de *paralogia*), bases para sua legitimação é uma “sugestão” apontada pelo autor, para favorecer ao saber criar outros enunciados. Abandonar o critério do

---

<sup>86</sup> Vide, por exemplo, a *teoria dos quanta*, as descobertas matemáticas de Gödel; sobre esta última, tecemos comentários ainda no primeiro lance.

*desempenho*, da *eficácia* e aderir à proposta lyotardiana que é a de perceber que existem outros jogos de linguagem tão importantes quanto o científico, os quais, independentemente dele, vem desde sempre, correspondendo aos anseios da humanidade, possuem jogadores, regras e enunciados próprios e válidos (como, por exemplo, o saber popular que, com sua oralidade e espontaneidade vem proporcionando explicações, possíveis soluções e entendimentos para os problemas do cotidiano, bem como para a compreensão do mundo e da vida; o traço marcante da singularidade prevalece sobre uma possível “receita infalível” de como viver, porém, por ser um jogo de linguagem, este também possui suas regras e normas, diferentes, é claro, daquelas do saber científico). Na perspectiva lyotardiana, a ciência tece “uma rede de símbolos cômodos (energia, força, etc.) com que vete o mundo; seu único fim consistiria, então, em estabelecer entre estes símbolos relações constantes que possibilitam a ação” (LYOTARD, 2008, p. 16), e, portanto, reconduz para o seio da linguagem e com esta proposta, o currículo contemporâneo pode, como veremos, encontrar novos estímulos para que, ao menos, sejam pensadas questões referentes a ele na pós-modernidade.

Essas provocações servem para nos questionarmos a voraz força da modernidade e suas implicações que ainda vigoram nos dias atuais, ainda que venham perdendo seu vigor. Mais que experimentos e técnicas e explicações sobre as estações do ano e sobre o aparelho circulatório humano, a ciência veio imprimir um traço quase que indelével na vida dos sujeitos, os quais, repetitivamente, os atualizam de maneira, como citamos Lima Jr. anteriormente, inconsciente, pois já faz parte da condição social, cultural do homem e da mulher ocidentais. Aqui, mais uma vez, ressaltamos a importância da reflexão epistemológica como uma das formas de perceber estes mecanismos modernos ainda presentes e, a partir daí, poder romper com os mesmos. Comportamentos, relacionamentos, e, principalmente, a forma de

aprendizado que a escola oferece revelam, como mostramos no decorrer desta pesquisa, traços desta “cultura moderna” – se é que assim podemos chamá-la – de forma que, se não se der conta, o sujeito pós-moderno ainda continuará agindo modernamente. Acreditamos, que verificar as bases epistemológicas, enquanto teorias, bases, lastros que fundamentam este saber é uma das formas de se dar conta disto, sobretudo no que concerne ao currículo escolar.

E aqui se encontra o sujeito do currículo, ou seja, aqueles envolvidos direta ou indiretamente nos atos curriculares; os jogadores deste combate necessário, que ainda não prima por não privilegiar a agonística como uma possibilidade de regra. Não há jogo sem jogadores, não há currículo sem sujeito! Neste contexto o sujeito parece perdido/confuso mediante às transformações e às manutenções de normas e bases do currículo, do saber: ora enquanto jogador-remetente, ora como jogador-destinatário e, ainda, como jogador-referente, mulheres e homens, jovens e crianças assumem seus papéis nesta pragmática do currículo escolar. Assumem ou são obrigados a assumir seus postos porque o jogo não pode parar, o saber precisa ser transmitido (ou construído!), as mensagens precisam ser enviadas, codificadas e decodificadas e os objetivos propostos por quem quer que sejam os decisores, precisam ser cumpridos.

O curioso é que, “nesta disseminação dos jogos de linguagem, é o próprio sujeito social que parece dissolver-se” (LYOTARD, 2004, p.73). Decisões são tomadas, regras são obedecidas, deliberações são outorgadas sobre a vida destes que, alvo de uma literatura que o caracteriza como protagonista, ou aquele que precisa reavivar sua autonomia, que precisa ser valorizado nas suas mais diversas experiências de vida, que porta saberes, singularidade e imprime sua personalidade no processo educacional, parece ter sido esquecido pelo próprio currículo. “Dissolvido” como afirma Lyotard, sem consistência, não pode ser

dispensado do jogo, pois sem ele não há combate. Esqueceu-se dele enquanto jogador singular, enquanto sujeito do saber e o faz ser lembrado enquanto jogador prático, capaz de adquirir competências importantes para o jogo, bem como atualizar suas possibilidades de conhecimento<sup>87</sup>. Jogador ímpar para que o saber pós-moderno se efetive uma vez que “a condição pós-moderna vem nos mostrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza” (BARBOSA, 2004, p. XI). Esta seria a importância do sujeito para o saber na pós-modernidade e, por consequência, para o currículo escolar?

### 5.3 Possibilidades curriculares erguidas sobre as bases epistemológicas de Lyotard

*“Tem vaca-amarela  
quem falar, perdeu  
tem polícia-e-ladrão  
tem roleta-russa  
jogos de arrasar  
golpe baixo e armação”  
(Jogos de arrasar- João Bosco)*

É evidente que todas as atenções do jogo estão voltadas para o tabuleiro. Ele, o currículo pós-moderno, é o espaço onde o combate acontece, para onde os sentidos, o intelecto, o tempo, espaço se voltam para o exercício do jogar. É, também, ao mesmo tempo, o *polemos*<sup>88</sup> heraclítico que pede passagem para, na dinâmica dos movimentos das peças, encerrar, ainda que temporariamente, a partida. Sim. Nosso currículo é, ao mesmo tempo, o tabuleiro e um jogo! Arena e combatente: combate com demais e abriga, em si mesmo, um combate permanente

---

<sup>87</sup> Lyotard denomina este sujeito de “sujeito *prático* que é a humanidade” (LYOTARD, 2004, p. 63) – grifo nosso.

<sup>88</sup> Guerra, combate, jogo.

entre jogos distintos que se ancoram na linguagem e, conseqüentemente, instauram-se como saber.

O segundo, como agora apresentaremos, possui sua singularidade e, como qualquer outro, obedece às regras e normas que o faz assim ser: um jogo de linguagem. O primeiro (que logo se apresentará) o é, pois, por se tratar de um componente do universo escolar e, mais precisamente, aquele que lida diretamente com os saberes, sendo ele *não-todo*, vê-se na necessidade de abrigar, em sim, os demais jogos. Como um mosaico, é um tabuleiro repleto de peças, que, também, por serem jogos agem como tal, porém, por ocuparem casas desta base, interage com os demais no grande jogo do saber. Graças à pós-modernidade, com todas as suas características, nosso currículo é, um grande tabuleiro; ao mesmo tempo, também faz parte de um jogo enquanto peça, enquanto jogo singular. Graças à epistemologia, à filosofia, esta formulação conceitual nos permite pensar assim, agir assim, mediante às contribuições lyotardianas contidas em seus escritos e por sua presença enquanto pensador da pós-modernidade.

### 5.3.1 – Currículo enquanto jogo de linguagem

*“Decidi jogar e ganhar esse jogo”  
(Jogo – Jota Quest)*

Quando recorremos à epistemologia de Lyotard, presente nas entrelinhas – ou, em muitos momentos de forma explícita - em sua obra *A Condição Pós-Moderna*, procurando, a partir dela, estabelecer relações com o currículo escolar, deparamo-nos com a concepção de que o currículo escolar é um jogo de linguagem. Fizemos esta afirmação anteriormente, porém, por uma estratégia de nosso jogo, só agora o apresentaremos de forma mais reflexiva, uma vez que,

estamos numa seara, onde o desejo de que o currículo escolar se fortaleça enquanto coadjuvante essencial na busca da reconstituição do sujeito, uma vez “dissolvido”; sendo aquele que, não somente se caracteriza como cognoscente, mas, também, como o sujeito do saber, das diversas formas lingüísticas, então jogos, que fazem parte do grande jogo sapiencial fundamental para a sobrevivência em tempos pós-modernos.

Se uma questão urgente é o fato de que a ciência e, portanto, o conhecimento científico se propôs como “o” jogo de linguagem, constata-se que ela “joga o seu próprio jogo, [e, portanto] não pode legitimar os outros jogos de linguagem” (LYOTARD, 2004, p. 73). Basta por si, monopolizando as regras de um jogo que engloba participantes “capacitados” (experts), que atingem os que não participam de determinadas partidas, mas fazem parte do jogo, porque sofrem as conseqüências dele, através das determinações deliberadas pelos jogadores oficiais, recebendo convenções, normatizações, padronizações (quer sejam nas áreas específicas da ciência, quer seja, por exemplo, no contexto moral, cultural, etc.), excluindo, assim, qualquer outro tipo de possibilidade de saber se constituir como um jogo de linguagem. Normatiza ações e posições dos postos pragmáticos, através de sua pragmática, estabelecem e/ou reformulam regras, criando, quando preciso, lances (enunciados) novos para a partida ou mantendo os que já existem, exercendo, assim, sua influência, enquanto jogo de linguagem, sobre a sociedade, através da estruturação do vínculo social. Porém, a ciência é um jogo de linguagem<sup>89</sup>. É um discurso e, por tal, é proferido por jogadores que, em equipe ou

---

<sup>89</sup> Para Lyotard, a “linguagem é o objeto de uma idéia. Não existe como aramem de artigos, do qual os locutores (geralmente humanos) se servem para se exprimirem e comunicarem. Se nos emancipamos desta aproximação funcionalista, observaremos que só são *dadas* frases; que estas frases não só exprimem significações, como situam no universo que apresentam, por mais modestas e efêmeras (ou silenciosas) que sejam, um destinador, um destinatário, um referente; que se podem distinguir famílias ou regimes de frases, visto que é impossível converter uma frase noutra sem

solitariamente, seguem suas regras e estruturas, como num jogo de xadrez. Conhecido por sua milenar tradição, o xadrez tem em seu tabuleiro, o alvo das atenções dos jogadores, os quais se debruçam sobre ele durante horas; suas sessenta e quatro casas, dispostas em oito colunas e oito fileiras, estão divididas em casas escuras e claras. As peças, distintas em sua maioria, tem movimentos específicos e só o fazem mediante as regras estabelecidas: ora em L (como o *cavalo*), ou indo somente pela diagonal (como o *bispo*), ora visitando qualquer casa de sua mesma fileira, mesma coluna ou diagonal (como a *rainha*), ao mesmo tempo em que as demais (*peões, rei e torre*) também obedecem a padrões inerentes a si durante a partida. O fato é que quando uma peça chega a ocupar uma casa que, por sua vez já está ocupada por outra do combatente, a primeira, exclui a segunda do jogo. Repleto de estratégias, técnicas, conhecimentos, concentração, defesas e ataques, o xadrez é um complexo de *lógicas* que se incorporam aos jogadores (e/ou vice-versa), tornando as partidas sempre um confronto de derrotado e vencedor, seguidores de métodos e de regras únicas estabelecidas previamente. Porém, o grande diferencial numa partida de xadrez não é a obediência às regras, mas a maneira singular do jogador ao conduzir a partida, de criar os lances, de mover as peças, imprimindo o seu jeito singular de jogar, conferido à objetividade das regras, a subjetividade do jogador.

A forma de jogar xadrez é tida como uma das mais rigorosas, no sentido de que se necessita de domínio do método (regras, estratégias, etc), o qual se obtém através de *raciocínio lógico*, de técnicas, de exercício de reflexão. Dentre os jogadores, é um tipo de jogo tido como dos “inteligentes”, uma vez que necessita do aspecto cognitivo para proceder as ações diante do tabuleiro, vencer o tempo e

---

modificar a situação, digamos, pragmática para simplificar, das instâncias que acabo de designar (referente, destinatário, destinador)” (LYOTARD, 1987, p. 55).

chegar ao xeque-mate. Um tipo de comportamento que requer *conhecimento*, domínio das técnicas e das regras. Conhecimento que, neste aspecto, assemelha-se às convenções do conhecimento científico, no que concerne ao rigor, aos métodos, à lógica do funcionamento do sistema-jogo. Contudo, o jogo de xadrez vem a ser ciência?

Recorrendo a uma exadrista-escritora, Julião (2008), no sentido de investigar as possíveis ligações entre este jogo e a ciência, a jogadora é contundente quando vem afirmar que são coisas distintas. Para ela

o xadrez NÃO É ciência. Ele pode ser, mas não é, no sentido literal da frase. Ele pode ser o que nós quisermos, tamanha a sua amplitude. Mas se fosse para afirmar uma generalização, um É padronizado, ele É UM JOGO. E isso é uma riqueza tamanha, é o que permite, por exemplo, que ele seja meu mote, meu tema de escrita e a forma que uso para refletir sobre a vida e os fatos e idéias que por ela passam. É o que possibilita que pintores ao longo do tempo retratem sua imagem em seus quadros de forma magistral. É também o que está presente quando duas crianças estão jogando. Tudo depende de interpretações e da intencionalidade de quem o aprecia (JULIÃO, 2008.)

Jogo! Onde há regras obrigatórias, mas que acabam se tornando livremente aceitas; há uma finalidade; há ansiedade, tensão, combate, estratégias, porém, alegria, também. Embates, atenção, concentração, pessoalidade, inspiração, e, segundo a enxadrista, fonte de inspiração e de intencionalidades. Excede aos meandros científicos, pois entra em cena a subjetividade, o modo peculiar do jogador, mesmo diante das regras estabelecidas, desenvolver suas estratégias, se portar diante do jogo, do adversário, contornar as distintas situações, sendo que o aspecto emocional, portanto não-científico, é um componente que faz parte do jogo, embora não esteja contemplado no quando geral das configurações normativas. É o

que faz com que cada partida seja uma, bem como cada jogador, também seja singular proporcionando dinâmica, o fluxo do jogo e da movimentação das peças. Ninguém joga igual, mesmo com regras consensuais. Difere-se da ciência, porque esta não comporta elementos que sejam estranhos a si (alguns elencados acima) e à sua pragmática; ela, a ciência “é um tipo de linguagem que utilizamos para conhecer o mundo. O que é uma função bastante nobre, mas não a única, muito menos a verdadeira razão da humanidade” (JULIÃO, 2008). É linguagem! É jogo!

Jogo que, segundo vimos, requer os seguintes pressupostos: a) há *regras*: contrato entre os participantes; b) *regras*: condição para que haja jogo; c) todo e qualquer enunciado é um *lance*. Pressupostos estes conhecidos por qualquer enxadrista e presente em todo e qualquer jogo. O jogo é, fugindo de quaisquer aprisionamentos de modelos competitivos, jogo de *linguagem*, é de criação e exercício humanos, incluindo todas as suas dimensões ou seja, incluindo seus saberes e dos demais envolvidos direta ou indiretamente no combate. E por ser de linguagem, estes jogos também obedecem a dois outros aspectos: o da agonística (o que deixa o jogo de xadrez na esfera da metáfora, pois este exige a vitória de um dos adversários) e o da garantia do vínculo social (o qual é feito a partir dos lances, dos enunciados). Dessa forma, o envolvimento destes demais vem se configurar na constituição das relações – das mais diversas possíveis, a depender do tipo de jogo estabelecido – transcendendo ao simples aspecto de combate, pois é neste ato que se criam e se fortalecem, de qualquer maneira, os laços sociais, as formas de sociabilidades. Por assim serem, entendermos que “Os jogos de linguagem sejam, por um lado, o mínimo de relação exigido para que haja sociedade (...)” (LYOTARD, 2004, p. 29). E nesta pluralidade de jogos encontramos aquele que, desde o início desta partida está sendo jogado: o *currículo*.

O currículo, enquanto conceito, se constitui como um jogo de linguagem na medida em que corresponde aos critérios elencados por Lyotard quando este escolhe os jogos de linguagem como método para se perscrutar acerca do estatuto do saber na pós-modernidade. Tais critérios (atos de linguagem, postos pragmáticos, pragmática, regras, lances, legitimação, vínculo social, agonística, dentre outros possíveis) fazem com que o currículo contemporâneo se configure nos moldes que apresentamos na seção anterior. Contudo, estamos nos propondo a pensar um currículo não mais contemporâneo, mas *pós-moderno*, oferecendo-lhes como bases as considerações lyotardianas quando estas partem da necessidade de ressignificar estes critérios, passando a, depois de expor como são e estão evidenciar como eles podem vir a ser: não se trata de propor um currículo, mas de entendê-lo como um currículo pós-moderno enquanto um jogo de linguagem que venha a contemplar, através dos critérios necessários aos jogos, os sujeitos, os atos de linguagem e, conseqüentemente, o *saber* concebido como “uma competência que excede à determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual)” (LYOTARD, 2004, p. 36).

Mais que corresponder a estes aspectos necessários à configuração de jogo, o essencial em considerar o currículo enquanto jogo de linguagem reside em entender que mais que atender a regras e pragmáticas, o relevante é como o modo cognitivo de cada jogador se atualiza e como este possibilita lances singulares. Os sujeitos envolvidos, enquanto jogadores, ao imprimirem o seu *saber-fazer*, *saber-ser*, *saber-dizer* passam singularizar a dinâmica curricular para além da sua formalização: ao invés da lógica do conhecimento tradicional, o saber; ao invés do método, a linguagem. Não se trata de substituir princípios, pois estaríamos sendo

modernos neste aspecto, mas de considerá-los como aspectos que sempre estiveram presentes no currículo (pois como vimos, aspectos relativos à dinâmica do saber estão presentes no que denominamos como “saber escolar” e a linguagem, como, no mínimo, a que possibilita a comunicação). Resignificá-los sob a perspectiva epistemológica de Lyotard, não no sentido de hierarquizar ou ordenar, mediante os demais constituintes curriculares, mas evidenciá-los como, dentre outros, elementos que trazem à tona a inserção do sujeito, com sua singularidade, na arena curricular, o qual foi esquecido, ou secundarizado, pelo conhecimento científico e, portanto, pelo currículo sob as bases modernas. Trazer o sujeito para atuar como protagonista no processo cognitivo que perpassa pela escola, possibilitando refletir práticas curriculares que não mais o “dissolva”, mas o dê possibilidade de imprimir seu *saber-ser* na composição curricular.

Poderíamos dizer que enquanto jogo de linguagem, o currículo prima pela subjetividade<sup>90</sup> num jogo onde esta se instaura como fundante para que as jogadas não sejam únicas ou determinadas, mas, como veremos, aspectos como o acaso, as lacunas e o erro, inerentes à subjetividade, possam configurar ao lado de prováveis certezas e de possíveis verdades. Assim, também voltamos ao aspecto agonístico: entendemos que ele pode, na dinâmica curricular, garantir a singularidade dos envolvidos como fundamental, no sentido de que não há derrotas ou vitórias a serem alcançadas. O currículo, nestes termos, não tende a ser um caminho estabelecido, um percurso, mas a própria trajetória, o próprio caminhar, onde os passos dados são diferentes e importantes, porém, não padronizados, como os lances no jogo.

---

<sup>90</sup> Encontramos correlação com a categoria *singularidade* tomada pela abordagem multirreferencial do currículo, apresentada no Lance anterior, no sentido de que esta se refere à contingência, à individualidade, à vontade, ao afetivo, contudo, esta abordagem destaca como um aspecto característico do currículo, a imaginação como instrumento de constante reinvenção da realidade e dos sujeitos, marcando, assim, singularmente, a proposta curricular.

Uma proposta curricular pós-moderna poderia ser entendido como um jogo de linguagem que extrapola a condição científica em se apoiar em um único paradigma, único modelo, um método único e excludente. Por ser constituído na pós-modernidade e entender que neste contexto, devido às transformações diversas, o surgimento de distintas linguagens, não há mais espaço para um *metadiscurso* que se responsabilize pela unificação dos jogos existentes, o currículo é *heteromorfo*, ou seja, não segue um padrão homogêneo e sua estrutura se pauta na pluralidade dos sujeitos, do saber, dos jogos. Precisa assim sê-lo, pois heteromorfa é a pós-modernidade, a qual comporta uma pragmática uma dinâmica social tida como uma espécie de monstro formado pelo emaranhado de enunciados (denotativos, prescritivos, performativos, técnicos, avaliativos, etc).

Pensar na possibilidade de contemplar tal diversidade, partindo do princípio de que todos estes jogos são formas distintas de ver o mundo, de pensar a realidade, de pensar homens e mulheres, de pensar/construir conhecimentos e saberes dentro de um contexto desafiador e instigante, repleto de contradições, de pluralidades. Que venha ratificar o aspecto plural da coletividade (o qual negado o ignorado por muito tempo pelo jogo da ciência) como dinâmico e potencializador de expressão dos saberes, impossibilitado de ser regulado por *metaprescrições* que se proponham comuns a todos estes jogos de linguagem, e, portanto, não obedecendo apenas a um consenso obtido por uma comunidade científica, um grupo dirigente, um conselho de sábios, imposto verticalmente.

Funcionar com a idéia de *dissentimento* é optar pela opacidade, pelas lacunas, pelos hiatos, e descartar a busca pelo ideal, diríamos, é trabalhar com o humano e sua inerente imperfeição. Se, para Lyotard o consenso é um “horizonte,

portanto, jamais alcançado<sup>91</sup>”, o dissentimento é, para nós, partir do chão, do contexto vivencial, da realidade onde as ações acontecem, de como as coisas se apresentam. É agir “implodindo” um dos ideais da modernidade: a identidade. Para Lima Jr., o currículo contemporâneo tropeça, por apostar na identidade em detrimento da diferença, pois desta maneira, verifica-se o retorno à modernidade, “reificando novos paradigmas, retornando assim às metanarrativas ou *metateorias* (grandes narrativas), fixando-se de um modo mais sutil no logicismo, no totalitarismo, na linearidade e no princípio hegemônico da modernidade” (LIMA JR., 2005, p. 95).

Se no discurso científico, o maior problema reside no que concerne à legitimação deste, no currículo pós-moderno esta não parece ser tão dificultosa assim. Pareceríamos levianos se considerássemos o currículo constituído a partir de enunciados especulativos, desprovidos de interesses, de fins, pois, os saberes que venham a constituí-lo, possuem, também, caráter prático, no sentido de que parte de certas necessidades, de certos usos. Permite ser socializado e tem o que o sujeito faz disto através do seu discurso, imprimindo a sua personalidade, o seu jeito, a depender da circunstância que possa exigir. Assim, exige uma legitimidade de seu processo, de seu existir. Essa legitimação está longe de ser a que venha se constituir sobre a lógica do desempenho, da eficiência ou eficácia das performances do(s) sistema(s), obedecendo, assim, a receita de um método infalível. Ela vem se configurar naquilo que Lyotard denomina de *paralogia*: “um lance, de importância muitas vezes desconhecida de imediato, fito na pragmática dos saberes” (LYOTARD, 2004, p. 112), trazendo em si a necessidade de acolher parceiros distintos no mesmo jogo.

---

<sup>91</sup> LYOTARD, 2004, p. 112.

A pragmática *dos saberes* com toda sua diversidade e polissemia vem se configurar no novo modo de legitimação. Porém, legitimação aqui perde o sentido moderno, pois não funciona como critério de validar o processo cognoscente, porque são os saberes e sua pragmática que, concomitantemente, relacionam-se; estamos, portanto fora da lógica da racionalidade técnica e no tabuleiro da diversidade da linguagem, do discurso. Discurso que se traduz como instrumento de expressão do “ser”; maneira como o sujeito faz e mantém os laços sociais.

A prática desta linguagem, desta “interação comunicacional” capaz de produzir novos enunciados e idéias, é quem, de fato, vem contribuir para a legitimação do saber que embasa uma abordagem pós-moderna do currículo. Atuando sobre os saberes, o currículo passa a ser o da ordem do *não-todo*, uma vez que o saber é, por sua vez, *não-todo*, ao passo que o conhecimento (tradicionalmente falando) pretende ser *todo*, alcaçar a plenitude através do método explicativo, podendo garantir, através da administração das provas, a verdade e a certeza, buscado seu correspondente, ou referente, fora do sujeito, pressupondo simetria entre a representação lógica do objeto e o objeto em si.

Como todo jogo de linguagem o currículo pós-moderno lyotardiano tem a sua própria pragmática. A presença dos significados dos signos e significantes das mensagens que circulam neste jogo, bem como o deslocamento desta em relação à “posse” pelos postos pragmáticos, apresenta uma singularidade que reside em aspectos que tentam se desvencilhar da pragmática científica que ainda insiste em funcionar no currículo contemporâneo. Aspectos como, por exemplo, conceder ao emissor a função de porta-voz da verdade de algum enunciado denotativo, o qual já se traduz em consenso obtido pela comunidade científica e que deve ser oferecido ao destinatário que, ao acolhê-lo pode, através da investigação deste, atestar a veracidade sobre determinado referente.

Há hierarquização, necessidade de buscar a certeza da verdade através da tarefa de “provar a prova”, de forma que prevaleça, ao final, idéias “claras e distintas” tal como queria Descartes e que se esgotem as possibilidades de incertezas. Não há espaço para o erro e o fracasso nos enunciados, uma vez que estas são anomalias deste jogo e precisam ser contestadas, reparadas e sanadas. Os postos pragmáticos envolvidos no jogo do currículo pós-moderno vem a se encontrar em constante movimento, deslocamentos, construindo estratégias a partir de diversos elementos que se apresentam a si próprios. Elementos como a inexatidão, a descontinuidade, o erro e outros que acima apresentamos passam a ser incorporados ao jogo por fazerem parte deste mesmo jogo, por fazerem parte da linguagem. Não há completude na linguagem: ela sempre muda a partir da subjetividade humana e de sua localização num contexto.

Nesta pragmática, há uma preocupação com o sujeito (que se autoriza, conforme vimos na multirreferencialidade), também com as possíveis verdades, com os procedimentos coerentes o que não se traduz em anarquia ou desordem, ao contrário, trata-se de valorizar, também o jogo científico, como um constituinte deste currículo, com seus enunciados de importância para a vida pós-moderna. O que não se tolera mais é que este, conforme dito muitas vezes, se coloque como sendo a única forma válida de linguagem a proporcionar a comunicação de molde universal e aplicável a toda realidade (heteromorfa). Comporta aqueles enunciados que configuram jogos de linguagem tidos como “selvagem, primitivo, subdesenvolvido, atrasado, alienado, feito de opiniões, de costumes, de autoridade, de preconceitos, de ignorâncias, de ideologias” (LYOTARD, 2004, p. 49), numa atitude antropofágica de saberes. Devorar, comer, deglutir os saberes, seus jogos e jogadores, estratégias e lances, enunciados e combates na tentativa de proporcionar o reconhecimento do

sujeito neste processo de busca de si mesmo enquanto aqueles e aquelas que, incessantemente, lidam com o saber.

Neste jogo antropofágico curricular, a criação e a convivência com os novos *lances*, ou seja, enunciados distintos, desconhecidos são constantes, pois os heterogêneos participantes do jogo são numerosos. Lances que são feitos em *âmbito local*, contingente, sem a pretensão de serem universais, mas referente àquele jogo em particular, levando em consideração os jogadores e o referente que a eles dizem respeito, criando, neste aspecto um consenso que geram as regras<sup>92</sup>. A relação entre estes se dá de acordo com quem fala, como se fala, sobre o que se fala fazendo com que laços sejam criados: laços de sociabilidade, de interação. Quando, por exemplo, um enunciado interrogativo é feito, a pragmática funciona de forma “que posiciona imediatamente aquele que a apresenta, aquele a quem ela se dirige e o referente que ela interroga: esta questão já é o vínculo social” (LYOTARD, 2004, p. 29). A atitude de questionar, afirmar, narrar, ou qualquer outro tipo de enunciado, já se garante o aspecto de sociabilidade entre os membros do jogo. Sem linguagem o vínculo social fica comprometido, pois este é de linguagem! Imprime a subjetividade dos membros, de forma que esta passa a funcionar como uma regra do jogo; regra enquanto conduta e não como normatização imposta a ser seguida, mas que venha a garantir as relações, a comunicação, a troca e posicionamento dos jogadores.

Ao mesmo tempo, entendemos, conforme Lyotard, que se o vínculo social é de linguagem e esta, complexa em si por ser constituinte do ser humano, este não é de consistência igual, de enunciados únicos, de um único jogo de

---

<sup>92</sup> Este consenso não corresponde àquele criado pelas comunidades científicas ou grupos afins, os quais são destinados à universalidade. Aqui, o localismo, conforme vimos em Maffesoli (2004), no segundo Lance, é quem prevalece na hora de ser criado.

linguagem. Ao contrário: sua constituição é “uma tessitura onde se cruzam (...) um número indeterminado de jogos de linguagem que obedecem a regras diferentes” (LYOTARD, 2004, p. 75), comportando jogadores, peças, cores, tamanhos, formas, histórias de vida, sentimentos, inteligências, dentre outras, completamente distintas e plurais, evidenciando o critério da *diferença* em detrimento ao da *identidade* (o qual apresentamos acima). Aí reside uma das riquezas de nosso currículo: apostar na diversidade, na diferença, nas multiformas, nos multidiscursos, nos mais dessemelhantes jogadores. Tal como surgiram as expressões artísticas (na arquitetura, música, etc) no início da pós-modernidade, como o *kitsch*, o pastiche, a bricolagem, a mistura de tendências e formas, o currículo é também um currículo-mosaico, onde não há espaço para a exclusão de jogadores nem a supremacia de discursos, mas na convivência (harmônica ou não) dos jogos existentes.

Neste sentido há ligação com a proposta multirreferencial abordada no Lance anterior, quando esta, buscando se erguer sobre o aspecto hologramático e o da alteração, os quais, respectivamente, sustentam uma proposta curricular que prima pela relação e convivência entre os distintos aspectos antropossociais (de ordem global e local) e admite as alterações possíveis provocadas nos sujeitos (e por eles) e no contexto onde eles vivem. Entendemos que refletir um currículo que contemple estes aspectos é assumir uma postura pós-moderna, pois optar por eles é repudiar aos princípios reducionistas e universalizantes modernos que não permitem deliberadamente a manifestação dos anseios de mudanças rumo a um processo de constituição de conhecimento que não só admita, mas evidencie, o aspecto singular dos envolvidos no processo, bem como o contingencial do contexto onde estes se encontram.

Ao falarmos da convivência dos distintos jogos de linguagem, nos reportamos a outro aspecto constitutivo do currículo pós-moderno, a saber, a

*agonística*. Não há espaço para a exclusão do membro que participa do outro jogo de linguagem, pois não se combate para vencer e imprimir a derrota sobre o outro. Combate-se, para criar vínculos, para estabelecer a convivência dos saberes, para deixar que o sujeito “adversário” também se expresse, pois a lógica da condição do saber pós-moderno é versar sobre o a eficiência e o desempenho em busca do poder. Para se atingir o poder, o combate pressupõe um vencedor; aqui não há vencedor, pois não há vitória a ser conquistada – ao menos nos moldes que a história ocidental vem apresentando. Acolhem-se os distintos adversários sob o aspecto da *con-vivência* e da *có-existência* sem a pretensão de eliminá-lo do jogo que está, constantemente, sendo jogado. Mesmo porque ninguém fala todas as línguas, nem todos conseguem entender todas as diversas e numerosas mensagens e nem por isso precisam ser descartado por incapacidade de compreensão e/ou de comunicação: a pretensão da “metalíngua universal” já não encontra lugar!

O currículo pós-moderno não se apresenta como uma “alternativa pura ao sistema”: não se trata de outro currículo no sentido de desprezar o que está em vigor. Agir assim é assumir a postura moderna da descartabilidade e não da *agonística*; trata-se de, a partir do currículo instituído oferecer novas bases epistemológicas, aqui apresentadas, na tentativa de que o seu existir se torne condição para a valorização dos saberes, dos sujeitos, de possibilidades novas de se repensar o processo de condição do saber na pós-modernidade. Nesta perspectiva, cada sujeito e cada coletividade singularizam a realidade curricular, imprimido seus traços singulares no universo objetivo que configura o universo objetivo e “escolar” do currículo atual. Ao mesmo tempo em que promove ao sujeito a auto-reflexão no que tange à sua condição de jogador, de promotor de linguagem, de ser aquele que confere sentido, se configurando, para Doll (1997), como “um currículo que enfatiza a cultura e seu papel de estruturas organizacionais, incorpora

a reflexão pública e a privada sobre o que fazemos, porque fazemos e quem nós somos” (p. 142).

Assim, sobre as bases epistemológicas apresentadas por Lyotard, o currículo pós-moderno é um jogo de linguagem legitimado na paralogia de uma linguagem composta pela pragmática dos saberes, a qual permite deslocamentos espontâneos aos postos pragmáticos (jogadores), cujas regras, nascidas de um certo consenso entre estes, é composta por lances de alcance local, contingente, fugindo a metadiscursos. Baseia-se, assim, no dissentimento mediante à condição heteromorfa de sua estrutura e da sistema no qual está inserido, buscando na diferença e na diversidade o combate agonístico que gera o vínculo social e seus laços imprescindíveis para a emancipação de seus envolvidos e da própria sociedade. Tal condição agonística impede que seja gerado o “terror” da retirada ou exclusão de um jogador de qualquer partida que seja, ainda que este combate não seja, necessariamente, harmonioso.

O currículo hipertextual, ao se erguer sobre a diferença e “não na identidade, como ocorre na dinâmica da vida”<sup>93</sup>, conforme vimos no Lance anterior, propõe romper com os fundamentos modernos, ao mesmo tempo em que o faz em relação ao currículo e à epistemologia. Fundando-se na diferença, o currículo hipertextual e o pós-moderno optam pela heterogeneidade que constitui o campo do saber, trazendo-a para o campo curricular. Isto significa uma proposta de mudança considerável no universo do saber escolar podendo trazer transformações importantes no processo cognitivo e, por conseguinte, no processo educacional. Novas formas de conceber avaliação, estratégias metodológicas, o tempo e o

---

<sup>93</sup> LIMA JR. 2005, p. 196. Quando falamos em identidade, nos referimos ao princípio da lógica onde não pode haver contradição: não há várias, mas uma possibilidade de verdade ( $A=A$ ), ao passo que a diferença se pauta em seu contrário, dando vez à multiplicidade de identidades possíveis.

espaço escolar; de possibilitar a có-responsabilidade dos sujeitos no que tange à autorização, singularidade, negatividade – aspectos abordados pela multirreferencialidade.

Um gerador de discursos capazes de dialogar com a realidade pós-moderna que estando se encontrando multifacetada, curiosamente, prima por aspectos singulares, como, por exemplo, a os ideais neo-tribais e as iniciativas que valorizem a localidade. Fora dos ditames modernos, o currículo precisa se tornar pós-moderno para poder dialogar com a própria pós-modernidade, considerando estes primeiros, um jogo de linguagem, um tipo de conhecimento, tão válido como qualquer outro, capaz de trazer inovações e condições que apontem alternativas para que, neste aspecto, a educação e seus envolvidos sejam participantes como protagonistas discursivos de um contexto onde o ruído, o silêncio, os códigos ilegíveis, os sujeitos ágrafos ainda continuam prevalecendo em considerável quantidade.

Este é o nosso jogo. Um jogo que compreendem muitos jogos e muitas possibilidades de jogadas que cada um traz em si. Este é o nosso tabuleiro: quadrado como um cubo mágico<sup>94</sup>, redondo, tal qual a tábua do Rei Artur<sup>95</sup>, poligonal como a rosa-dos-ventos dos jogos de conquistas, em forma de pista como àqueles do banco imobiliário, quadrado com divisões triangulares como a “ponga” jogada pelas crianças em qualquer pedacinho da rua onde moram. Sim. Ao mesmo tempo em que se constitui enquanto um jogo de linguagem, ele também é um tabuleiro, uma base, uma arena, um *lócus* de manifestação e combate dos mais

---

<sup>94</sup> Brinquedo em forma de cubo, dividido em quadrados coloridos e móveis, cuja finalidade é formar, em cada uma das faces, um quadrado de uma só cor, constituído pelos pequenos quadradinhos.

<sup>95</sup> Presente de seu avô, a tábua era uma mesa de forma arredondada, sem cabeceira nem cantos, onde sentavam o Rei Artur e seus 12 cavaleiros, em posição de igualdade, para decidir sobre os destinos do Reino medieval de Camelot.

distintos jogos que se enfrentam, agonisticamente, quando o objetivo é efetivar os vínculos sociais, proporcionar o prazer de aprender, amenizar as dores das desarmoniosas guerras entre estes, enfim, quando o fim é vivenciar os distintos saberes, valorizando a singularidade dos jogadores, criando e recriando as regras que asseguram as jogadas, incrementando, pela criatividade, as estratégias mais distintas possíveis.

Pensar o currículo sob este viés lyotardiano é, também, refletir sobre as possíveis implicações que sua existência pode acarretar, afinal, estamos lidando com um artefato de uma instituição moderna que ainda insiste em viver de tal forma mesmo em meio às transformações que afetam o seu contexto e o seus envolvidos. Trata-se de tocar em questões fundantes da sociedade, pois elas versam sobre conhecimentos e saberes, portanto, sobre o instrumento imprescindível para conquistas desejadas por todos: em nível pessoal, pois, como demonstramos, é inerente a todo ser humano e este o busca desde sempre; em nível mais abrangente, por grupos, potências, partidos políticos, instituições sociais e econômicas que almejam sucesso e, conseqüentemente, o poder; por outros que se debruçam em questões emergenciais na/da humanidade, preocupados com os destinos desta, pensando-a de forma local ou globalmente.

Quando propomos um currículo que busque *fugir à dinâmica da lógica moderna* estamos falando da necessidade de romper com a racionalidade técnica e os princípios modernos que embasam o currículo contemporâneo. Isso significa vislumbrar um processo de transformação não só da ordem cognoscente, mas sobretudo, comportamental, cultural, social, pois visa implodir, através da opção pela convivência, acolhimento e nivelamento dos distintos tipos de conhecimento, com o modelo de um referencial único a ser seguido e aplicado sem deixar espaço para os erros. Significa, ao mesmo tempo, tocar no âmago das instituições, grupos e

peças que trabalham diretamente com o conhecimento, podendo ocasionar, assim, um certo conflito entre estes e a nova proposta, pois estarão sendo colocados ao mesmo nível de quem joga outro qualquer jogo de linguagem. Há que se considerar que podem haver mudanças de status social, na hierarquia dentre os “sábios” e, conseqüentemente, na própria estrutura da escola. Metodologias diversificadas, avaliações que fujam das quantificáveis medições científicas, conteúdos que possam contemplar, a partir da necessidade dos envolvidos, aspectos importantes para o seu envolvimento com/na realidade.

O contexto pós-moderno ainda se configura como recente, novo. Tratam-se de décadas que portam a explosão de acontecimentos distintos e numerosos e, portanto, não se traduz num terreno fértil de certezas. Conforme vimos, os estudos e pesquisas sobre um currículo que fuja dos alicerces modernos são recentes, embora rigorosos e sistemáticos, e, de certa forma, com diferenças entre si. Mas este é o caráter pós-moderno: “não à homogeneidade”, ao pensamento único, ao consenso, pois assim o é o conjunto de sujeitos participantes deste processo de saber. Mais que encontrar ou demonstrar caminhos (currículo), o currículo pós-moderno que aqui apresentamos, se propõe a ser descontínuo, atemporal... Lidar com esta noção na prática escolar é ainda difícil, pois a estrutura que gera o currículo, ou que o currículo ajuda a gerar, continua a privilegiar as certezas, as provas, os testes, com a idéia de progresso. As nomenclaturas que identificam órgãos de pesquisa e ensino no Brasil, trazem, de forma clara ou sutil, termos que evidenciam ainda o saber científico como aquele que ainda decide, credencia, seleciona, aprova, comprova, enfim, define “quem sabe” e “o que deve se saber”. Segundo Ribeiro (2002), uma das crenças básicas de nossa sociedade é que a “ciência progride sem cessar. Essa fé aparece no nome da SBPC [Sociedade Brasileira de pesquisa científica] e está implícita na denominação da Fapesp

(amparo), do CNPq (desenvolvimento) e da Capes (aperfeiçoamento) (RIBEIRO, 2002, p. 1)”.

Uma outra implicação reside no fato do currículo não ser algo completo, acabado, um “todo orgânico” como quer a escola que repousa no jogo científico. Lidar com a idéia de *abertura*, incompletude, de contingência, do relativo, não pode ser um processo prazeroso, pois pode ocasionar desestabilidade, caos, dentro e fora da escola que já tem se acostumado a agir de forma contrária. O interesse dos educadores, educandos e gestores escolares têm sido significativo para isto, uma vez que projetos têm sido construídos e vivenciados em centros de ensino,<sup>96</sup> os quais funcionam como fomentadores da necessidade de se discutir o currículo e este na pós-modernidade.

O ato de *dispor peças diferentes no mesmo tabuleiro* exige rigor e muito trabalho de todos os envolvidos no processo, uma vez que o diálogo entre estas peças (que também se configuram como jogos de linguagem) precisa acontecer, não necessariamente, de forma, como dissemos, harmoniosas. O enfrentamento às dificuldades provenientes da má comunicação requer esforço mútuo e o desejo de que as mensagens sejam trocadas com a maior transparência possível. Contudo, aprender as outras línguas, outros códigos, outros meios de se comunicar utilizado pelo jogador adversário é fundamental para que o tabuleiro seja completado e as suas casas, oportunamente, ocupadas; é preciso criar e aprender as novas regras do jogo.

Acostumar-se a novas regras, uma vez conhecidas, para quem, de alguma forma, está preso às antigas, pode não ser um exercício estimulante,

---

<sup>96</sup> Voltamos a citar as pesquisas dos professores Arnaud Lima Jr., Terezinha Burnham e Roberto Macedo na tentativa de, na prática, construírem propostas curriculares distintas e que começam a repercutir dentro das universidades onde isto acontece, motivando acadêmicos e educadores para discussões e atitudes que venham proporcionar, ao menos, o interesse para a urgência de se discutir currículo na pós-modernidade.

porque, de certa forma, as antigas fizeram valer o jogo jogado até aqui. De qualquer formas, estudantes concluíram cursos, conseguiram colocações sociais ( trabalho, status, títulos, etc.), conseguiram cumprir até o final da partida o que lhe coubera e, consequentemete, alcançaram o bônus da vitória. Ao passo que, possivelmente, esta realidade não foi a de todos: aqueles e aquelas que foram eliminados do jogo (foram reprovados, concluíram cursos, mas não conseguiram colocações, etc) são tidos como maus jogadores, incompetentes e incapazes de ter chegado ao final. Passar por provas, por procedimentos e cumprir regras tem sido, dentre outros, critérios de vitória para os envolvidos no currículo, porém, esta concepção é totalmente inversa em relação à proposta do currículo pós-moderno.

Se o currículo agora *versa sobre saberes*, o conhecimento passa a ser um dos outros constituinte. A experimentação, verificação e observação não são mais critérios para entendimento ou relação com os demais jogos de linguagem, pois se assim o fosse, como, poderíamos, através da mensuração dos sentimentos exteriorizados mediante uma canção, uma obra de arte ou uma cena de qualquer Tragédia? O currículo contemporâneo fala do humano através de categorias, de estruturas, de classificações! Ele não é apenas isso: torna-se incapaz de traduzir o humano!Vê identidade do humano na igualdade entre os iguais. Contudo, Lima Jr., (2005) afirma que o humano tende a não se identificar nestes moldes, porque a sua identidade reside, justamente, na *diferença* e isto rompe com a racionalidade científica! Estas diferenças precisam dialogar entre si (relações, inter-relações), uma vez que este *multi-diálogo* é uma característica pós-moderna e no currículo não pode ser diferente.

Enfim, se o currículo contemporâneo, por todo o processo de constituição que acompanhamos, auxilia a “dissolver o sujeito”, *coloca, por conseqüência, em segundo plano a alteridade, diferença, transformação em detrimento da aceleração instituída técnica e tecnologicamente do poder*. Uma proposta curricular

que venha ressignificar esta hierarquia, acabando com a mesma e colocando em um mesmo contexto de igualdade (tabuleiro) poderá encontrar dificuldades no que tange às forças e instituições que primam pelo modelo moderno de hierarquização do saber e do poder, uma vez que a equivalência, em termos de importância enquanto jogo lingüístico constituinte da sociedade, é uma característica desta proposta. Também, aqui, notamos que não se traduz numa missão fácil de fazer, porque, pensar o currículo não é pensar somente na escola e nos seus envolvidos diretamente: percebemos que o raio de alcance, de relações e implicações que porta o currículo transcende às paredes das salas de aulas, dos escritórios dos coordenadores pedagógicos ou dos gabinetes dos diretores escolares. Pensar o currículo é pensar na sociedade como um todo, num fluxo de relação contínua, diríamos, de retro-alimentação, onde o currículo é influenciado e/ou definido pela sociedade e a sociedade, da mesma forma, acaba por receber influência ou determinações, ainda que sutis, do currículo.

Um tabuleiro antropofágico, lúdico, portador de desavenças e desarmonias; um tabuleiro de manifestação do saber, e, ao mesmo tempo, de ressignificação deste, no que diz respeito à condição pós-moderna que o tem levado para outro tabuleiro: o do poder, da legitimação e deslegitimação, da informatização, da subserviência ao sistema, à contribuição para a dissolução do sujeito. Um tabuleiro que, mesmo comportando ideais modernos, tenta fugir deles, procurando quebrar com o ato de repetição destes modos de ser e de agir! Um tabuleiro onde a linguagem abre espaço para os saberes – que são jogos de linguagem – e para um sujeito anarquista: ora crente, ora ateu que se prosta diante da liberdade, dobrando seus joelhos, como estratégia de jogador, em busca de si mesmo, em busca de deuses e demônios imersos na humanidade e, portanto, humanos. Humanos que dão aos próprios humanos a obrigatoriedade de que tomem em suas mãos os seus destinos, as suas

escolhas, os seus desígnios e que, com poesia e racionalidade, portanto, com saber, transformem a terra num céu de possibilidades de transformações e o céu numa terra de mudanças. Que, através da vivência e da reflexão, profanem o que há de metafísico nos discursos e tragam o Olimpo científico para o tabuleiro curricular, pois, como afirma Fernando Pessoa, na voz de Ricardo Reis,

*“Os deuses são deuses  
porque não se pensam”.*

Acrescentamos: os deuses são deuses porque não vivem, não erram, não jogam o jogo da vida dos mortais!

É sobre este tabuleiro que partimos para a estratégia final (ou inicial) do nosso jogo. O currículo escolar pós-moderno como um jogo de linguagem e, ao mesmo tempo, como um tabuleiro onde tantos outros jogos se digladiam. Acompanhemos os deslocamentos que antecedem o término de nossa partida: sigamos!

### **5.3.2 – Currículo: um tabuleiro-mosaico que abriga as mais diversas peças!**

*“Nesse tabuleiro o rei não manda nada  
tem medo da dama e de casa quase não sai  
nesse tabuleiro o rei não manda nada  
até no pulo do cavalo ele cai”  
(Jogo de Xadrez – Paulinho Nogueira)*

Jogar é um exercício interessante; misturam-se ansiedades, prazer, curiosidade, atenção, concentração, rapidez, lentidão, táticas... Exige do jogador o que ele pode apresentar como diferencial em relação às estratégias de combate; exige que este surpreenda seu adversário de forma que consiga alcançar concluir as

jogadas e prosseguir bem na partida. Os jogos que necessitam de um tabuleiro para acontecer para ele, como vimos, todas as atenções voltadas, pois a maior parte do jogo acontece ali, naquela arena, naquela ágora, naquela sala de aula. Assim como um tabuleiro comum dá suporte ao jogo, o currículo pós-moderno que nos propomos, nesta altura, fazer aproximações com o pensamento de Lyotard, é um tabuleiro. Um tabuleiro onde o jogo do saber acontece.

Um tabuleiro-mosaico, com distintos formatos e dimensões, com as mais diversas casas, as quais abrigarão temporariamente as peças-jogo que estão alertas na constante função de elaborar suas estratégias. Dizemos temporariamente, porque, neste grande jogo curricular, o *movimento* é condição de combate: não sendo, necessariamente, rapidez, mas a forma utilizada por cada peça para desinstalar-se e avançar e/ou recuar rumo aos demais combatentes. Acompanhar os lances da velocidade das informações, dos avanços tecnológicos, das histórias de vida dos educandos, acelerando ou retrocedendo para se fazer ouvinte e, também, orador, os jogadores necessitam moverem-se. Estar imóvel é passar a jogar no tabuleiro do currículo que repousa em bases modernas, pois “em uma era de transformações aceleradas em todos os campos, a imobilidade se torna uma opção não realista” (SILVA, 2008, p. 1).

As teorias criadas para um mundo estável e previsível vêm sendo questionadas e postas em xeque, “por não mais responderem à complexa dinâmica da contemporaneidade” (SILVA, 2008, p. 1). A movimentação inerente ao jogo pode ser descartada pelos jogadores, caso queiram, eximir-se deste ou passar a agir de forma passiva ou indiferente diante das exigências da pós-modernidade que convida ao diálogo entre as mais distintas formas de saber, proporcionando a disseminação, enriquecimento ou enfraquecimento da mensagem.

Para montar o tabuleiro, partimos do princípio de que cada peça é um dos distintos jogos de linguagem, constituídos em suas características e particularidades, suas pragmáticas, seus perfis; cada peça é um jogo distinto. O jogo acontece quando as peças interagem entre si, fazendo acontecer uma das incansáveis partidas, onde não há combate ou vitória, mas agonística necessária que possibilita os laços sociais, a sociedade, a sociabilidade. As peças não são dispostas, elas se dispõem, assumindo, inicialmente a casas existentes, preparando-se para lançar mãos de suas estratégias, seguindo, como condição de jogo as regras que já são conhecidas, mudando, oportunamente de posição. Ao ocupar as casas, o critério de hierarquia desaparece: peças que, em jogos anteriores ocupavam posições privilegiadas para o combate, agora não o fazem, pois não existem mais casas especiais, bem como jogadores diferenciados. Inversão da condição de jogadores, das posturas assumidas, pois tais títulos e privilégios existiam quando noutra tabuleiro regia o currículo contemporâneo. Aqui, podemos observar uma “cigana analfabeta lendo a mão de Paulo Freire”<sup>97</sup>.

Distintas práticas curriculares, jogos de ciência, saberes populares, saberes religiosos, etc, que vigoram sobre os diferentes tipos de enunciados discursivos, dispostas em iguais condições de jogo, sem haver hierarquia dentre estas, tornando-as potenciais competidoras. Neste tabuleiro curricular, a pluralidade das peças-jogo é um diferencial trazido por Lyotard a partir de suas contribuições; multiplicidade de saberes e de sujeitos envolvidos combatendo numa arena que se fundamenta na sua própria multiplicidade! A diversidade de falas, gestos, experiências de vida, de compreensões distintas de uma mesma realidade pode proporcionar um combate sem vencedores, mas uma vitória que vem contemplar a

---

<sup>97</sup> Verso da canção *Bêradero*, do cantor Chico César.

todos, pois é na arte de guerrear, de jogar pela linguagem, de imprimir a singularidade dos sujeitos como aspecto relevante neste combate, segue na perspectiva pós-modernidade.

Neste tabuleiro, antes da disposição das peças, há a disposição das *regras*, as quais, conforme vimos, são feitas de lances legitimadas na pragmática dos saberes. Cumprir regras ou impô-las é uma das características do conhecimento, do jogo científico, porém, aqui, se não houver regras, não haverá jogo; não haverá o mínimo de organização e a partida não acontecerá. Neste sentido, trata-se de uma das condições do jogo e, esta regra é que a aceitação do outro combatente enquanto um potencial jogador, cujo critério da *agonística* se propõe como uma espécie de gerador das demais regras. Isso significa que no tabuleiro, todas as peças que comecem o jogo, permanecem nele sempre, movimentando-se mais ou menos, de acordo com a própria dinâmica imprimida pelos jogadores. As regras são sempre “locais” e não universais, impostas verticalmente, mas fruto de um certo consenso entre os jogadores: propostas de atividades, de estudos, de conteúdos programáticos de acordo com as demandas surgidas no desenvolver do jogo, mutáveis e acessíveis aos participantes. Estão presentes as sugestões para estes aspectos, ou seja, há planejamento (estratégias) por aqueles que estão conduzindo o processo do “aprender”, porém, a flexibilização e adequação e, conseqüentemente, as mudanças podem proporcionar alteração no percurso. Alteração esta que, neste currículo é sempre bem-vinda, pois não estamos agindo sob a égide da padronização moderna.

Pensando o currículo contemporâneo, que também é um jogo de linguagem e que ocupa posições neste tabuleiro, verificamos que nele a presença de regras concebidas pelo consenso e adaptadas do discurso científico, tende a imobilizar os sujeitos, quando não os eliminam do jogo. Caetano Veloso em

*Reconvexo*, uma das suas diversas (e complexas) canções, versa: “você não me pega, você nem chega a me ver!”. A irreverência deste poeta-cantor nos convida a pensar sobre o fato de que mesmo querendo aprisionar o homem e a mulher em seu campo, estas regras não conseguem, porque eles criam e recriam, ignoram, automaticamente, as determinações curriculares, como estão, atualmente configuradas. Ao imprimirem sua *singularidade*, tais sujeitos podem sofrer um mal-estar porque, dessa forma, tornam-se sujeitos a-curriculares, fora das convencionais formalizações de currículo e, conseqüentemete, for a do jogo. Atitude esta que pode provocar reflexões sobre o porquê de tal rejeição, pois a lógica do paradigma não comporta um sujeito que cria e recria a si mesmo!

O tabuleiro comporta a diversidade das peças, mas a singularidade de cada uma delas não pode ser descartada, pois é esta é um instrumento de criação de linguagem e, conseqüentemente, dos laços sociais, da relações, da sociedade. Ignorá-la é negar, também, o poder criativo, inventivo e inovador do jogo de linguagem que este faz parte. Por razões como esta, que o currículo pós-moderno possui sua identidade a qual é compartilhada naquele denominado de “hipertextual”, proposto por Lima Jr.;

O currículo escolar não se perde no meio de diferentes identidades cognitivas e epistemológicas, mas tendo sua identidade reconhecida, por isso mesmo, configura-se num jogo relacional capaz de favorecer o enriquecimento mútuo, transformações, proximidades e distanciamentos, numa permanente reflexão e proposição, dentro do processo e não fora e nem antes dele (LIMA JR., 2005, 201).

Dispostas as peças, informadas a regras – que podem, também, serem mudadas e novas podem surgir – os jogadores, apostos, com armas em punho, se preparam para o combate. Muitas e inesperadas são as estratégias deste jogo, uma

vez que não há previsibilidade nem tempo para que ele se acabe, contudo, pressupõe-se que os participantes sejam surpreendidos com as investidas e os ataques dos “adversário”. Neste jogo, porém, alguns elementos não podem deixar de surgir.

Jogar também implica falar, dizer. Não apenas dizer *o que, como, onde* quer aprender, mas que *se quer* aprender! Que se deseja aprender. E o que é aprender? Diferente de conhecer (ciência) o aprender (conhecimento escolar) é, tradicionalmente, o acúmulo de informações, as quais serão “testadas” e “aprovadas” quantitativamente no final de um ciclo. Querer aprender, seguindo a reflexão de uma perspectiva pós-moderna, no entanto é substituído por *desejar saber*. O *desejo*, ingrediente fundamental do jogo, é atitude que brota da singularidade dos envolvidos, que surge espontaneamente, provocado por quaisquer circunstâncias, mas jamais imposto por meios que dizem “o que se deve conhecer”. Não obedece a uma necessidade puramente intelectual, mas também corpórea, sentimental, o qual pode vir a se configurar como aporte imprescindível na busca do Saber. Desejar implica estar disposto. No cotidiano lingüístico podemos perceber jargões, ditos científicos, que habitam os diálogos de pessoas dos mais distintos jogos de linguagens; um deles é a máxima que diz: “os opostos se atraem”. Aqui, no bojo do desejo, apresentamos outra que se populariza por fazer parte da letra de uma canção: “os opostos se distraem e os *dispostos se atraem*”<sup>98</sup>. A atração que vinha dos opostos, agora vem dos dispostos, dos desejosos em querer, em nosso contexto, exercitar a pragmática dos saberes e intensificar os laços sociais, mais que buscar a verdade ou a certeza desta. Mais preocupados com a alteridade que com a objetividade dos fatos e teorias científicas que venham a explicar e provar o que é desconhecido e amedrontador.

---

<sup>98</sup> Verso da canção *Realejo*, do grupo “O Teatro Mágico”.

A estratégia de olhar para o “terror”, as incertezas, o vazio, o erro, como aspectos constituintes e desprovidos de valoração, mas inerentes ao processo do saber, porque é próprio ao humano, e coadjuvante no processo do entendimento, do conhecimento e da troca de saberes. Essencial para o jogo, fundamental para o sujeito em si, o qual vê-se convidado a valorizar tais aspectos antes tidos como anomalia do jogo. Tal qual Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*, reconhecer a grandeza da pequenez, do inacabado, do incompleto: “O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam” (ROSA, 2006, p. 26). Ironicamente, na idéia de erro da modernidade, está o acerto pós-moderno onde repousa nosso currículo, que procura contemplar as sombras desprezadas.

Como regra, não há como descartar jogadores nem, tampouco, qualquer jogo de linguagem. Por isso, pensar o currículo pós-moderno não é propor um currículo. Acabar com o que está posto, porque é pretensamente, acabar com o modo de ser de uma dimensão da sociedade, porque o currículo corresponde ao *aspecto escolar* e a escola é uma instituição das muitas que agem sob/sobre esta lógica. Acreditamos ser utopia criar um currículo predeterminado e realidade pensá-lo sobre outra ótica. Se se quer “acabar” com o vigente, pode se estar agindo com as armas da racionalidade científica, uma vez que há aspectos importantes, também, neste currículo, também, como por exemplo, o exercício intelectual proposto, o contato com a dinâmica científica e suas implicações na vida prática, dentre outros.

A proposta é continuar caminhando. Destituir este currículo é lutar contra o dragão do neo-liberalismo, do modo capitalista de ser; é mexer com empresas que sobrevivem dos livros didáticos, órgãos públicos que tem profissionais

ocupando cargos específicos para isto e que nem sempre tem competência (ignorantes) etc.. Contudo, é assumir uma postura pós-moderna: a do *kitsch*, do pastiche, onde o aço, o vidro e a madeira convivem, de forma harmoniosa, numa despojada e suntuosa construção, aspecto que, era impossível. É caminhar neste currículo levando para o seu bojo a compreensão e escolha de novas e diferentes epistemologias (como, por exemplo, a convivência dos saberes) e, convidando à reflexão da realidade, sugerindo outras formas de se pensa-la. É ir investigando a si e aos demais a dar novos lances no mesmo tabuleiro, assumindo novas casas, burlando regras, enfim.

Não descartar, por completo, o currículo existente do nosso tabuleiro também não significa romper com as bases modernas e sim, considerá-lo como um dos diversos tipos de saberes possíveis, com jogadas e jogadores singulares, que possam compor o universo curricular. Pensá-lo como o tabuleiro, onde, o conhecimento científico, em sua devida casa e participação no jogo, tem sua função e seus aspectos positivos e essenciais para os envolvidos. É transitar por outro caminho: não se trata de tomar o lugar da ciência, criando um artefato que venha a substituí-la, mas apresentar a epistemologia como um jogo de linguagem, como proposta de sustentação das novas propostas curriculares. É dar ouvido a outras vozes, outras falas que vem de lugares distantes das academias, escolas, centros de pesquisa e de ensino, é ouvir o convite feito pelo grupo Cordel do Fogo Encantado quando diz:

*vocês que estão nos palácios  
venham ouvir meu pobre pinho  
não tem o cheiro  
das frutas frescas do Lácio,  
mas tem a cor de Inácio  
da serra da catingueira*

*um cantador de primeira  
que nunca foi à escola...*<sup>99</sup>

Abrir espaço para outras formas de saber ocuparem casas nunca antes visitadas por estes, como, por exemplo, o saber popular, no qual predominam enunciados distintos dos denotativos e que tem os poetas como um posto pragmático irreverente, criador de lances e de laços. Estes, ao qual se opuseram os cientistas por não exercitarem a administração das provas sobre seus enunciados, agora podem jogar livremente, trazendo suas multicores e multivozes para o tabuleiro. Entender que tanto os primeiros como os segundos são necessários ao jogo é um passo importante para que o currículo pós-moderno intensifique seu jogo rumo ao saber. Os saberes que provem da oralidade, da linguagem coloquial cotidiana, regionalizada e assumida por quem deles fazem parte tem para o currículo a mesma importância que as teorias e experimentos científicos. Isto porque tanto um quanto outro são discursos, criam vínculos sociais; exercem funções diferentes na sociedade, mas são linguagens faladas por pessoas distintas que neles encontram algum tipo de resposta ou motivo para continuarem atuando com/sobre eles. Contudo, a escola, que tem em seus educandos grupos que podem fazer parte destes dois jogos de linguagem, tem, historicamente, escolhido os da ciência para orientar a sua prática cognoscente, desprezando ou dando pouco espaço para o popular operar. Aos que não conseguem dominar a linguagem do jogo que teve primazia, como vimos, é reservada a exclusão, contudo ao saber popular, oficialmente, não é conferido uma posição de equivalência em outros tabuleiros, como vimos no terceiro lance, mas aqui ele o tem. De forma que

---

<sup>99</sup> Verso da canção *Cordel Estradeiro*.

trazemos a voz do poeta repentista Antonio Vieira que escreveu, em forma de versos repentinos, sobre a contenda existente entre o saber popular e a ciência.

Afirma:

*Todo o conhecimento que está cá  
Foi trazido dentro de um só mocó  
E ao chegar aqui abriram o nó  
E foi como se ela saísse do ovo  
A poesia recebeu sangue novo  
Elementos deveras salutareos  
Os nomes dos poetas populares  
Deveriam estar na boca do povo  
No contexto de uma sala de aula  
Não estarem esses nomes me dá pena  
A escola devia ensinar  
Pro aluno não me achar um bobo  
Sem saber que os nomes que eu louvo  
São vates de muitas qualidades  
O aluno devia bater palma  
Saber de cada um o nome todo  
Se sentir satisfeito e orgulhoso  
E falar deles para os de menor idade  
Os nomes dos poetas populares*

Um tabuleiro que insira em sua lista o nome de Antonio Vieira ao lado de Albert Einstein, fazendo com que prevaleça a equidade entre eles, de forma que suas contribuições para a humanidade, distintas, porém, profundas, não é um tabuleiro qualquer: é o currículo pós-moderno que comporta, antropofagicamente, os mais diversos saberes. A grandeza da linguagem, também traduzida como riqueza, reside em aspectos como este. Esta mesma vem a colaborar com o processo de implosão e/ou rompimento com as bases epistemológicas modernas que insistem

em separar, hierarquizar, sistematizar e quantificar o que não já não se pode mas fazê-lo.

O tabuleiro em si é um convite a pensar em/sobre si mesmo enquanto ser humano, educador, acadêmico, pesquisador. Pensá-lo como uma instância que transcende a documentos, disciplina escolar; uma dimensão constitutiva do “ser escolar” pois, se conhecer é inerente ao mesmo, e o currículo está relacionado com o saber, então é pensar sobre si. Deixará de ser só “ser escolar” quando este conceito se ampliar, sem discriminação, a tratar outros espaços de educação que, pela exclusão de um conhecimento que os legitimam como espaços de educação não-formais (e, conseqüentemente, não conferem os frutos legais como títulos, documentos, elementos essenciais para se comprovar que se aprendeu). Tais espaços, que se estruturam a partir de outras bases como, por exemplo as Organizações da Sociedade Civil, as OSCS e as suas ações/construções de saber a partir de suas “causas” e missões, tem pressionado o currículo escolar a repensar seu alcance e efetividade. Evidentemente que, pela quantidade (em se falando do Brasil) das mais diversificadas causas, públicos-alvos e estruturas funcionais não se pode generalizar; o que é bom, porque generalização é um outro traço da racionalidade científica, com a qual as OSCS (em sua maioria) querem romper, por exemplo, a dar nome, vez e voz a rostos desconhecidos, a heróis sucumbidos e jamais mencionados pelo cânone do conhecimento escolar.

É, também, um chamado a uma mudança pessoal. Quebrar com o modelo racional-científico da escola, mas, a princípio, pessoal. Porque ajo assim? Por que penso assim? Pensar a subjetividade, a autonomia, o erro como algo inerente à dinâmica do humano, as lacunas como “normais”. Por que se recorrer sempre à verdade total? Ficar feliz por não saber de tudo, mas querer continuar

sabendo. É cantar com Zeca Baleiro: “Tudo que se vê, pra que crer? Tudo que se crê, pra que ter? Tudo que se ter, pra quem?”.

Pela dinâmica do jogo, este é o momento do xeque-mate. Contudo, este golpe final aqui não existe, segundo Lima Jr.:

Não existe final, no sentido de término, se o “final é aberto”, isto significa dizer que não existe término, talvez coubesse aqui o sentido bíblico de final: o de atingir finalidade, mas não a última, mas a finalidade de cada momento, cada contexto, inclusive, de cada mudança, pois ela é relativa a algum fim e/ou intencionalidade, explícita ou não, singular ou plural (LIMA JR., 2005, p.97).

O jogo é perpétuo, contínuo, pois os saberes não deixam de existir e tampouco são lançados fora do tabuleiro. Os lances, os movimentos, as decisões e estratégias são contínuas, pois fazem parte da dinâmica da vida dos participantes e da estrutura do jogo; ele não cessa. Portanto o currículo pós-moderno não é algo acabado, completo e fechado como uma caixa de Pandora, pois assim também são os sujeitos deste currículo, os jogadores deste tabuleiro.

Lyotard, exímio jogador, se apresenta, também neste tabuleiro, no sentido de que é nele e em suas considerações, que o tabuleiro se ergue. A sua sensibilidade em atentar para o saber nestes tempos pós-modernos, tomando estes últimos como parceiros dispostos no mesmo jogo e não como o que vem aplicar o xeque-mate na modernidade, faz com que exista a possibilidade de se pensar o currículo a partir daí. Contudo, o currículo pós-moderno, tanto como tabuleiro, tanto como jogo de linguagem, se configura como um conjunto de aproximações acerca desta perspectiva epistemológica de se refleti-lo: não se tem a pretensão de propor o currículo aqui conjecturado, como algo a ser estabelecido e aplicado.

Estamos na ordem da filosofia da educação, passeando por sua singularidade que é o lidar com conceitos, o que não quer dizer que estejamos, tal qual Platão, na teoria do mundo das idéias, ou do idealismo hegeliano (fortemente criticado por Lyotard), pairando sobre as nuvens metafísicas: ao contrário, trilhamos as sendas da epistemologia, as quais se perdem, se deixam achar, ou seja, não é de todo um passeio muito agradável ou prazeroso. Mas por ele encontramos a nossa via de reflexão para o currículo que vem se configurar como uma tentativa, entre as demais existentes, em pensar nesta temática urgente e apaixonante. Como uma linguagem que pode ser forjada e, com isso, autorizada e ressignificada por qualquer um.

O que nos apraz, dentre outros aspectos, pode ser encontrado nas palavras do autor, quando questiona

Onde está, então, a utilidade desta teoria? Achamos que a teoria dos jogos, como toda teoria elaborada, é útil no sentido de que ela gera idéias. (LYOTARD, 2004, p. 108).

E, seguindo o aspecto agonístico, trazemos Guimarães Rosa quando diz: “Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias” (Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas).

Se as idéias foram arrojadas, ao menos acreditamos, foram geradas e o foram de forma coerente, porém, não há dúvidas de que somos, enquanto jogadores, pessoas, sujeitos, homens e mulheres, humanos de inúmeras misérias: nisto reside a beleza dos saberes; nisto reside a grandeza do currículo pós-moderno!

#### 5.4 – O jogo, o tabuleiro, o currículo pós-moderno.

*“Vivendo e aprendendo a jogar  
vivendo e aprendendo a jogar  
nem sempre ganhando  
nem sempre perdendo  
mas aprendendo a jogar”*

*(Aprendendo a jogar – Guilherme Arantes).*

Observando os movimentos do jogo percebemos a relevância da reflexão epistemológica e esta amparada em Lyotard para perscrutar os meandros curriculares. Como um jogo de linguagem, o currículo nesta perspectiva precisa se abrir às possibilidades subjetivas daqueles envolvidos nele, amparado numa epistemologia lyotardiana, tornando-se, ao mesmo tempo, jogo-peça-tabuleiro, fazendo jus a multiforme pós-modernidade em que vivemos. Acreditar na ruptura com a epistemologia moderna que exclui e que determina, apostando nas jogadas singulares, no exercício do saber, na autorização do sujeito na sociedade e, sobretudo, no contexto escolar.

A este, nos dirigimos especialmente, porque dele fazemos parte. Nele estamos lidando com afetos e dissabores, com métodos e costumes, com regras e “caos”; nele encontramos a nós mesmos enquanto seres que assume, a depender do contexto, posturas distintas (ora professor, ora pesquisador, ora estudante...) as quais nos coloca diretamente no processo de lidar com situações distintas, com acontecimentos ora previstos, ora, surpreendentemente, inovadores. Neste mesmo cenário escolar encontramos pessoas distintas, com histórias de vidas e com trajetórias profissionais e/ou existenciais diferentes que convivem, tal qual numa arena, avançando, recuando, distanciando.

Caminhado na pós-modernidade, numa reflexão curricular que prime pela liberdade e singularidade, sejamos jogadores de uma partida permanente onde

as várias possibilidades de jogadas e de lances são infinitas, tal qual somos nós mesmos. Seres de possibilidades, de verdades e contradições, em constante (des)construção em contextos distintos e relativos em busca de perguntas, respostas e de dias melhores para si e para a sociedade. Que continuemos apostando na jogada curricular como instrumento necessário para que a educação, sobretudo em nosso país, seja sinal de convivência, respeito às diferenças, aos costumes e às linguagens. Que, como educadores, aprendizes, acreditemos na dinamicidade da educação na pós-modernidade: um cenário propício a grandes (e pequenas) realizações e façanhas... Que possamos seguir, dentre tantos outros, o convite do Teatro Mágico quando este diz:

*Sem horas e sem dores  
Respeitável público pagão  
a partir de sempre  
toda cura pertence a nós  
toda resposta e dúvida  
todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser  
todo verbo é livre para ser direto ou indireto  
nenhum predicado será prejudicado  
nem tampouco a vírgula, nem a crase nem a frase e ponto final!  
afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas  
e estar entre vírgulas é apostro  
e eu apostro o oposto que vou cativar a todos  
sendo apenas um sujeito simples  
um sujeito e sua oração  
sua pressa e sua prece  
que a regência da paz sirva a todos nós... cegos ou não  
que enxerguemos o fato  
de termos acessórios para nossa oração  
separados ou adjuntos, nominais ou não  
façamos parte do contexto da crônica  
e de todas as capas de edição especial  
sejamos também o anúncio da contra-capá*

*mas ser a capa e ser contra-capas  
é a beleza da contradição  
é negar a si mesmo  
e negar a si mesmo  
é muitas vezes, encontrar-se com Deus  
com o teu Deus  
Sem horas e sem dores  
Que nesse encontro que acontece agora  
cada um possa se encontrar no outro*

## 6- XEQUE-MATE!



*Se sentir provocação, negocie.  
Se for impossível negociar, ataque.  
Mas ataque rápido, muito rápido,  
com toda a força.*

*Não faça movimentos parciais  
para obter resultados médios, assustar, intimidar.*

*Quando atacar, ataque para aniquilar  
o mais rápido possível.*

*Sobretudo: não ameace, não anuncie em movimentos  
ou palavras que você vai atacar  
(Paulo Leminski).*

O convite de Paulo Leminski é o de não ser indiferente, comprometer-se no jogo, movimentar-se, atacar. Ter atitude de jogador que, mediante ao contexto em que se encontra, arrisca seus lances, profere seus discursos, atualiza seu saber para não ficar imóvel, para não ser banido de um jogo que, em nosso entendimento, é vital: saber viver na pós-modernidade. Quando este convite é feito em relação à vida do sujeito e de suas implicações, chega, conforme vimos, aos meandros do currículo, uma vez que este, estritamente ligado ao processo cognoscente escolar – um recorte (micro) da sociedade (macro). Chegando até o currículo, observando-o sob a perspectiva epistemológica pós-moderna, este é o momento do jogo em que o convite se pauta noutro elemento humano: na finitude. É o instante do xeque-mate.

Pensar em xeque-mate é pensar em fim no sentido de se obter, no jogo, a vitória necessária, fruto das estratégias e lances realizados no decorrer da partida. Contudo, em nossa pesquisa, este sentido de “fim” não se refere ao término estanque de uma partida; o sentido aqui é o de completude, onde, semelhante ao ato de construção de uma casa, quando esta chega a ser, enquanto obra,

completada e, portanto, satisfazer aos anseios daqueles que planejaram, investiram e se propuseram a realizar tal projeto. Queremos dizer que nosso jogo, de caráter agonístico, não traz, neste instante, vencedores (quer seja o currículo numa perspectiva pós-moderna ou o que ainda reside no moderno), mas um cumprimento do que, desde o início, foi tido como consenso: apresentar as possíveis aproximações entre currículo escolar e conhecimento na pós-modernidade a partir de um percurso teórico-reflexivo que veio em Lyotard buscar elementos para, mais especificamente, pensar esta relação.

Falar em conhecimento e em saber foi um lance, no mínimo curioso, pois estas peças aparecem, em muitos momentos da literatura visitada, de forma confusa, estando, assim, em busca de uma definição conceitual. Com Lyotard, ao, “didaticamente” apresentá-los, e, argumentativamente, colocá-los em nível de equivalência quando os trata (a partir não mais de aspectos, respectivamente, como método e espontaneidade, por exemplo) sob o patamar da linguagem, acontece uma resignificação conceitual, propondo uma sutil revolução (se é possível haver revolução neste sentido...) no campo epistemológico da pós-modernidade. Compreender este salto lyotardiano foi, para nós, uma grande contribuição enquanto pesquisador, educador, amante da pós-modernidade, pois, conforme vimos, evidencia o aspecto subjetivo e singular do sujeito que, mesmo tendo-o sempre presente, fora esquecido pelo legado epistemológico moderno. O conhecimento, nestes termos, se equivale ao saber, ao mesmo tempo em que, ambos, se mantêm com sua identidade, com sua intencionalidade, com suas características e funções, sem, necessariamente, estabelecer relação de supremacia ou subordinação um do outro, mas consolidando-se enquanto possibilidades do sujeito pensar/conhecer o próprio sujeito e a realidade que o cerca.

Assim, trazer esta concepção para o campo curricular, tarefa que não foi fácil, porém, prazerosa, incentivou-nos a seguir, ainda que proposto, o viés da reflexão epistemológica, entendendo esta ser fundamental, como são as demais dimensões (pedagógica, cultural, etc.) para, ao menos, dar-se conta de como o processo de construção curricular acontece e quais as possíveis implicações. Pois, intuíamos, pela experiência e por informações preliminares, que a escola, enquanto instituição que espacializa o saber, num contexto pós-moderno, caracterizado, sobretudo pelo reconhecimento da crise da epistemologia moderna, não ficara indiferente a tais transformações. Partimos, assim, para, a partir da proposta lyotardiana de verificar a mudança do estatuto do conhecimento na pós-modernidade, como fica o currículo (enquanto recorte da escola) neste contexto de mudanças epistemológicas.

Escolhemos o viés epistemológico para pensarmos o currículo escolar. Assim, como fizeram pensadores como Burnham (1989), Macedo (2007) e Lima Jr. (2005) – para nos referirmos, aqui, a pensadores brasileiros, pois há outros estudos fora do país, conforme falamos – nos propusemos a trilhar esta perspectiva, amparados, em literatura específica destes autores e de outras que nos auxiliaram. Por esta razão, a pesquisa se configurou como uma pesquisa teórica, a qual, acreditamos, pode servir enquanto provocação para pesquisas futuras, como, as anteriores (e de maior peso) serviram para a nossa. Isso, porque acreditamos que, estando num curso de Pós-Graduação, Mestrado, em uma universidade pública, precisamos, no mínimo, retribuir à sociedade, em forma de produções, o investimento que nos é feito, ao mesmo tempo, em que acreditamos que o caráter reflexivo (tido como teórico) é de suma importância para se compreender certos elementos do contexto contemporâneo, portanto pós-moderno e, sobretudo, sobre o

currículo escolar – tema este que tem sido vastamente discutido pelas academias, priorizando outros aspectos, conforme mencionamos anteriormente.

Assim, nos propusemos a realizar, através de um panorama reflexivo, sobre o conhecimento. Apresentamos considerações etimológicas, conceituais, trazendo à tona conceitos como saber, ciência, conhecimento científico, dentre outros. Identificamos, como acima falamos, sobretudo, uma certa identificação entre as categorias conhecimento e saber, sendo que, ao mesmo tempo, mantêm uma identidade e, portanto, não são a mesma coisa. Visitamos dicionários, pensadores e pensadores e apresentamos algumas considerações, as quais circunscrevem tais conceitos em sua constituição, sendo, portanto, diferentes e, muitas vezes, distantes, obedecendo, como vimos, uma hierarquização, onde o conhecimento, sobretudo na modernidade, imprimiu, devido à sua ligação com a ciência, o caráter soberano em relação ao saber. Contudo, ao apresentarmos a ciência, sua configuração, suas denominações (moderna e pós-moderna) e, mais ainda, a crise que esta atravessa, vimos que o conhecimento, neste sentido, ainda se mantém imprimindo às demais formas de conhecer, a sua dinâmica, o seu modo de ser. Mesmo na pós-modernidade, onde Lyotard veio, como vimos, trazer a ressignificação, aspectos do conhecimento (no sentido tradicional) ainda se colocam com base para fortalecimento e crescimento de instituições e, em nosso caso específico, para o currículo escolar – como apresentamos no terceiro lance.

Apresentar Lyotard como um jogador foi um desafio! Habilidade, falante e calado ao mesmo tempo, o filósofo e pensador, mostrou-se bastante pós-moderno, quando assumindo estas características, possibilitou-nos a criamos estratégias no jogo. Definindo pós-modernidade, para precisarmos sobre qual contexto estamos falando, partimos para a análise da sua obra *A Condição Pós-Moderna*, a qual, apesar de ser um inscrito de circunstância, o que se diferencia das suas outras

obras (exceto O Pós-Moderno explicado às crianças, que trata de correspondências sobre o tema), o texto apresenta-se tal qual camaleão: aparentemente sistemático (por sua divisão em seções, devidamente identificadas com os títulos convidativos) torna-se descontínuo, assim entendemos, pois trata de uma densidade conceitual, uma trama, para o qual foi dispensado maior parte do tempo de reflexão. Contudo, entendemos como jogo e, conhecendo as regras, criamos nossas estratégias para que Lyotard pudesse falar e trazer suas considerações. Mostrou-se assim, como autor que ofereceu elementos de reflexão epistemológicas sobre os quais, no quarto lance, incidimos as considerações sobre o currículo, procurando aproximações entre o currículo escolar e as contribuições epistemológicas lyotardianas.

O terceiro lance, o currículo ocupou, estrategicamente, casas e fez movimentos surpreendentes no tabuleiro. Estes movimentos se deram quando, ao refletirmos sobre o tipo de saber produzido/construído na/pela escola, trouxemos as contribuições de Saviani (2003) e Lopes (2007), pensadoras e educadoras que se debruçam, nestas obras específicas, a pensar o saber escolar, seu processo de constituição e as possíveis implicações. Antes de apresentar, especificamente o currículo, percebemos que, neste processo de constituição do saber escolar, a “confusão” entre saber e conhecimento ainda permanecia, e, por isso, procuramos identificar este paradoxo nas obras e as prováveis incidências no currículo. Este último aparece como peça-chave, ao lado da epistemologia, deste Lance, quando apresentamos suas características, definições, ou seja, trouxemos à cena pós-moderna. Antes, porém, através da voz de um jovem repetente que fala sobre a sua relação com o saber escolar, trouxemos traços que caracterizam um currículo que se ergue em bases modernas. Como contraproposta, apresentamos o jogador Lima Jr., que movimentou as peças de propostas curriculares rumo à perspectiva pós-moderna, tentando, assim, romper com a racionalidade moderna imprimida sobre o

currículo. Através da palavra-cruzada, o leitor-jogador travou relação com categorias da epistemologia da complexidade, as quais a multirreferencialidade as “curricularizou” e que, a abordagem multirreferencial do currículo, singularizou e trouxe para o seio da universidade como proposta viável e que toma configurações no cotidiano (estamos falando de Burnham e Macedo na Universidade Federal da Bahia). Sobre esta abordagem, Lima Jr., apontou saltos e recuos rumo ao rompimento com a modernidade, ao passo que o mesmo trouxe o caráter proposicional/hipertextual como alternativa curricular. Esta última, além de avanços no que tange ao currículo pós-moderno, como o entendemos, apresenta-se como proposta de rompimento com a modernidade e enquanto alternativa curricular, também ganha contornos práticos na academia (Universidade do Estado da Bahia), através de projetos e vivência deste jogador, envolvendo os sujeitos na reflexão curricular.

Uma vez tendo apresentado o conhecimento, a pós-modernidade e o currículo, no último lance, trouxemos ao tabuleiro, elementos para as possíveis aproximações propostas durante a pesquisa. Sobre a epistemologia Lyotardiana tentamos pensar um currículo pós-moderno e, nesta tentativa conseguimos avançar algumas casas importantes:

1. Entendemos que o currículo enquanto artefato do universo escolar que manquem ligação estrita com o conhecimento sofre como o mesmo conhecimento, mudanças na pós-modernidade. Estas mudanças acontecem, conforme mostramos, pois o conhecimento sofre, em sua condição, em sua natureza, transformações com o advento da pós-modernidade. Ligadas a poder, ao beneficiamento de grupos dominantes, a serviço do sistema, etc.; o conhecimento na pós-modernidade encontra-se relacionado a estes aspectos e, conseqüentemente, o currículo escolar, em nosso entendimento, passa a ser, por

ser conhecimento, também configurado nestes moldes. Acompanha, conforme mostramos, as crises no estatuto do saber na pós-modernidade.

2. Ao tempo em que, mesmo enquanto instrumento de poder, o conhecimento pós-modernidade “aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável” (LYOTARD, 2004, xvii da introdução) e, nestes termos o currículo escolar é, numa perspectiva pós-moderna, uma arena fértil para a manifestação das diferenças, singularidades, opacidades, brechas, criatividade. Ou seja, o currículo pós-moderno numa perspectiva lyotardiana é:

a) um jogo de linguagem: com pragmáticas próprias e decisivas, mas, sobretudo, por possibilitar a manifestação do aspecto subjetivo e contextual dos envolvidos neste processo cognoscente, onde o saber e o conhecimento, enquanto jogos de linguagem são equivalentes, graças à linguagem, e o sujeito não mais encontra aí motivos para sua dissolução, mas para sua autonomia, autorização, subjetividade (elementos trazidos, também, pela multirreferencialidade). Um jogo que convive com os demais e que não perde a sua identidade diante de multiplicidade, implicando, assim, liberdade, desejo, escuta, ou seja, confere sentido;

b) um tabuleiro-mosaico: onde, mesmo como jogo, é tabuleiro que porta outros tantos jogos, possibilitando a convivalidade da multiplicidade, das diversas vozes e sentidos, numa desordem (multirreferencialidade) e na diferença (hipertextual).

Assim, o jogo ganha seu contorno final, pois se abre às possibilidades de (des)continuidade de reflexão sobre o currículo na pós-modernidade, enquanto proposta urgente a ser pensada, em qualquer dimensão que seja, mas que merece, cada vez mais, atenção por conta daqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com o processo cognoscente na escola. Ao mesmo tempo em que a

abordagem epistemológica permite a sinalização de aspecto, como vimos, que podem passar despercebidos, pois estes são da ordem da base, da estrutura e que não são apresentáveis no cotidiano. A reflexão sobre o currículo e, sobretudo, a reflexão epistemológica, pode ser um grande diferencial para os novos contornos da educação no Brasil, neste contexto onde decisões são tomadas, principalmente no que tange às modificações do universo educacional (acesso às universidades, a questão das cotas para estudantes, etc.)

Refletir sobre o currículo, para nós, é dar prosseguimento à dinâmica de acreditar na educação. De voltar a mexer as peças de um jogo que não terá fim, pois mesmo na falta deste que vos escreve, muitos outros o farão, pois a educação, nestes termos, é inerente ao ser humano (quer seja formal, informal, popular, virtual, etc); voltar a criar lances e perceber as estratégias feitas até o momento com o intuito de avançar, e conforme o convite de Leminski, arriscar-se, não se manter imóvel, mas atacar.

Como filho da eterna educadora, a qual apresentamos quando no momento inicial de montar o tabuleiro, encontro-me numa seara paradoxal, de contendidas, de combate, mas impossível de ser abandonada. Com os lances de Lyotard, e estes utilizados para vislumbrar o currículo na pós-modernidade, acreditamos que os passos dados, ainda que timidamente, são necessários para que novos sejam realizados e, conseqüentemente, arrisquemo-nos cada vez mais neste jogo agonístico.

Assim, nosso tabuleiro, ora completo, será esvaziado pois outras peças, ou até as mesmas, ocuparão novas casas, com novas cores, novos personagens, novos autores, novas regras. Talvez este seja o nosso xeque-mate: derrotar a idéia de finitude enquanto encerramento, enquanto vitória, enquanto fim. Nosso fim é o começo, dialeticamente falando; nosso começo também pode ser o

fim: e nesta seara de combates, de idas e vindas, de forças e fraquezas, de erros e acertos, percorre (currere) o sujeito, transita o currículo. Sobre este tabuleiro de vida, novas possibilidades são geradas, novos lances, novos deslocamentos. Contudo, a partir de Lyotard, com suas contribuições e seus movimentos, para nós, o currículo escolar não será mais o mesmo... Tampouco nós mesmos.

## 7 – REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada e rev. por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cuno... et al. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALVES, Francisco Cardoso dos Anjos. A novidade (ou continuidade?) de um currículo pós-moderno. Colabor@ - Revista Digital da CVA-Ricesu, n. 6, março de 2004. Artigo disponível na internet, no endereço [http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n6/artigos/n\\_6/id05a.htm](http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n6/artigos/n_6/id05a.htm), visitado em agosto de 2006.

ANTHIKAD, Jacob. **Psicologia para Enfermagem**. Tradução: Fernando Gomes do Nascimento. São Paulo: Reichmann & Autores Editores, 2005.

ARANHA, Maria Lucia de Aranha, MARTIS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, E. *A crise da Razão no fim do século XX*. In **O mal-estar no fim do século XX**. Feira de Santana, UEFS, 1997.

\_\_\_\_\_. Epistemologia ? Ou “práticas científicas” ? . Salvador: UFBA, 1999 (mimeo).

BERMAN, Marshall. **Tudo que é Sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERTICELLI, Ireno Antonio. *Currículo: tendências e filosofia*. In. **O currículo nos limites do contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BURNHAM. Terezinha Fróes. *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. In BARBOSA, J. (Org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Público, Privado, Despostimo**. In: Novaes, Aduato (org), Ética. São Paulo, Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **O currículo nos limites do contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Regina Celi., **A crise da legitimação da concepção crítica de currículo**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UFRJ, 1997.

DICIONÁRIO AURÉLIO eletrônico. Século XXI. Rio de Janeiro, Nova Fronteira e Lexicon Informática, 1999, CD-rom, versão 3.0.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JAMES, William. **Pragmatismo: primeira conferência**. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultura, 1979.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo., **Dicionário de filosofia** – 3 ed. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JULIÃO, Thaís. **O xadrez não é ciência**. Texto disponível em: <http://xadrezdequinta.blogspot.com>, acesso em Outubro de 200

KOSHIMA. Karin Satsuki Lima., **Cooperação Internacional e políticas públicas: a influência do POMMAR/USAID na agenda pública brasileira de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes**. Salvador: UFBA, 2006.

LIMA JR, Arnaud S. de. Educação, Tecnologia, Inovação e Ciência: lugares do sujeito. IN LIMA JR, Arnaud S. de (Org.). Educação, Tecnologia, Inovação, Ciência e Contemporaneidade. Salvador, BA: EDUFBA, 2008. (No prelo).

\_\_\_\_\_. **Maquinização do conhecimento: uma abordagem proposicional e hipertextual do Currículo Contemporâneo**. Tese de Doutorado em Educação. **Salvador:UFBA,2003**.

\_\_\_\_\_. **Por uma abordagem ecológica da epistemologia, da pesquisa e do currículo.** S/d.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual.** Série Cibercultura e Educação. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro: FUNDEF, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *O currículo e as diferenças sexuais e de gênero.* In. **O currículo nos limites do contemporâneo.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago - 8ª edição – Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Fenomenologia.** Tradução: Armindo Rodeigues. Lisboa: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lições sobre a analítica do sublime.** Tradução: Constança Marcondes César, Lucy R. Moreira César. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **O pós-moderno explicado às crianças.** Correspondência 1982-1985. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo.** Rio de Janeiro: Ed. Atlanta, 2004.

MARTINS, Evandro Silva. **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação.** Olhares & TrilhaS . Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005

MONTEIRO, Silas. **Educação, Epistemologia e Crise dos paradigmas.** Artigo disponível no endereço: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev18/monteiro.htm>. Acesso em abril de 2008

MOREIRA, Antonio Flávio. *O Currículo como política cultural e a formação docente*. In. **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *A crise da teoria curricular crítica*. In. **O currículo nos limites do contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **O discurso crítico de currículo e o dialogo com a escola**. Trabalho apresentado no Congresso Marista de Educação, PUC – PR, Curitiba, 1996.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MOSER, Paul K., DWAYNE, H. Mulder e TROUT, J. D., **A teoria do conhecimento – Uma introdução temática**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

POSKITT, Kjartan. **Isaac Newton e sua maçã**. Tradução de Eduardo Brandão: revisão técnica de Iole de Freitas Druk. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

POPPER, Karl R. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix. 1974

RIBEIRO, Renato Janine. **Prometeu versus Narciso: a ética e a clonagem**. Revista Pesquisa FAPESP, número 73, Suplemento Especial. São Paulo: FAPESP: 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Iluminismo e Contra-Iluminismo** (Sobre a Modernidade e seu projeto inacabado). Textos de Cultura e Comunicação. Salvador n 1 p.5-22. 1985.

RUDIO, Fraz Victor., **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTIAGO, Silvano. *A explosiva exteriorização do saber*. **A condição pós-moderna**. (posfácio). Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

SANTOS, Pablo Silva Machado dos. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1990.

SANTOS. Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 10ª edição. Porto: Afrontamentos, 1998.

SANTOS. Edmea dos. **Idéias sobre currículo, caminhos e descaminhos de um labirinto**. Revista da FAEBA, Universidade do Estado da Bahia, v. 13. Salvador: UNEB, 2004.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática – problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHAFF. Adam., *Pressupostos gnosiológicos*. In **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*. In. **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TERRA, Paulo Santos. **Pequeno manual do anarquista epistemológico**. Ilhéus: Editus, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo e História: uma conexão radical*. In. **O currículo nos limites do contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VESALIO, A., *De corporis humani fabrica*, 1543. In: ROSSI, P., **Os Filósofos e as Máquinas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

WITKOWSKI, Rogério Jose. **Epistemologia e Educação: conhecimento para uma vida decente**. ANACLETA, volume 5, nº1, Guarapuava: 2004.

WOLF, Ursula e TUGENDHAT, Ernest. **Popedêutica lógico-semântica**. Tradução de Fernando Augusto da Rocha Rodrigues. Petrópolis: Vozes, 1996.

<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>



